



HAL
open science

Interactions hétéro et homo régulées et apprentissages autorégulés en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

Enosch Guelaybe Djiezion

► To cite this version:

Enosch Guelaybe Djiezion. Interactions hétéro et homo régulées et apprentissages autorégulés en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Education. Université Paris Cité, 2021. Français. NNT : 2021UNIP7037 . tel-03573035

HAL Id: tel-03573035

<https://theses.hal.science/tel-03573035>

Submitted on 14 Feb 2022

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.



Université
de Paris

Université de Paris

Ecole doctorale : ED 623 « Savoirs, Sciences, Éducation »

Laboratoire *EDA* (EA 4071) : *Éducation, Discours, Apprentissages*

**Interactions hétéro et homo régulées et
apprentissage autorégulés en dispositif
universitaire de formation et de
communication médiatisées**

Par Enosch Guelaybe DJIEZION

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation

Dirigée par François-Xavier BERNARD

Présentée et soutenue publiquement le 14 décembre 2021

Devant un jury composé de :

- BAKER Michael, Directeur de recherche au CNRS, Telecom Paris - Rapporteur
- BERNARD François-Xavier, Maître de conférences HDR, Université de Paris
- HEUTTE Jean, Professeur des universités, Université de Lille - Examineur (Président du jury)
- PAPI Cathia, Professeure, Université TELUQ - Rapporteur
- VOULGRE Emmanuelle, Maîtresse de conférences, Université de Paris - Examinatrice

Résumé

Cette thèse du domaine des sciences de l'éducation et de la formation a permis de mener une recherche sur les apprentissages autorégulés des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées en lien avec leurs interactions homo et hétéro régulatrices. Il s'est, ainsi, agi de répondre à la question suivante : Comment se caractérisent les effets des interactions hétéro et homo régulées sur l'autorégulation des apprenants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ? La démarche permettant de répondre à une telle question s'est basée sur des hypothèses inspirées par les travaux d'Allal (2007, 2015) sur un modèle de co-régulation des apprentissages et de ceux de Paquelin et Choplin (2003) sur les enjeux des régulations. Ces hypothèses sont :

- La fréquence d'échanges avec ses pairs a une influence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.
- La fréquence d'échanges avec les enseignants contribue notablement à l'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.
- Plus l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées passe du temps sur la plateforme LMS, plus cela améliore ses capacités d'autorégulation.
- La fréquence de participation aux séances de cours par visio-conférence a une incidence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

Afin de vérifier les hypothèses, une étude quantitative a été menée sur un échantillon de 197 étudiants issus de six structures universitaires françaises faisant des formations en ligne. Les données de l'étude ont été traitées et analysées afin d'en faire ressortir l'IAREL (Indice d'Autorégulation des apprentissages en ligne) des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Puis cet indice qui est une variable quantitative continue a été mis en rapport avec des groupes de variables qualitatives déterminées dans les hypothèses de départ afin d'en vérifier l'effet par le biais de l'analyse de la variance communément appelée ANOVA (Analysis Of Variance) (Chanvril-Ligneel et Le Hay, 2014). Ces différents calculs statistiques ont permis de confirmer l'ensemble des quatre hypothèses.

Après donc ces différentes confirmations, nous sommes passés à une seconde phase de la recherche permettant de mieux comprendre les mécanismes par lesquels les interactions homo et hétéro régulées influent sur l'autorégulation de l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. La démarche permettant de répondre à cette préoccupation s'est faite à travers une étude qualitative basée sur un guide d'entretien semi-directif. Puis les résultats de l'étude qualitative ont été analysés à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016). Il en est donc ressorti dix catégories conceptualisantes permettant de comprendre les mécanismes par lesquels les interactions hétéro et homo régulées influent sur l'autorégulation des apprentissages des étudiants en dispositif de formation et de communication médiatisées.

Mots-clés - Apprentissages autorégulés, hétéro et homo régulation des apprentissages, Dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

Abstract

This thesis in the field of education and training sciences, has made it possible to carry out research on the self-regulated learning of students in university training and mediated communication systems in connection with their homo and hetero-regulatory interactions. It answers the following question: How are the effects of hetero and homo structured interactions characterized on the self-regulation of learners in university training and mediated communication? The approach to answer such a question was based on hypotheses forged by the work of Allal (2007, 2015) on a model of co-regulation of learning and those of Paquelin and Choplin (2003) on the issues of regulations.

In order to verify the hypotheses, a quantitative study was carried out on a sample of one hundred and four seventeen students from six French university structures doing online training. The study data were processed and analyzed in order to bring out the IAREL (Self-regulation of online learning index) of students in university training and media communication. Then this index, which is a continuous quantitative variable, was compared with groups of qualitative variables determined in the initial hypotheses in order to verify the effect thereof by means of the analysis of variance commonly called ANOVA (Analysis of variance) (Chanvril-Ligneel and Le Hay, 2014). These various statistical calculations made it possible to confirm the hypotheses.

After these different confirmations, it was then a question of moving to another phase of the research allowing a better understanding of the mechanisms by which homo and hetero-regulated interactions influence the self-regulation of the learner in the university training and communication system. The approach to address this concern was carried out through a qualitative study based on a semi-structured interview guide. Then the qualitative study results were analyzed using conceptualizing categories (Paillé and Mucchielli, 2016). Ten conceptualizing categories have therefore emerged that make it possible to understand the mechanisms by which hetero and homo-regulated interactions influence the self-regulation of student learning in a mediated training and communication system.

Keywords - Self-regulated learning, hetero and homo-regulation of learning, mediated training and communication system

[Dédicace]

Aux femmes de ma vie :

Ma mère Elisabeth pour ses prières et son soutien indéfectible

Mon épouse Solange pour son amour et son aide inestimable

Ma fille Victoire pour la joie et l'inspiration qu'elle me procure

Remerciements

A l'issue de ce long et enrichissant processus ayant abouti à la soutenance de la présente thèse, je voudrais exprimer ma gratitude à M. François-Xavier BERNARD, mon directeur de thèse, pour avoir cru en moi et pour m'avoir donné cette chance inestimable d'intégrer le monde de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Il a été d'un apport inestimable dans la rédaction de cette thèse grâce à ses conseils, suggestions et orientation avisés. Sans lui, ce travail n'aurait pas été possible.

J'adresse aussi mes remerciements aux membres du laboratoire EDA qui m'ont chaleureusement accueilli au sein de cette prestigieuse structure. Les conseils des uns et des autres lors de nos échanges informels et formels pendant et après les activités du laboratoire m'ont été d'une aide précieuse pour mener à bien la présente recherche.

Je ne saurais clore ces remerciements sans exprimer de vive voix toute ma reconnaissance aux parents et connaissances qui m'ont soutenu à quelque niveau que ce soit dans cette belle aventure de la thèse de doctorat. Je voudrais nommer particulièrement :

- Monsieur et madame KOUAME ;
- monsieur et madame KASSI ;
- monsieur et madame RABE.

Avertissement

Les résultats, les interprétations et les conclusions exprimés dans la présente thèse n'engagent que son auteur.

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse.

Liste des abréviations

- ACCES (Appréhender les changements climatiques, environnementaux et sociétaux)
- AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)
- BRVM (Bourse Régionale des Valeurs Mobilières)
- CBI (Computer-Based Instruction)
- CDD (contrat à durée déterminée)
- CERIMES (Centre de ressources et d'information sur les multimédias pour l'enseignement supérieur)
- CNAM (Conservatoire national des arts et métiers)
- CNED (Centre national d'enseignement à distance)
- CNEPC (Centre national d'enseignement par correspondance)
- CNTE (Centre national de télé-enseignement)
- COMUE (Communauté d'universités et établissements)
- DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées)
- DU (Diplôme universitaire)
- DTSP (dispositif techno-sémio-pragmatique)
- DUREN (Diplôme Universitaire de Recherche en Education Numérique)
- EAD (Enseignement A Distance)
- EAREL (Echelle de l'Autorégulation des Apprentissages dans des Environnements en Ligne)
- ENT (Environnement Numérique de Travail)
- EPFL (Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne)
- EPSCP (Etablissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel)
- FCC (Federal Communication Commission)
- FIED (Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance)
- FOAD (Formation ouverte et à distance)
- FUN (France Université Numérique)
- FUP (Facilité d'Utilisation Perçue)
- HDR (Habilitation à Diriger des Recherches)
- IAREL (l'indice de l'apprentissage autorégulé en ligne)
- IDT (Théorie de la diffusion des innovations)

- IFIC (Institut de la Francophonie pour l'ingénierie de la connaissance et la formation à distance)
- IFTS (Instructional Television Fixed Service)
- IMAT-Abidjan (Institut de Management et des Technologies d'Abidjan)
- INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes économiques)
- ITYPA (Internet Tout y est Pour Apprendre)
- IUT (Instituts Universitaire de Technologie)
- L/T (Learning / Training)
- LMD (Licence-Master-Doctorat)
- LMS (Learning Managing System)
- MIRRTICE (Mise en Réseau de la Recherche en TICE)
- MM (Modèle de la motivation)
- MOOC (Massive Open Online Course)
- MPTU (Modèle de l'Utilisation des PC)
- MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)
- SCT (Social Cognitive Theory)
- SDTICE (Sous-Direction des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education)
- SEP (Sentiment d'Efficacité Personnel)
- SFRS (Service du Film de Recherche Scientifique)
- TAM (Technology Acceptance Model)
- TIC (Technologie de l'Information et de la Communication)
- TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education)
- TPB (Théorie du Comportement Planifié)
- TRA (Theory of Reasoned Action)
- UICL (Université Intercontinentale Libre),
- UNR (Universités Numériques en Région)
- UNT (Universités Numériques Thématiques)
- UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology)
- ZPD (Zone de Proche Développement)

Sommaire

Avant-propos	1
Introduction	4
PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE.....	8
Chapitre 1 : Positionnement théorique et modèles de référence de l'apprentissage autorégulé.....	9
1.1. Positionnement théorique de l'apprentissage autorégulé	10
1.2. Les modèles de référence de l'apprentissage autorégulé (Cosnefroy, 2010).....	12
Chapitre 2 : Concepts théoriques clés de la thèse.....	17
2.1. Du dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.....	18
2.2. Le dispositif de formation et de communication médiatisées, lieu de médiatisation et de médiation du savoir	25
2.3. Définitions et notions essentielles de l'apprentissage autorégulé	32
Chapitre 3 : Les concepts théoriques mobilisées par les apprentissages autorégulés	38
3.1. Le concept de médiation en dispositif de formation et de communication médiatisé	39
3.2. Le concept de genèse instrumentale	42
3.3. Le concept de communauté d'apprentissage en ligne	44
3.4. Le concept de stratégies volitionnelles	46
Chapitre 4 : Exposé de la problématique	50
4.1. Emergence de la problématique.....	51
4.2. L'état de la recherche sur les apprentissages autorégulés en dispositif de formation et communication médiatisées	56
4.3. Question et hypothèses de recherche	60
PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE ET EXPLORATOIRE DE LA THESE	66
Chapitre 5 : Méthodologie de l'étude quantitative.....	67
5.1. Détermination de la population mère et de la population source	68
5.2. Echantillonnage.....	71
5.3. Rédaction du questionnaire	75
5.4. Choix des unités statistiques et administration du questionnaire.....	79
5.5. Méthodologie d'analyse quantitative	85
Chapitre 6 : Résultats de l'étude quantitative et vérification des hypothèses.....	91
6.1. Statut des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.....	92
6.2. Situation académique des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées	98

6.3. Utilisation du LMS par les étudiants et interactions dans le dispositif de formation en ligne	105
6.4. L'indice de l'apprentissage autorégulé en ligne.....	112
6.5. Effets des interactions régulatrices sur le niveau d'autorégulation des étudiants.....	114
6.6. Synthèse des résultats de l'étude quantitative en rapport avec les hypothèses de départ.....	122
Chapitre 7 : Méthodologie de l'étude qualitative	126
7.1. Objectifs et modèle de l'étude qualitative.....	127
7.2. Mode de recueil des données qualitatives et composition du guide d'entretien	134
7.3. Caractéristiques des participants et entretiens	140
7.4. Méthodologie d'analyse des résultats de l'étude qualitative	145
Chapitre 8 : Analyse des résultats de l'étude qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes ...	161
8.1. Catégorie conceptualisante 1 : Apports de la structure formative à l'autorégulation des étudiants ...	162
8.2. Catégorie conceptuelle 2 : utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pédagogique.....	165
8.3. Catégorie conceptualisante 3 : utilisation de la plateforme LMS Pour autoréguler ses apprentissages	168
8.4. Catégorie conceptualisante 4 : interactions autorégulatrices avec les enseignants	171
8.5. Catégorie conceptualisante 5 : interactions autorégulatrices avec les autres étudiants	173
8.6. Catégorie conceptualisante 6 : stratégies d'apprentissages de l'étudiant autorégulé.....	177
8.7. Catégorie conceptualisante 7 : organisation des apprentissages de l'étudiant autorégulé	182
8.8. Catégorie conceptualisante 8 : motivation de l'étudiant autorégulé	185
8.9. Catégorie conceptualisante 9 : Autonomie de l'étudiant autorégulé.....	187
8.10. Catégorie conceptualisante 10 : planification de l'étudiant autorégulé.....	189
Chapitre 9 : Confrontation des catégories conceptuelles identifiées aux concepts théoriques mobilisés par les apprentissages autorégulés.....	192
9.1. Confrontation du concept de médiation en dispositif de formation et de communication médiatisé avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude	193
9.2. Confrontation du concept de genèse instrumentale avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude	195
9.3. Confrontation du concept de communauté d'apprentissage en ligne avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude.....	197
9.4. Confrontation du concept de volition dans l'apprentissage avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude	199
Conclusion générale	203
Bibliographie	214
Table des figures.....	227
Table des tableaux.....	228
Annexes	229

Avant-propos

Le choix du thème de la thèse s'est construit durant de longues années tout au long de mon parcours professionnel et académique. Ce parcours, que je considère comme atypique, a constamment été marqué par mon amour pour l'enseignement en particulier et l'éducation en général. De plus, je suis de la génération qui a assisté à l'émergence et au développement exponentiel de l'internet durant ces vingt dernières années. Cet avènement a fortement marqué ma vie professionnelle et académique, m'ouvrant ainsi la voie à l'éducation numérique. C'est pourquoi, afin de mieux comprendre cette thèse, je trouve judicieux de débiter cette étude par l'explication de mon parcours professionnel et académique. C'est durant ce parcours que j'ai découvert, à la suite de plusieurs évènements, l'univers de l'éducation numérique qui me permet de présenter une thèse en sciences de l'éducation et de la formation.

Après mon succès au baccalauréat en 1997 en Côte d'Ivoire, j'ai intégré l'INP-HB (Institut National Polytechnique Houphouët Boigny) de Yamoussoukro. J'y ai été titulaire d'un D.U.T. après trois ans de formation (en Côte d'Ivoire, le D.U.T de l'INP-HB est un diplôme BAC+3) en commerce et administration des entreprises, option Gestion-Commerce. Ensuite, en 2003, j'ai obtenu un diplôme d'ingénieur en management des entreprises, option marketing, au sein de l'UICL (l'université intercontinentale libre), centre d'Abidjan¹. J'ai continué les études dans cette université qui se sont achevées en 2004 avec un D.E.S.S (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées) en marketing et distribution.

Sur le plan professionnel, après plusieurs stages et CDD (contrats à durée déterminée) entre 2000 et 2003, j'ai été recruté à Abidjan par une université privée internationale, dont le siège se trouve à Fès, au Maroc. Il s'agit du groupe SUP'MANAGEMENT. J'y ai débuté comme assistant marketing. Par la suite, j'ai commencé à m'intéresser à l'enseignement et à donner des cours de marketing et organisation des entreprises aux étudiants de premier cycle à partir de 2004. Puis j'ai été muté en 2005 à SUP'MANAGEMENT Bamako comme responsable pédagogique chargé des cours de marketing et de management. En 2008, je suis revenu en Côte d'Ivoire où j'ai été chargé de cours tout en assurant la responsabilité des relations extérieures du groupe

¹ Une université panafricaine dont le siège se trouve à Fès au Maroc

SUP'MANAGEMENT Côte d'Ivoire. En 2013, je me suis fait débaucher par une nouvelle université privée avec un système pédagogique novateur alliant formation présentielle et distancielle par le biais des TICE (Techniques de l'Information et de Communication pour l'Éducation). Il s'agit de l'IMAT-Abidjan (Institut de Management et des Technologies d'Abidjan). Parallèlement à ces activités inhérentes à mon parcours professionnel classique, je suis intervenu comme enseignant vacataire en charge de travaux dirigés de marketing à l'université d'Abidjan, précisément à la faculté des sciences économiques et de gestion, de 2014 à 2018. J'ai été également consultant pour le compte de plusieurs cabinets d'études marketing au Mali et en Côte d'Ivoire.

En 2016, après treize ans d'expérience dans l'enseignement supérieur comme enseignant et responsable pédagogique de filière académique, j'ai considéré qu'il fallait mettre en phase mon parcours professionnel et mes connaissances académiques. Il faut noter, par ailleurs, que je suis venu à l'enseignement par amour du métier de formateur. En effet, c'est un métier qui m'a toujours fasciné, car pour moi, l'éducation est le socle du développement de toutes nations. J'ai eu donc l'opportunité de faire des études supérieures en sciences de l'éducation et de la formation grâce à l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). En effet, au regard de mon niveau d'étude et de mon parcours professionnel, cette agence m'a octroyé une bourse afin de préparer un master en sciences de l'éducation et de la formation, plus précisément en ingénierie de la formation et recherche en formation des adultes de l'Université de Lille 1 (France) durant l'année académique 2015-2016. Après l'obtention du master, j'ai postulé au DUREN (Diplôme Universitaire de Recherche en Éducation Numérique) par le biais de l'IFIC (Institut de la Francophonie pour l'ingénierie de la connaissance et la formation à distance). J'ai obtenu, en 2017, ce diplôme délivré par l'université de Lille 1 en collaboration avec le MIRRTICE (Mise en Réseau de la Recherche en TICE). C'est ce parcours qui m'a permis d'entrer en école doctorale en 2018 à l'université de Paris par l'entremise de M. François-Xavier Bernard (maître de conférences, HDR) qui a bien voulu assurer la direction de cette thèse.

Mon parcours professionnel et académique a été également marqué par des événements qui m'ont permis d'intégrer l'univers de l'éducation numérique. J'ai découvert l'éducation numérique en 2009 grâce à un collègue qui a fait son master entièrement en ligne à travers la FOAD (formation ouverte et à distance) de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). Ma seconde expérience a été la participation en 2013 au MOOC (Massive Open Online Course) sur la gestion des projets de M. Rémi Bachelet, enseignant à l'École Centrale de Lille. Ma troisième expérience de

l'éducation numérique a été la participation à la conception et au déploiement en 2014 du MOOC sur l'investissement boursier à la BRVM (Bourse Régionale des Valeurs Mobilières) d'Abidjan. Ces différentes découvertes ont contribuées à faire de moi un fervent défenseur de l'introduction du numérique dans la démarche formative. C'est ainsi que j'ai voulu contribuer à la vulgarisation du savoir via les outils numériques en co-organisant en 2014 un MOOC sur l'investissement boursier à la BRVM (Bourse Régionale des Valeurs Mobilières) d'Abidjan. Ce MOOC avait enregistré 730 inscrits dont 200 qui ont suivi les cours et 36 qui ont effectivement obtenu le certificat. J'ai ainsi fait l'amer constat du taux de complétion extrêmement faible des inscrits à cette formation en ligne. En effet, à peine 5% des participants ont pu obtenir le certificat de fin de formation. Cette situation m'a interpellé et m'a ainsi conduit à mener cette recherche sur l'autorégulation des apprentissages en ligne.

Introduction

Les formations en ligne en général enregistrent un faible taux de participants terminant la formation. A ce propos, Cisel (2016) avance le fait que le nombre d'apprenants inscrits qui arrivent au bout d'une formation en ligne varie entre 10% et 30%. Ces chiffres sont confirmés par Gorgoumack (2016) qui soutient que le taux d'abandon des formations en ligne est élevé. Pourtant les autres dispositifs de formation ont des taux de complétion beaucoup plus élevés. Ainsi, les formations présentielle affichent en général des taux de complétion avoisinant les 90 % (Tachot, 2016).

Pour Reich (2014), la méthode de calcul des taux de certification des formations en ligne est trompeuse, car elle ne tient pas compte de l'intention de l'étudiant. En effet, les étudiants s'inscrivent pour les formations en ligne pour de nombreuses raisons et beaucoup d'entre eux n'ont pas l'intention de terminer les cours auxquels ils s'inscrivent. Ils le font dans l'intention de participer et d'apprendre, mais pas forcément dans l'intention de terminer. Ce constat a été fait suite à une étude qu'il a menée auprès de 290 606 participants à neuf formations en ligne organisées par l'université Harvard de 2013 à 2014. Pour donner suite à cette étude, il a constaté que 56% des apprenants ont déclaré avoir l'intention de terminer leur cours. Les taux de certification de ces étudiants sont beaucoup plus élevés que les taux de certification de tous les étudiants. En effet, 22% d'entre eux ont effectivement obtenu leur certificat. Alors que ce taux est de 6% lorsqu'on tient compte de tous les participants. Ainsi, selon ses estimations, un étudiant qui souhaite obtenir un diplôme a quatre fois plus de chances de le réussir qu'un étudiant qui a l'intention de suivre simplement un cours. Comme le montrent ces résultats, les étudiants qui ont l'intention de terminer un cours sont plus susceptibles de le faire. Toutefois, leur nombre reste toujours inférieur à ceux qui suivent les cours en présentiel (Reich, 2014).

De plus, la situation du niveau élevé de non-complétion des études en ligne se pose encore plus avec acuité dans les formations de type universitaire où les niveaux d'abandon des études sont beaucoup plus élevés que dans les autres cursus de formation (Sauvé et al., 2006). Par exemple, En France, Selon la note ministérielle « Parcours et réussite en licence et en Paces », publiée le 21 novembre 2017, 31 % des étudiants inscrits en L1 abandonnent dès la première année d'études, et 13 % de plus le font à l'issue de la seconde année. Ainsi, près de 44% des étudiants qui entrent à l'université ne terminent pas le cycle licence (Lefauconnier et Legout, 2017).

Ces différents constats nous ont amené à nous interroger sur les causes du niveau élevé d'abandon des apprenants inscrits en formation universitaire en ligne. À la suite de recherches documentaires, nous avons constaté que les causes du niveau élevé d'abandon et de non-complétion des formations en ligne sont nombreuses. Les principales sont le manque d'objectifs, la faible motivation des apprenants, le peu d'ouverture des formations à distance, des connaissances et compétences de base insuffisantes et des difficultés d'apprentissage (Bélangier et al., 2013 ; Jézégou, 2008 ; Rodet, 2018 ; Khalil et Ebner 2014 ; Kizilcec et al., 2013). De nombreuses études s'étant déjà intéressées aux causes de non-complétion des études universitaires, nous avons, décidé dans le cadre de cette recherche, de nous intéresser à la réussite plutôt qu'à l'échec.

Nous nous sommes alors demandé comment remédier au niveau élevé de non-complétion des études universitaires en ligne. Pour répondre à cette préoccupation, nous avons mené des recherches documentaires qui ont démontré que pour surmonter les obstacles à l'achèvement des études en ligne, l'étudiant doit faire preuve de capacités d'autorégulation (Allal, 1993 ; Frayssinhes, 2011 ; Allal, 2007 ; Shanker, 2013 ; Blair et Diamond 2008 ; Duckworth et Seligman, 2005 ; Bodrovan et Leong, 2005 ; Ruph et Hrimech, 2001). En d'autres termes, il doit être capable d'anticiper et d'élaborer des stratégies d'apprentissage pour ensuite les évaluer et les ajuster selon les résultats obtenus (Jézégou, 2010 ; Zimmerman, 2002).

Ainsi, si la réussite des apprentissages est déterminée par les capacités autorégulatrices des apprenants, il conviendrait de s'y intéresser de manière plus approfondie afin de comprendre les mécanismes forgeant la démarche de l'apprentissage autorégulé en ligne. Cette compréhension pourrait conduire à la mise en place de dispositifs de formation digitalisée, visant à l'amélioration des taux de réussite des apprenants suivant des formations en ligne.

C'est pourquoi la présente thèse s'intéresse aux apprentissages autorégulés dans des dispositifs universitaires de formation digitalisée. Elle traite plus particulièrement des influences des régulations externes sur l'autorégulation de l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. En effet, plusieurs recherches ont démontré que ces apprentissages autorégulés se forment et se développent sous l'influence d'un faisceau de régulations externes, notamment l'hétéro et l'homo régulation (Allal, 2007 ; Hadji, 2012). L'hétéro-régulation est la régulation faite par le dispositif formatif et l'homo régulation relève des pairs de l'étudiant.

Cette thèse a donc pour thème : **Interactions hétéro et homo régulées et apprentissages autorégulés en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.** Sa

problématique tient au fait que toute autorégulation ne peut se faire en dehors d'un faisceau de régulations externes déterminé par les interactions homo et hétéro structurées lors du processus de formation. Ces interactions nourrissent et forgent la construction des apprentissages autorégulés. Si l'influence de ces régulations externes a été prouvée, il semble toutefois qu'il n'y ait pas de recherches qui se soient intéressées à la caractérisation de leurs effets sur les apprentissages autorégulés des étudiants suivant des cursus universitaires en ligne. Ainsi, nous allons nous atteler, tout au long de cette recherche, à répondre à la question suivante : **comment se caractérisent les effets des interactions hétéro et homo régulées sur les apprentissages autorégulés en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ?** Un tel questionnement se base sur le fait que les influences des régulations externes sur l'autorégulation des apprenants se font à plusieurs niveaux. En effet, les régulations liées à la situation et à la structuration de la formation, les régulations liées aux enseignements et aux interactions entre enseignants et apprenants ainsi que les régulations liées aux interactions entre apprenants agissent sur les capacités d'autorégulation des apprenants (Hadji, 2007, 2012, 2014). Cette thèse vise donc à caractériser et à déterminer comment se construisent les influences des régulations externes sur la régulation interne de l'apprenant en contexte universitaire d'apprentissage en ligne. Pour ce faire, la présente recherche sera organisée autour de deux grandes parties. La première va traiter du cadre conceptuel et la seconde sera consacrée au cadre méthodologique et exploratoire de la thèse.

Au niveau du cadre conceptuel, dans un premier temps, nous mettrons en exergue les fondements théoriques de l'autorégulation des apprentissages. Ainsi, dans le premier chapitre, nous procéderons à une analyse du positionnement théorique et des modèles de références des apprentissages autorégulés.

Une fois les bases théoriques évoquées, nous consacrons le deuxième chapitre à la définition des concepts clés de la thèse. Puis le chapitre trois s'attellera à mettre en exergue les concepts théoriques mobilisés par les apprentissages autorégulés. La compréhension de ces différents concepts contribuera à mieux appréhender le chapitre quatre qui nous permettra d'exposer la problématique, de poser les questions de recherche et de définir les hypothèses à vérifier. Nous allons ainsi clore le cadre conceptuel de la thèse avant d'aborder la seconde partie consacrée au cadre méthodologique et exploratoire.

Cette seconde partie débutera par le cinquième chapitre consacré à la méthodologie de l'étude quantitative mis en œuvre. Cette méthodologie ouvrira la voie au sixième chapitre qui s'attellera à

l'analyse des résultats et à la vérification des hypothèses. Une fois les hypothèses vérifiées, il conviendra d'en approfondir la compréhension par une étude qualitative. Nous consacrerons donc le chapitre sept à la méthodologie de l'étude qualitative. Cette méthodologie nous conduira au chapitre huit, dans lequel nous analyserons les résultats de l'étude qualitative. Cette thèse sera enfin close par le neuvième chapitre, qui s'attèlera à confronter les résultats de l'étude qualitative aux concepts théoriques s'y apparentant.

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 : Positionnement théorique et modèles de références de l'apprentissage autorégulé

Chapitre 2 : Concepts théoriques clés de la thèse

Chapitre 3 : Concepts théoriques mobilisées par les apprentissages autorégulés

Chapitre 4 : Exposé de la problématique

Chapitre 1 : Positionnement théorique et modèles de référence de l'apprentissage autorégulé

Introduction

Il sera question dans ce chapitre de situer les apprentissages autorégulés au niveau des apprentissages cognitivistes. En effet, les recherches évoquant les apprentissages autorégulés sont issues du cognitivisme car apprendre de manière autorégulée nécessiterait la mobilisation d'actions métacognitives et cognitives. Les apprenants autorégulés réfléchissent sur leurs propres apprentissages, déploient des stratégies visant à atteindre des buts prédéterminés et auto-évaluent leur efficacité dans les apprentissages. Nous déterminerons ainsi, dans ce chapitre que le référent théorique des apprentissages autorégulés est le cognitivisme. Nous évoquerons aussi les modèles de références constituant les points de repères, les soubassements sur lesquels se bâtit tout apprentissage autorégulé. Ils servent donc de boussole qui permet une meilleure orientation des activités pédagogiques et d'apprentissage.

1.1. Positionnement théorique de l'apprentissage autorégulé

1.1.1. Origines conceptuelles de l'apprentissage autorégulé

Selon Dinsmore, Alexander et Loughlin (2008), le concept de l'apprentissage autorégulé a de multiples origines. Il est considéré comme un prolongement de la théorie métacognitive de Brown (1978) et Flavell (1979). Ainsi, selon Cosnefroy (2011), la recherche sur la métacognition est le précurseur de la recherche sur l'apprentissage autorégulé. En effet, les chercheurs sur la métacognition ont abondamment effectué des travaux dans ce domaine autour des années 1980. Ils se sont notamment intéressés aux stratégies cognitives et aux processus métacognitifs conduisant à l'efficacité de l'apprentissage mais aussi à la pédagogie des stratégies cognitives Borkowski (1987), Pressley et al. (1992). Cette filiation entre métacognition et autorégulation de l'apprentissage s'illustre d'ailleurs à travers leur équivalence sémantique observée dans les premiers travaux de certains auteurs tels que Pintrich et De Groot (1990).

C'est Corno et Mandinach (1983) qui furent les premiers à évoquer le terme d'apprentissage autorégulé qui est constitutif pour eux de la forme la plus avancée de l'apprentissage cognitif. Zimmerman (1986) s'inscrit dans le même paradigme en expliquant que l'autorégulation constitue la forme d'apprentissage qui intègre activement dans les processus d'apprentissage les aspects métacognitifs, motivationnels et comportementaux (Berger et Büchel, 2013). Selon Zimmerman (1989), pour être un apprenant autorégulé, l'individu doit prendre une part active et intense dans ses apprentissages au niveau de la métacognition, de la motivation et de la conduite. Ainsi, l'apprenant autorégulé n'attend pas seulement le savoir de l'enseignant, il s'active lui-même à la construction de ses savoirs.

Dès 1991, Pintrich et Garcia vont, quant à eux, insister sur l'association des construits motivationnels (attributions causales, but de compétences et sentiments d'efficacité) aux construits cognitifs (connaissances déclaratives et procédurales, stratégies d'apprentissage et métacognition) en vue d'une meilleure autorégulation des apprentissages (Berger et Büchel, 2013). Autoréguler ses apprentissages n'est donc pas seulement un processus mettant en œuvre que la seule cognition, il convient d'y intégrer les aspects émotionnels liés à l'apprentissage. Boekaerts (1999) en

considérant l'effet des processus métacognitifs, cognitifs et des croyances motivationnelles sur l'apprentissage autorégulé va proposer des méthodes pédagogiques que pourraient mettre en œuvre l'enseignant pour amener l'apprenant à autoréguler ses apprentissages.

1.1.1. Evolutions du concept d'apprentissage autorégulé

A partir de 1997, l'apprentissage autorégulé va prendre un tournant conceptuel important, avec les travaux de Bandura (1997, 2003). Ses travaux vont s'articuler autour de la régulation du comportement et des émotions et le sentiment d'efficacité personnel. Il met ainsi en exergue les croyances motivationnelles comme faisant partie de l'apprentissage autorégulé.

Pour Bandura (2003), la croyance que l'apprenant a de son auto-efficacité, en d'autres termes son sentiment d'efficacité personnel (SEP), fonde sa motivation, son bien-être et son engagement durant l'apprentissage. Ce sentiment d'efficacité personnel constitue le socle du succès de l'apprenant pour Bandura (2003). Il agit comme une force motrice qui organise et améliore les compétences cognitives, émotionnelles, métacognitives, comportementales et sociales de l'apprenant en vue d'atteindre les buts d'acquisition du savoir préalablement fixés. Et ce sentiment d'efficacité personnel tire sa source des éléments suivants (Rondiet, 2004) : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale, l'état physiologique et émotionnel.

Toutefois, le succès de l'apprenant autorégulé ne se limite pas seulement au sentiment d'efficacité personnel, il doit aussi faire montre d'agentivité. Bandura définit l'agentivité comme la capacité de l'être humain à agir sur le cours de sa vie et de ses actions. Pour Morin et al. (2019), il s'agit de l'aptitude d'une personne à agir en fonction de l'importance qu'il donne à une chose. Quant à Hayward (2012), il voit en l'agentivité la possibilité qu'à l'individu de développer une pensée indépendante et d'opérer librement un choix d'action en fonction de ses idées. « *Il s'agit donc d'une habileté, d'une capacité ou d'une capabilité propre à un individu.* » (Morin et al., 2019, P.28). L'agentivité est donc considérée comme un construit relationnel, dynamique et social puisqu'elle se développe dans un contexte social et temporel précis.

Les éléments constitutifs de l'agentivité sont : la capacité ou l'habileté à agir, le contrôle direct des actions par l'individu, le pouvoir de mettre efficacement en concordance les actions effectuées et ce qui a été prévu, la possibilité de faire librement des choix, le passage à l'action par l'individu lui-même et la réflexivité de l'individu sur sa propre action (Morin et al., 2019).

A la suite de nouveaux travaux effectués en 2002, Zimmerman va consolider et prolonger les notions développées par Bandura sur l'apprentissage autorégulé.

Dans cette même veine, Conesfroy (2011) stipule que les modèles de l'apprentissage autorégulé constituent une évolution de la théorie métacognitive du fait qu'elles intègrent des déterminants non cognitifs dans la démarche d'acquisition du savoir. Cette conception de l'auteur se base sur le fait que le concept d'apprentissage autorégulé ne peut se limiter qu'aux modèles cognitifs et métacognitifs ou uniquement motivationnels. Il doit plutôt les intégrer dans une démarche dynamique et contextualisée de la construction des savoirs. La régulation de l'apprentissage se met donc en œuvre par la mobilisation des stratégies cognitives, volitionnelles, métacognitives et motivationnelles (Garcia et Pintrich, 1994). L'autorégulation de l'apprenant survient ainsi par l'utilisation des ressources dont il dispose dans ces domaines.

1.2. Les modèles de référence de l'apprentissage autorégulé (Cosnefroy, 2010)

A la suite d'analyses systématiques d'articles publiés sur le thème de l'apprentissage autorégulé dans cinq importantes revues consacrées à la psychologie de l'éducation, Cosnefroy (2010) a identifié cinq modèles issus de recherches effectuées par divers chercheurs en vingt ans (du début des années 1980 au début des années 2000). Ces modèles constituent les modèles de référence de l'apprentissage autorégulé.

1.2.1. Winne ou l'apprentissage autorégulé cognitif

Winne (1995, 1996, 1997) consacre ses recherches à l'aspect cognitif de l'apprentissage autorégulé. Sa conception est celle qui se rapproche le plus de la tradition métacognitive de la recherche en apprentissage autorégulé. Il se réfère au modèle de Nelson (1996) en organisant la métacognition en deux flux. Un flux ascendant par lequel le sujet s'informe sur l'activité d'apprentissage en cours par le biais du jugement métacognitif (monitoring) et un flux descendant, appelé contrôle qui permet à l'apprenant d'agir sur l'action en cours en tenant des informations issues du monitoring. Ainsi, le monitoring est considéré comme un processus déterminant dans les prises de décision de l'apprenant, en ce sens qu'il fournit les informations nécessaires à l'adaptation

de l'individu aux changements du processus d'apprentissage qui pourraient avoir lieu. Toutefois, le monitoring n'est pas tout le temps mis en œuvre, car l'apprenant peut s'en passer lorsqu'il a une maîtrise suffisante de certaines stratégies cognitives et du savoir conditionnel associé. De plus, au monitoring et au contrôle viennent s'ajouter les croyances épistémiques (Hofer et Pintrich, 2002) qui s'activent automatiquement lorsque l'individu s'engage en apprentissage. Ces croyances sont considérées comme des normes qui agissent directement sur les raisonnements et les émotions de l'individu en situation d'apprentissage (Winne, 1997).

1.2.2. Pintrich et l'apport des buts d'accomplissement

Pintrich (2000, 2004) s'inscrit dans le même canevas conceptuel que Winne (1997), dans le sens où il évoque aussi les notions de monitoring et de contrôle. Le contrôle qui s'illustre par la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage ne peut se faire sans un monitoring préalable qui le détermine. A ces deux notions, Pintrich (2000) ajoute la notion des buts d'accomplissement, appelés aussi buts de compétence. Ces buts vont orienter l'activité d'apprentissage en fixant des normes qui vont permettre d'évaluer la performance de l'apprenant pendant et à l'issue de l'apprentissage. Il définit quatre buts de compétence répartis entre les axes approche/évitement et maîtrise/performance : acquérir le savoir et évoluer, surpasser les autres, chercher le succès et être toujours performant au niveau antérieur. Pintrich (2004) porte un intérêt à l'influence du contexte d'apprentissage sur les processus d'autorégulation, à travers les spécificités didactiques et les règles, le plus souvent tacites, qui sous-tendent les interactions entre l'enseignant et l'apprenant.

1.2.3. Le concept de volition en apprentissage de Corno

Corno (2001) oriente ses travaux sur l'apprentissage autorégulé vers le concept de volition qui a pour avantage, selon Zhu (2004), de combler le vide entre la délibération, la décision et l'action. Ce concept a été développé à partir des années 1980 par deux chercheurs allemands, Kuhl et Heckhausen qui proposent deux modèles fondateurs de la volition : le modèle du contrôle de l'action qui sera appelé plus tard « Person System Interaction » (Kuhl, 2008) et le modèle du Rubicon (Heckhausen et Gollwitzer, 1986). Ce modèle tient compte du fait que l'individu qui s'engage dans un projet d'apprentissage est confronté à deux défis : se mettre au travail et y rester. Ainsi, il faut distinguer fixation du but, atteinte du but, motivation et volition. Pour Corno (2001),

la motivation implique une intention d'apprendre alors que la volition joue le rôle de protecteur de cette attention. Elle propose par conséquent une taxonomie des stratégies volitionnelles en les classant en deux groupes : les stratégies d'auto-contrôle qui prennent en compte la prise en main des processus internes, notamment les aspects cognitifs, motivationnels, émotionnels et celles qui sont orientées vers les processus externes par le contrôle de l'environnement.

1.2.4. Le modèle de Zimmerman : le socio-cognitisme dans l'autorégulation

Ce modèle est le plus célèbre des cinq ; il se réfère à la théorie sociocognitive de Bandura en se basant sur les concepts suivants : le sentiment d'efficacité personnelle, l'auto-récompense, l'auto-observation et l'agentivité. Le modèle de Zimmerman (2002) s'articule autour de deux aspects indissociables de l'autorégulation : une autorégulation proactive qui conduit à la création de buts et de plans d'action et une autorégulation réactive qui permet de surmonter les obstacles empêchant l'atteinte du but. En plus, afin de réguler sa motivation, l'apprenant autorégulé s'auto-récompense. Il se donne, en effet, à lui-même, des récompenses marquant sa satisfaction lorsqu'il atteint un but fixé ou produit un travail qu'il juge comme étant de qualité. Cette action offre l'avantage de le motiver davantage et renforce son sentiment d'efficacité personnelle en marquant les progrès réalisés. Zimmerman (2002) caractérise l'apprentissage autorégulé en trois phases cycliques : la planification, le contrôle et l'autoréflexion.

D'abord, la phase de planification se réfère aux croyances et aux processus mis en œuvre avant les activités d'apprentissage. Ensuite, c'est durant la phase de contrôle de la conduite des activités d'apprentissage (performance phase) que les stratégies d'apprentissages sont effectivement déployées. Enfin, la phase d'autoréflexion (self-réflexion phase) permet d'assurer un retour réflexif sur les efforts d'apprentissage. Plus précisément, dans la phase de planification, l'apprenant va analyser et anticiper les efforts et les actions d'apprentissages à effectuer ; à l'issue de cela, il va se projeter dans l'avenir en fixant des objectifs à atteindre et en planifiant les actions qui vont permettre d'atteindre ces objectifs. Il va aussi s'auto-motiver, à travers, d'une part, le sentiment d'efficacité personnel et la croyance en sa capacité d'atteindre les buts fixés (Bandura, 2008) et, d'autre part, via un intérêt intrinsèque et une orientation vers les buts d'apprentissage. Ensuite, dans la phase de contrôle de la conduite des activités d'apprentissage, deux processus vont être mis en

œuvre : d'une part, le contrôle de soi (self-control) à travers la focalisation de l'attention, l'utilisation de stratégie et l'auto-instruction. Et, d'autre part, l'auto-observation (self-observation) qui fait référence aux processus d'auto-surveillance, d'auto-enregistrement et d'auto-expérimentation. Enfin, dans la phase d'autoréflexion, il faut noter aussi deux processus : d'une part le jugement personnel qui prend en compte l'auto-évaluation et l'attribution causale. Et, d'autre part, la réaction personnelle (self-réaction) qui tient compte des émotions liées à la performance, du sentiment d'autosatisfaction et des réactions défensives visant à la protection de l'estime de soi.

1.2.5. L'importance de l'émotion chez Bøekærts

Bøekærts (1999) à travers son modèle, prend en compte les concepts théoriques issus de la psychologie cognitive et de la psychologie du soi. Elle estime que les émotions jouent un rôle majeur au niveau de l'apprentissage autorégulé en se référant à la théorie des émotions de Lazarus (Lazarus et Folkman, 1987). Ainsi, les processus d'autorégulation sont influencés par la manière dont est évaluée la situation d'apprentissage. Cette évaluation peut se faire sous deux modes : défensif et maîtrise (Bøekærts, 1999). Le mode défensif engendre des émotions non positives comme le désespoir, la colère ou l'anxiété et conduisent à des stratégies de coping pour les stopper. Ce mode détourne l'apprenant des objectifs d'apprentissage et le focalise sur le maintien ou la restauration d'un bien-être. En revanche, l'apprenant se met en mode maîtrise et se focalise plus sur les buts d'apprentissage lorsque les inconvénients sont moindres par rapport aux gains escomptés. Toutefois, le mode maîtrise n'exclut pas la mise en œuvre de stratégies volitionnelles. Ainsi les actions de l'apprenant autorégulé s'orientent vers deux buts d'égale importance dont il cherche à maintenir l'équilibre durant le processus d'autorégulation : la croissance des connaissances et le maintien raisonnable du bien-être.

Conclusion

Ce chapitre a été l'occasion d'exposer les référents théoriques de l'apprentissage autorégulé. L'apprentissage autorégulé s'inspire ainsi des modèles d'apprentissage issus du cognitivisme. Ces cinq modèles : les apprentissages cognitifs de Winne (1995, 1996, 1997), les buts d'accomplissement de Pintrich (2000, 2004), la volition de Corno (2001), les phases cycliques de l'apprentissage de Zimmerman (1986, 1989, 2002) et la prise en compte de l'émotion de Bækærts (1999) constituent les bases sur lesquels les apprentissages autorégulés sont conçus. Nous allons expliciter, dans le chapitre suivant, les différents concepts clés se référant au thème de cette thèse.

Chapitre 2 : Concepts théoriques clés de la thèse

Introduction

Il est bien de rappeler que le thème de la présente thèse est le suivant : « Interactions hétéro et homo structurées et apprentissages autorégulés en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ». Cet énoncé fait appel à plusieurs concepts, qu'il serait judicieux d'explicitier pour une meilleure compréhension de la thèse et des choix effectués quant à l'utilisation de certains termes plutôt que d'autres. Il faut préciser que nous avons préféré au terme dispositif de formation en ligne ou digitalisé celui de « dispositif de formation et de communication médiatisées » proposé par Peraya (2018). Un tel choix a été motivé par le fait que le terme de « dispositif de formation et de communication médiatisées » englobe tous les outils et toutes les démarches permettant la mise en média des dispositifs formatifs. En effet, une formation en ligne ne peut se faire sans une médiatisation préalable de dispositifs formatifs et communicationnels quel que soit leur niveau de granularité. Peraya (2018, p. 107) utilise exactement ce terme dans l'assertion suivante : « *Le croisement de ces deux dimensions – granularité et nature de l'objet médiatisé – fonde la distinction entre différents dispositifs de formation et de communication médiatisées.* ». Peraya, dans un entretien réalisé avec Papi (2018, p. 104 et 105), explique le choix du terme de « dispositif de formation et de communication médiatisées » :

A la croisée de ces deux oppositions, communication naturelle et médiatisée d'une part, communication humaine générale et communication spécifiquement éducative et pédagogique, je me suis intéressé aux pratiques sociales médiatisées, instrumentées, qui relèvent du domaine de l'enseignement et l'apprentissage afin de développer le concept de « communication et de formation médiatisées ». Je voudrais préciser à ce propos que, d'une part, la formation est indissociable de la communication et, d'autre part, et la formation et la communication se trouvent médiatisées.

Dans ce chapitre, nous expliquerons dans un premier temps le concept de dispositif de formation et de communication médiatisées. Ensuite, dans la seconde partie, nous définirons les notions essentielles liées à l'apprentissage autorégulé.

2.1. Du dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

2.1.1. Le concept de dispositif

Il convient de faire la distinction entre le dispositif et certaines notions connexes que sont la structure et le système. Albero (2010, p 1-2) distingue structure, système et dispositif. Pour elle, la structure fait référence à l'architecture des hiérarchies et des relations entre éléments d'une entité ou d'un ensemble organisé, ainsi que les règles qui la gouvernent dans des conditions données ; le système se définit comme « une organisation structurée » qui permet une plus grande « dynamique des relations et des interactions entre les éléments » et prend en compte la généralité « identifie des lois d'ensemble supérieures » et la singularité « à celles attachées aux propriétés de chacun ; quant au dispositif, il « introduit une souplesse supplémentaire qui implique un calcul rationnel visant l'adaptation des moyens et des stratégies aux agents, au contexte et aux circonstances de l'activité. Pour Papi (2014), un dispositif, sur le plan institutionnel, est un système rationnel de mise en œuvre de moyens pour atteindre un but. Il s'inscrit, par conséquent, dans une démarche d'efficacité. Le dispositif est donc déterminé par trois éléments essentiels : une finalité, des moyens et un système rationnel. Une telle définition est conforme à la conception première du terme dispositif, issue du monde militaire, pour lequel il s'agit d'un ensemble de moyens disposés conformément à un plan. Elle est aussi en phase avec le monde industriel qui, depuis le XIX^{ème} siècle, considère le dispositif comme la « *manière dont sont disposées les organes d'un appareil* » (Papi 2014, p. 93). Charlier et al. (2006) renforcent cette idée en estimant que le dispositif est un construit technique, qui à l'origine, fait référence à des moyens constitués selon un plan prédéfini. Pour Lameul (2001), le dispositif est aussi défini comme un mixage de moyens humains et matériels activés dans l'optique de l'atteinte d'un objectif. Linard (1998) estime, quant à elle, que le dispositif est une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée. Peraya (1999, p.153) de son côté, aborde ce terme dans une perspective plus généraliste. En effet, il considère qu'un dispositif est :

Une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation

structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets.

Aussi, Aussel (2013) propose-t-elle cinq figures-types d'acteurs qui peuvent être recensés au sein d'un dispositif :

- Les initiateurs, à l'origine du projet, sont porteurs d'une ou de plusieurs intentions qui donnent son essence au dispositif ;
- les commanditaires, qui peuvent être créateurs, possèdent les capacités de mobiliser les moyens humains et matériels pour permettre au dispositif de se mettre en place ;
- les administrateurs, qui peuvent être créateurs, assurent le bon déroulement du projet, ils s'occupent de sa mise en œuvre ;
- les partenaires sont des acteurs qui ne peuvent être ni créateurs, ni administrateurs, ils intègrent la mise en œuvre du dispositif après que celle-ci ait été pensée et organisée ;
- les usagers ou destinataires, qui peuvent être initiateurs, sont ceux à qui s'adresse le dispositif et qui évoluent dans cet espace créé.

Selon Morin (2008), le dispositif tient compte de trois principes qui montrent sa complexité : la dialogique, tout d'abord, qui s'illustre par le dit et le non-dit, etc. La récursion organisationnelle, ensuite, qui correspond au processus du « tourbillon ». Le principe hologrammatique, enfin, où non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie.

2.1.2. Le dispositif de formation

Vial (2000, p. 28) soutient que « *le dispositif est régi par le critère de cohérence, il est agrégé au paradigme mécaniste. Evidemment, une sémantique pareille ne peut que faire peur aux formateurs humanistes, qui ont plus ou moins honte d'être le manipulateur des conditions de l'apprentissage de l'autre* ».

Vu sous cet angle, le dispositif de formation doit se caractériser par sa souplesse, son adaptabilité permanente. Il doit donc se départir de la conception mécaniste du dispositif, en ce sens que l'apprenant, celui à qui est destiné le dispositif, n'est pas passif ; il est acteur du dispositif. Il participe à la « vie » du dispositif. Papi (2014, p.94) affirme ainsi que « *le dispositif est ainsi*

présenté comme l'œuvre d'une coproduction et l'agencement qu'il recouvre n'est pas uniquement conditionné par des procédures et une démarche méthodologique, mais également par une vision du monde allant de pair avec une vision et une visée de la formation ».

Le concept de dispositif de formation a émergé, il y a une cinquantaine d'années, dans le domaine de l'ingénierie de la formation au point de devenir un « incontournable » (Demaizière, 2008). Ainsi, pour Montandon (2002), Les dispositifs de formation sont des entités administratives, des structures à l'intérieur du système éducatif qui mettent en œuvre des lieux, des ressources humaines, financières, matérielles, des règlements. Blandin (2002), pour sa part, conçoit le dispositif de formation comme un agencement de ressources humaines et matérielles en vue de la facilitation du processus d'apprentissage. Quant à Charlier (2014), elle perçoit le dispositif dans une perspective constructiviste, faisant du sujet l'acteur de sa propre expérience de la formation. Plus particulièrement, pour Charlier (2014, p.110) trois ensembles de variables entrent en jeu :

Des variables d'entrée, concernant les caractéristiques du sujet ou du groupe conditionnant l'émergence de la communauté ou l'engagement d'une personne dans celle-ci ; des variables relationnelles, construites dans l'interaction du sujet ou du groupe avec l'environnement : le but poursuivi, les médiations construites ; des variables de l'environnement, intégrant les lieux d'apprentissage et de travail, le rôle des modérateurs, animateurs ou formateurs, le rôle des technologies.

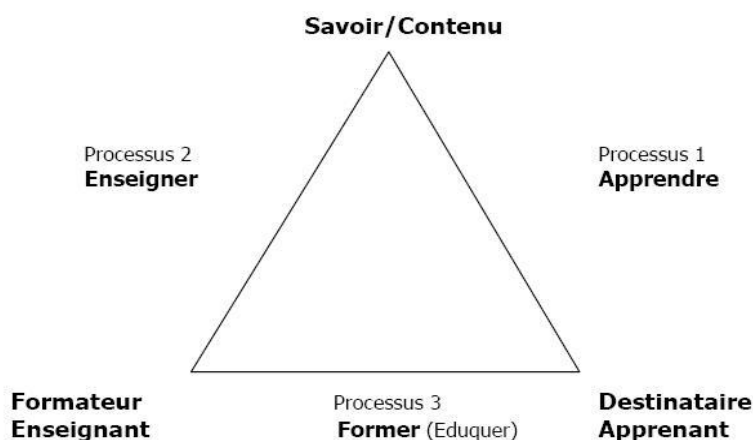
Le dispositif de formation est donc la résultante d'une démarche d'ingénierie de la formation. Le dispositif n'est pas ex nihilo, il est issu d'une d'analyse, de conception, de déploiement et d'évaluation. L'ingénierie de formation désigne ainsi les actions visant à concevoir, coordonner et contrôler la mise en œuvre des dispositifs de formation (Blandin 1990). Cette ingénierie semble aujourd'hui indispensable, et tire même sa légitimité des nouvelles problématiques de la formation, du potentiel des maillages locaux, régionaux ou internationaux et de la dynamique des partenariats financiers et des technologies éducatives.

Certains décideurs se mettent à imaginer une éducation optimisée, performante qui permet d'atteindre une double finalité : réduire ou contenir les dépenses croissantes d'éducation, constitutives des politiques de démocratisation de la fréquentation scolaire, et mieux ajuster les connaissances scolaires aux attentes des organisations productives.

2.1.3. Le dispositif pédagogique

Le mot « pédagogie » est d'origine grec. Dans l'Antiquité, le pédagogue était un esclave qui était chargé de conduire l'enfant de son maître à l'école. Il portait aussi ses affaires, l'aidait à faire ses devoirs et à assimiler ses leçons (Marrou, 1981). Ainsi, la pédagogie est le fait de conduire un apprenant dans l'acquisition du savoir. Le pédagogue transmet donc le savoir à l'apprenant, ou le conduit vers les sources du savoir tout en le stimulant. Pour ce faire, il est amené à mettre en place un dispositif pédagogique. Ce dispositif, dans une dynamique d'acquisition et de transmission du savoir, met en relation continue trois éléments : le savoir, l'apprenant et l'enseignant/formateur. Ces éléments entrent en relation pédagogique. Houssaye (2000) montre bien les relations pédagogiques à travers son triangle pédagogique constitué de trois parties : le savoir, l'enseignant et les élèves (voir figure 1).

Figure 1 : le triangle pédagogique (Houssaye, 1988)



Dans l'axe (processus « Apprendre »), la relation entre l'apprenant et le savoir est exacerbée, il s'agit de la logique d'apprentissage. Quant à l'axe 2 (processus « Enseigner »), la relation entre le formateur et le savoir est exacerbée. Le formateur est considéré comme l'unique détenteur du savoir qu'il transmet aux apprenants. Dans l'axe 3 (processus « Former »), la relation entre l'enseignant et l'apprenant est exacerbée. La formation est beaucoup plus pratique. Il y a une co-construction des savoirs.

Dans un processus d'apprentissage, les trois axes doivent être considérés, mais ils ne s'utilisent pas au même moment. Leur utilisation doit être adaptée au contexte et aux réalités du moment. Ils doivent se compléter plutôt que s'opposer. Lorsqu'on exacerbe un processus par rapport à un autre, les actions et situations d'apprentissage diffèrent.

Ainsi, au niveau du dispositif pédagogique, Il faut tenir compte de toutes les caractéristiques de la transmission du savoir : les formateurs, les contenus, les supports, les logiques d'exposition.

2.1.4. Le dispositif universitaire de formation en France

- **La formation universitaire en France**

Selon la législation française, l'université est considérée comme un EPSCP (établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel) de type particulier ; à ce statut, il faut ajouter les instituts nationaux polytechniques (Code de l'éducation nationale, 2013)². En 2019, soixante-sept universités, dont l'institut National Polytechnique de Toulouse, jouissent de ce statut, ainsi que certains regroupements universitaires, les universités de technologie qui délivrent le diplôme d'ingénieurs et les institutions universitaires ayant le statut de « Grand établissement » (code de l'éducation, 2018).

La loi définit six missions des universités par lesquelles elles participent au service public de l'enseignement supérieur (Code de l'éducation, article L123-3, 2013)³ : La formation initiale et continue tout au long de la vie, l'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle, la recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats au service de la société, la diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales et de la culture scientifique, technique et industrielle, la coopération internationale et la participation à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche.

L'université en France peut être considérée comme la principale force de l'enseignement supérieur à raison de sa grande capacité d'accueil et du nombre important d'apprenants qu'elle forme. En

² Code de l'éducation, article L711-2 , anciennement article 24 de la loi Savary, en vigueur au 24 juillet 2013 ; consulté le 18 août 2019 sur Légifrance.

³ Code de l'éducation, article L123-3 , en vigueur au 24 juillet 2013 ; consulté le 18 août 2019 sur Légifrance.

effet, elle est la plus ancienne car elle a été instituée il y a huit cents ans et compte près de 1 875 000 étudiants pour l'année académique 2019-2020, sur un effectif de 2 730 000 étudiants dans l'enseignement supérieur, soit près de 62% du total des effectifs des étudiants du supérieur. Cet effectif progresse de 1.8% en moyenne chaque année. Le tiers des étudiants est issu de familles de cadres, 56 % sont des femmes et 11 % sont des étrangers en mobilité internationale (statistiques de l'enseignement supérieur, 2020).

Depuis 2002, plus autonomes, les institutions universitaires se sont engagées dans une harmonisation européenne du parcours académique et des regroupements sous l'impulsion du processus de Bologne. En 2005, à la suite des « Assises nationales de la recherche » tenues en 2004, l'Agence nationale de la recherche (ANR) est créée, ainsi que des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) dès 2006. En 2007, L'autonomie des universités est fortement renforcée, grâce à la loi relative aux libertés et responsabilités des universités. La gestion totale de leur budget, et éventuellement de leur patrimoine, leur est transférée. Elles restent toutefois sous la coupole de l'État qui a pour rôle la validation des formations délivrées et des unités de recherches. Aussi, ce dernier recommande-t-il fortement et accompagne les universités à fusionner, soit en s'associant à une université plus prestigieuse se positionnant comme chef de file, soit en intégrant une Communauté d'universités et établissements (COMUE) (Pech, 2010).

La France admet quatre grades universitaires : le baccalauréat, la licence, le master et le doctorat. Pour être en phase avec le système LMD, le grade de master a été créé dès 1999. Les trois autres grades existent depuis mars 1808, après la mise en œuvre de l'Université de France par Napoléon I^{er}. Les grades universitaires sont délivrés et validés par l'État français via les universités. La réforme LMD (pour « Licence-Master-Doctorat ») agrège un ensemble de mesures régissant l'organisation et le parcours académique mis en œuvre dans une institution universitaire pour l'obtention des grades universitaires adaptés aux standards internationaux. Ces grades se basent essentiellement sur une architecture construite autour de trois niveaux : Licence, Master et Doctorat, des enseignements organisés en unités d'enseignement et en semestres, l'octroi de crédits sanctionnant la réussite à un cycle (cent quatre-vingts crédits pour le cycle licence et trois cents crédits pour le cycle master), et la mise à disposition d'une annexe descriptive au diplôme (Soulas et al., 2005).

- **L'université virtuelle ou campus numérique en France**

Une université virtuelle ou campus numérique fait référence à la digitalisation de tout le dispositif de formation universitaire. La formation universitaire se caractérise par un parcours académique diplômant qui tient compte de contraintes pédagogiques propre au monde universitaire. Il s'agit donc d'une institution sans murs, se servant des technologies du numérique pour assurer la distribution, l'animation et la gestion des enseignements, tout en mettant en œuvre l'ingénierie des dispositifs formatifs ouvert, flexible et distanciel. Les termes de « campus virtuel », d'« université virtuelle » et de « campus numérique » désignent la même réalité liée à l'enseignement à distance par le numérique. Est considéré donc comme campus numérique, un dispositif de formations modulaires, adaptés aux besoins et réalités de la formation dans le supérieur. Un tel dispositif combine l'interactivité des environnements numériques, les ressources et outils du multimédia et la gestion humaine et administrative nécessaire à l'acquisition du savoir et à sa validation.

Le campus numérique se base sur une plateforme virtuelle d'apprentissage ou LMS (Learning Managing System) qui s'adresse à une communauté d'apprentissage tout en mettant à sa disposition des fonctionnalités de communication, d'outils de collaboration et de ressources pédagogiques. Il s'agit en fait d'une transposition du campus physique dans le monde virtuel.

Ainsi, un campus numérique se réfère à une partie d'une université ou d'une faculté qui utilise les possibilités, outils, ressources de l'internet et du web pour permettre aux étudiants d'apprendre à distance depuis n'importe quel site et à toute heure. Selon Cauvin et Lacombe (1999), pour mettre en œuvre un campus virtuel, il est impérieux que la communauté universitaire puisse disposer d'un ensemble d'outils et de services. L'utilisation de ses outils et services doit se faire à travers trois grandes fonctions : la gestion de l'apprentissage (organiser et négocier les parcours), la gestion du contenu et la gestion de l'interaction entre les parties prenantes issues des communautés d'enseignants et d'apprenants.

En plus des fonctions d'administration, il convient de considérer le campus virtuel comme l'endroit où les acteurs pédagogiques produisent, actualisent et utilisent des ressources à des fins d'apprentissage. C'est pourquoi, dans une démarche multidimensionnelle de la production de ressources pédagogiques, il est important que la communauté des enseignants puisse avoir à sa disposition, des dispositifs performants de création de contenus et de mise en œuvre de projets formatifs, en se servant de données fournies par le dispositif de formation. Enfin, l'accès à internet est un aspect primordial de la mise en œuvre d'un campus virtuel.

L'essor de l'enseignement universitaire en ligne en France s'est fait à travers les universités numériques thématiques (UNT) qui ont pour rôle d'apporter un accompagnement pédagogique numérique aux établissements d'enseignement supérieur dans leurs missions de diffusion du savoir. Les UNT ont en effet remplacé la politique antérieure des « campus numériques », dont la mission était la sélection et la subvention de projets de numérisation pédagogiques d'établissements ou de groupements d'établissements. En plus des UNT, il y a aussi les IUT en ligne, créés en 2000 pour les IUT (Instituts Universitaire de Technologie). Ce dispositif dont l'accès est libre et gratuit pour les étudiants des IUT, mais aussi des autres établissements d'enseignement supérieur met à leur disposition des contenus pédagogiques : exercices corrigés, cours, méthodologie, simulateurs, TD, TP, auto-évaluations. Les universités numériques en région (UNR) s'ajoutent aux deux autres structures citées plus haut. Les UNR rassemblent plusieurs institutions (Les institutions d'enseignement supérieur, les communautés d'agglomérations, les conseils territoriaux, les CROUS, etc.) afin de mettre à disposition des étudiants des informations et des services : compte ENT (espace numérique de travail), point d'accès internet (résidence universitaire, bibliothèque, etc.), carte de membre, etc.

Le système numérique universitaire français est complété par France Université Numérique (FUN). La plateforme France Université Numérique voit le jour le 2 octobre 2013, sous l'impulsion du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. C'est une plateforme de MOOC qui vise à mettre en ligne des cours des enseignants des universités françaises à destination des étudiants.

2.2. Le dispositif de formation et de communication médiatisées, lieu de médiatisation et de médiation du savoir

2.2.1. La médiatisation

Selon le dictionnaire Larousse en ligne (2021), un média est un « *Procédé permettant la distribution, la diffusion ou la communication d'œuvres, de documents, ou de messages sonores ou*

audiovisuels (presse, cinéma, affiche, radiodiffusion, télédiffusion, vidéographie, télédistribution, télématique, télécommunication). »

Le média est donc un dispositif qui permet de divulguer et de transmettre de l'information (journaux, ordinateur, télévision, affiches, radio, etc.). Il sert concomitamment de moyen de communication et de canal d'intermédiation entre des individus. Il existe ainsi trois catégories de médias : les médias de diffusion (radio, TV : par ondes hertziennes, par satellites, par câbles coaxiaux ou par fibre optique), les médias autonomes (les livres, journaux, cassettes audio, vidéocassettes, CD-Rom, DVD...) et les médias de communication (téléphone, télétexte et maintenant l'Internet) (Dictionnaire hachette encyclopédie, 2012).

Quant à Balle (2011), il perçoit le média comme un outil technique qui permet aux individus d'exprimer leur pensée, sous toutes les formes et finalités. Il limite donc le média à l'objet, sans stigmatiser les interactions issues de son utilisation. McLuhan (1993) va dans le même sens, en soutenant que le message est accessoire. Le média constitue l'essence du message car il exerce une influence notable sur l'individu, par le fait qu'il constitue le prolongement de son organe physique et de son système psychique. En revanche, pour Peraya (2010), une telle conception serait limitative du média qui renferme une réalité beaucoup plus complexe. Il appuie sa position sur la définition des médias d'Anderson (Peltier, 2014, p.43) : « *Un média est une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action* ». Peraya (2010) pense donc que cette définition est la plus intéressante parce qu'elle inscrit les médias dans l'univers de l'humain et ne se limite pas à la technique. Elle promeut l'idée selon laquelle le média participe à la modification du comportement humain, qu'il soit cognitif et/ou relationnel. Le média n'est donc pas un objet passif, neutre ; il est plutôt tourné vers l'action, et cela, dès sa conception. En outre, Pour Peraya, dans un entretien avec Papi (2018), tout média possède une triple dimension : communicationnelle, sémiotique et matérielle. La dimension communication vise à mettre en relation dans une perspective de socialisation. La communication dans ce cas ne doit pas être appréhendée seulement en sa qualité de transmetteur de contenus, mais aussi de créateur et de développeur de relations.

Le média est ainsi considéré comme la conséquence de la médiatisation ; une médiatisation orientée vers l'action et l'ouverture aux autres.

La médiatisation est donc un terme spécifique relevant de l'ingénierie pédagogique et signifiant mettre en média. Ainsi, Peraya (2010) estime que médiatiser, désigne par conséquent, le processus

de mise en média mais représente également le résultat de ce processus. La médiatisation est ainsi le fait de mettre en média un dispositif de formation. Le dispositif peut être conçu et mis en média après, ou la médiatisation peut se faire durant sa conception et/ou son développement et/ou son déploiement. Pour Peraya, dans un entretien avec Papi (2018), il convient, par conséquent, de tenir compte de trois dimensions lors de la médiatisation du dispositif de formation : la granularité et la complexité de l'objet médiatisé, la nature de l'objet médiatisé et l'octroi aux usagers des droits sur les objets médiatisés. Au niveau de la première dimension, la médiatisation peut partir du degré de granularité le plus simple au plus complexe. Ainsi, il est possible de procéder à la médiatisation d'un concept, d'une catégorie ou d'une classe, par exemple par la représentation visuelle d'un des objets issus de cette classe. Cela montre le plus simple niveau de granularité de la médiatisation. Ensuite, l'on peut passer à la seconde dimension en médiatisant un processus plus complexe comme, par exemple, le fonctionnement d'une ampoule électrique. Cela peut se faire avec des animations interactives ou des vidéos. Enfin, le niveau le plus complexe qui est la troisième dimension, concerne la médiatisation du dispositif pédagogique tout entier. Cela peut se faire par le biais d'un environnement numérique de travail, d'un campus virtuel ou d'un environnement techno-pédagogique. Ainsi, l'on part de la médiatisation originelle des connaissances dans le cadre des apprentissages formels ou non formels sur la base d'une transmission de contenus stabilisés et codifiés, pour aboutir aujourd'hui à la médiatisation de toutes les fonctions génériques d'un dispositif de communication et de formation, cette dernière médiatisation se faisant par le biais d'environnements numériques ou virtuels d'apprentissage et/ou de travail (LMS, ENT, FOAD, etc.).

2.2.2. Le rapport entre médiatisation et médiation

Selon Peraya (2010), la médiatisation doit être considérée comme une démarche d'ingénierie pédagogique de « mise en média ». C'est un processus par lequel l'ingénieur pédagogique introduit un dispositif médiatique dans le dispositif de communication et de formation : réalité virtuelle, serious game, outils de modélisation, logiciel d'apprentissage, micro-monde, environnement numérique de travail, dispositif de communication synchrone ou asynchrone, etc. Un tel dispositif sert d'intermédiaire et de moteur du changement des relations du sujet avec le monde, son activité, ses connaissances, d'autres sujets et enfin lui-même. La médiation désigne donc les effets produits par le dispositif interposé sur le comportement du sujet dans ses différentes dimensions.

Avec l'évolution, il faut constater que les dispositifs techno-pédagogiques : plateformes, environnements numériques de travail, campus électroniques, etc. vont au-delà de la simple médiatisation des connaissances ou des savoirs ; ils médiatisent des activités. L'on peut citer entre autres, l'écriture, l'évaluation, la discussion, la mise ensemble de ressources, le tutorat, l'administration du dispositif de formation, etc., et cela se fait en utilisant de multiples dispositifs particuliers (wikis, forums, chats, blogs et micro-blogs, podcasts, outils de vote, calendriers partagés, folksonomie, etc.) (Peraya 2010). Peraya et al. (2012) voient dans la médiatisation une manière de s'affranchir des barrières temporelles et géographiques imposées par la formation classique. Cette nouvelle liberté donnée par les technologies numériques permet de pouvoir traiter des savoirs savants, dont la transposition didactique n'était pas possible auparavant. Ainsi, les possibilités accrues de médiatisation de tout le dispositif pédagogique, y compris de la médiation modifient les différentes façons d'apprendre à distance. Par conséquent, l'apprenant a plus de possibilités de médiation des savoirs, et l'accès aux connaissances lui est beaucoup plus facilité grâce aux possibilités d'interaction.

Pour Peraya (2010), médiatiser désigne à la fois le processus de mise en média et le résultat de ce processus. La complexification vient donc du fait que les termes médiation et médiatisation sont d'origines étymologiques similaires, provenant du latin « medium » qui veut dire « intermédiaire ». Cette situation crée un risque de confusion dans la définition de ces deux termes. Pour remédier à cela, la médiation est présentée comme un processus humain dans lequel une personne intervient en faveur d'autres personnes et la médiatisation comme une forme de médiation technologique. Le dispositif médiatisé occupant une intervention d'intermédiation entre le sujet et l'objet, le sujet et les autres sujets, le sujet et lui-même, il convient alors de distinguer clairement médiatisation et médiation. Pour Peraya (2010) le premier terme est du domaine de l'ingénierie et le second relève des effets produits sur le comportement des acteurs.

Le média, instrumentant l'action humaine, assure un rôle de médiation compte tenu de son interposition entre l'être humain et son environnement afin de rendre son activité beaucoup plus facile tout en modifiant ses relations avec ses pairs. La médiatisation n'est donc pas exclusivement technique, car médiatiser c'est instrumentaliser, c'est médier ; c'est-à-dire rendre média l'action de l'être humain, ses relations et interactions avec son environnement (Peraya 2005). Lameul (2014, p.137) abonde dans le même sens en concevant la médiation comme indissociable de la médiatisation. Elle affirme ainsi que :

« Par son intervention d'intermédiation, le dispositif techno-pédagogique, à la fois modifie le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres et à la fois il contribue à transformer le savoir, l'action ainsi que la relation. Les différentes formes de médiation constituent en quelque sorte les effets potentiels escomptés par le concepteur enseignant d'une part, et les effets actualisés dans l'appropriation et l'usage de l'environnement techno-pédagogique par les différents acteurs d'autre part. »

Dans la médiatisation est donc incluse une médiation, car toute médiatisation a pour finalité une utilisation par l'humain et pour l'humain. L'artefact médiatique est ainsi conçu dès le départ, pour faire de la médiation ou instrumentaliser à des fins de médiation éducative. La médiatisation fait ainsi partie intégrante du processus de médiation éducative instrumentalisée. En conséquence, médiatisé, c'est-à-dire "mettre en média", les seuls contenus et les connaissances ne saurait être suffisant. En effet, la médiation atteint toute sa plénitude lorsque la relation pédagogique, donc la médiation, fait aussi l'objet d'un processus de médiatisation (Peraya 2009). Selon Cazade (2003), médiation et médiatisation sont deux termes liés que l'on ne peut dissocier l'un de l'autre.

2.2.3. Définition du dispositif de formation et de communication médiatisés

Le terme dispositif est apparu en technologie éducative à partir de 1999, avec la publication du numéro spécial d'Hermès « le dispositif : entre usage et concept. » Avant cela, les chercheurs utilisaient plutôt les termes « environnement », « système » et « contexte » dans leurs travaux (Charlier, 2014). Toutefois, le terme environnement, avant la notion de dispositif, était le plus couramment utilisé par les chercheurs. D'ailleurs, il est abondamment utilisé actuellement dans les recherches en technologie éducative dans les pays anglophones, mais il ne tient pas compte des apprenants et du contenu. Reigeluth et Carr-Chellman (2009) limitent d'ailleurs l'environnement aux ressources humaines, matérielles et aux modalités d'organisation. Basque et Doré (2007, p. 14) utilisent plutôt le terme « environnement d'apprentissage informatisé ». Elles en déterminent les caractéristiques de la manière suivante :

Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé englobe, tout à la fois, l'idée de la présence de ressources informatiques pour soutenir la démarche des apprenants, l'idée d'une vision cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage et l'idée d'un lieu réel ou virtuel qui loge des « systèmes » en interaction.

Cette définition de Basque et Doré (2007) est beaucoup plus complète et se rapproche de celle de dispositif, puisqu'elle tient compte, en plus des ressources humaines et matérielles, des modalités d'organisation, des apprenants, des enseignants et des interactions qu'ils entretiennent.

Peraya (2008, p.5) propose, quant à lui, le terme de dispositif médiatique. C'est dans ce sens qu'il affirme que :

« La médiatisation désignerait le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias des dispositifs techno-sémio pragmatiques (TSP) (Peraya, 1998) et/ou des environnements techno-pédagogiques les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. Le processus de médiatisation, de "mise en" dispositif médiatique ou en "dispositif de communication médiatisée" – relève en conséquence de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique, processus qui porte sur deux dimensions du dispositif de formation : les fonctions et les objets. Dans la mesure où nous nous situons dans un processus d'ingénierie, il faut prendre en considération les nombreux paramètres, facteurs ou dimensions qui le déterminent. ».

Pour désigner les dispositifs médiatisés, Peraya (2003) a d'abord utilisé le concept de « dispositif techno-sémio-pragmatique (DTSP) » qui tient compte d'un triple ancrage : univers sémiotique, univers relationnel et pragmatique, monde des artefacts et des technologies. Toutefois, sa conception va évoluer en tenant compte du fait que le terme de dispositif « TPS » renvoie plus à une réalité technique. Il l'a donc remplacé par l'expression plus générale de dispositif de formation et de communication médiatisées. Ainsi, selon Peraya (2010), un tel dispositif n'est pas statique, car il évolue et se transforme continuellement par l'activité. En plus, le concepteur construit toujours son dispositif en fonction de sa mise en œuvre par un utilisateur. Le dispositif n'est donc pas neutre, il se fait dans une perspective d'utilisation qui va se transformer dans le temps. Le dispositif dans sa phase de production est ainsi différent du dispositif dans sa phase de réception. Cette conception est en phase avec le modèle d'appropriation des dispositifs numériques de Paquelin (2009). Pour lui, le dispositif se transforme en passant de l'état du prescrit à l'état du prévu au moment de sa conception, aux états perçus et vécus lors de son appropriation par les utilisateurs. Une telle conception du dispositif de formation et de communication médiatisées n'est donc pas déterministe et révèle que nos comportements sont changés par les technologies, non pas à s'imposant à nous, mais en nous présentant les conditions du changement de comportement. Les dispositifs de formation et de communication médiatisées sont donc des dispositifs médiatisés instrumentalisés aux fins d'éducation. Il est ainsi important d'évoquer ici la notion

d'instrumentalisation proposée par Rabardel (1995) dans sa théorie de la genèse instrumentale, parce que les artefacts médiatiques ne sont pas forcément conçus dès le départ pour l'apprentissage et l'enseignement. Cependant, Peraya (2008) reproche à Rabardel le fait d'évoquer de façon équivalente l'activité « instrumentée » et l'activité « médiatisée ». Pour lui, la notion de médiatisation doit être considérée comme une forme d'instrumentation particulière et il importe de distinguer les deux.

Peraya, dans un entretien avec Papi (2018), souligne ainsi la nécessité de redéfinition non seulement de la relation entre technique, symbolique et relationnel, mais aussi de celle qui lie les concepts de médiation et médiatisation. Il tient aussi compte des acteurs qui y agissent individuellement et collectivement pour construire leurs apprentissages en toute autonomie. Aussi, pour Papi (2014), le dispositif de formation et de communication médiatisées doit-il être considéré comme un « entre-deux médiatif » qui tient compte des aspects corporels, affectifs, ou mentaux de l'individu qui y évolue. Le dispositif de formation et de communication médiatisées s'articule donc autour de quatre dimensions. Il y a d'abord la spatialité qui intègre les notions de configuration, constellation, et agencement ; puis la systématité qui se réfère à la cohérence du mixage de différents paramètres. Ensuite, vient l'intentionnalité agissante qui renvoie à la dimension dynamique, stratégique du dispositif et la plasticité qui souligne le caractère adaptatif du dispositif. Peraya (1999, 2005) propose une modélisation du concept de dispositif de formation et de communication médiatisées en mettant en exergue les pôles suivants : le contexte et les pratiques de production, le canal de transmission, les modalités de communication, le type de représentations et de registre sémiocognitif, le genre de texte, les types de discours ainsi que le contexte et les pratiques de réception. Sur cette base, Peraya (2008) fait une synthèse des recherches sur les différentes taxonomies des dimensions du dispositif de formation et de communication médiatisées et propose huit fonctions génériques les caractérisant : information (donner aux apprenants des ressources pédagogiques, donc des connaissances déjà constituées), interaction sociale (communiquer, collaborer), production (transformer des ressources en connaissances au cours d'un processus matériel, symbolique et cognitif instrumenté), gestion (des apprenants, des groupes, des dossiers scolaires, etc.) et planification (des acteurs, des ressources, des activités), soutien et accompagnement (pratique tutorale relative aux domaines technique, cognitif, organisationnel et méthodologique, socio-affectif et rationnel), émergence et systématisation de l'activité méta-réflexive (considérée comme une aide à l'apprentissage), auto et hétéro-évaluation, ainsi que

awareness (gérer et "faire circuler les signes de la présence à distance" de chaque intervenant dans l'environnement).

En somme, le dispositif médiatique devient ainsi dispositif de formation et de communication médiatisées lorsqu'il est utilisé dans un contexte éducatif.

2. 3. Définitions et notions essentielles de l'apprentissage autorégulé

2.3.1. De la régulation aux régulations des apprentissages

La régulation joue un rôle important dans le processus d'acquisition de la connaissance. La notion de régulation provient de la cybernétique. Elle fait référence à un système capable de garder son équilibre dans son fonctionnement et sa confrontation avec des éléments qui lui sont externes (Depover et al., 2016). Cet équilibre s'obtient par la gestion de l'écart entre le prescrit et le vécu. Quant à Hadji (2012), il voit en la régulation, l'action sur un processus en vue de le canaliser, ou le diriger vers une finalité. La régulation est ainsi considérée comme un processus essentiel mis en œuvre pour surveiller et ajuster (voir tableau 1).

Tableau 1 : les quatre notions-clés de la régulation (Hadji 2018)

Notion	Exemple 1	Exemple 2
Sujet actif	Un élève qui apprend à nager	Une femme moderne qui souhaite « rester jeune »
But (=fin, objectif)	Savoir nager	Conserver son corps « de jeune fille »
Feedback (= information en retour)	Sensation de flotter (ou de couler) ; « Boire ou non la tasse »	Image dans le miroir ; Mesure du poids ; Discours du compagnon
Ajustement (= adaptation de l'action, pouvant aller jusqu'au changement de but)	Apprendre dans un bassin où l'on a pied ; S'aider d'une bouée	Fréquentation d'une salle de sport ; Injections de « botox »

Pour Scallon (2000), la régulation est un processus qui peut être caractérisé par sa rétroactivité (avant l'action), son interactivité (pendant l'action) sa proactivité (après l'action). Ainsi, Pour ce qui est l'enseignement, le formateur met en place des activités permettant une régulation des apprentissages de l'élève. Pour Perrenoud (1993), la régulation, considérée sous l'angle de l'apprentissage, fait référence aux métacognitions, stratégies et interactions mises en œuvre par des individus pour maîtriser un processus d'apprentissage. L'équilibre du dispositif de formation est ainsi maintenu par un faisceau de régulations visant à gérer les activités, cognitions et buts de la structure de formation, des chargés de formation et des apprenants. Ces régulations de l'apprentissage se déclinent en hétéro, homo et auto-régulations.

2.3.2. L'homo-régulation des apprentissages

L'intervention sociale de l'apprenant en classe est fonction des groupes sociaux dont il fait partie (Dutrévis, et al., 2010). Les groupes auxquels l'individu appartient jouent un rôle important dans la construction de soi. Au-delà de son identité personnelle, l'individu construit une identité sociale basée sur son appartenance groupale (Terry et Hogg, 1996). En formation, l'apprenant est entouré de ses pairs qui constituent des points de référence qu'il peut solliciter pour différents besoins. La structure d'apprentissage constitue donc un lieu de construction sociale du savoir de l'apprenant qui s'appuie sur les réactions cognitives, émotionnelles et comportementales de ses pairs pour réguler ses propres apprentissages (Dutrévis et al., 2010). L'homo-régulation est donc considérée comme une régulation par et avec les pairs. Elle est aussi appelée co-régulation. Elle se définit comme la régulation qui se met en œuvre à la suite du diagnostic posé avec les autres apprenants. Ce type de régulation pourrait être considéré selon Paquelin et Chopelin (2003) comme une forme de compagnonnage. Cette régulation impacte les stratégies d'apprentissage dans les cas de conflits socio-cognitifs (Bourgeois et Nizet, 1999). Il convient toutefois de noter que les recherches sur l'autorégulation avec et par les pairs sont récentes. Ces études prennent plutôt en considération la capacité du groupe à réguler le processus collectif par la coopération et/ou par la collaboration (Kaplan, 2019). L'apprentissage coopératif se définit comme un ensemble de processus visant à amener des apprenants à interagir, afin d'atteindre un objectif particulier ou réaliser un projet commun (Baudrit, 2007). Le travail coopératif implique une division claire du travail entre les apprenants. Plus précisément, chacun des apprenants s'assigne d'abord une tâche bien précise, puis les résultats des travaux individuels sont mis ensemble pour constituer le rendu final. Dans ce type

de relation, l'apprenant assure la responsabilité de sa propre production, mais veille à la cohérence du travail par l'interaction avec les autres. Quant à l'apprentissage collaboratif, il met en activité des apprenants de niveaux cognitifs similaires et aux statuts équivalents travaillant ensemble à une œuvre commune (Dillenbourg, 1999). Dans le cadre de leurs apprentissages, ces apprenants échangent de manière soutenue, argumentent et s'opposent même souvent sans imposer leurs points de vue. L'accent est donc mis sur une communication égalitaire et sur la démonstration afin de convaincre les autres apprenants. Ainsi, pour un travail réalisé de manière collaborative, les participants ne se répartissent pas le travail. Chaque étape du travail se fait ensemble. Chacun des participants y apporte son point de vue ou son expertise en temps réel et tous le valident avant de passer à une autre étape. La collaboration se base sur les capacités de communication et d'interactions des étudiants. Dans cette même veine, Kaplan (2019) estime que ces interactions sont mises en œuvre à l'intérieur de dispositifs d'apprentissage conçus à partir d'un paradigme socio-constructiviste.

2.3.3. L'hétéro-régulation des apprentissages

Pour caractériser l'hétéro-régulation, il est intéressant de se référer à la définition donnée par Paquelin et Chopelin (2003, p.9) :

Initialement, l'hétéro-régulation peut être définie comme la régulation initiée par un élément extérieur au système initial (lequel inclut les apprenants, l'institution, leurs cultures, etc.) et provoquée par cet élément (par son existence ou sa volonté). Plus précisément et plus simplement, dans l'expérimentation, ces éléments sont issus du dispositif lui-même. Qu'il s'agisse des « moments de régulation » prescrits par le dispositif (comme la visioconférence), du *planning* conçu comme un guide pour aider à gérer sa formation, de l'intervention du tuteur pédagogique ou du responsable de la formation, il s'agit à chaque fois d'éléments extérieurs à la communauté des apprenants et issus de l'existence même du dispositif de formation.

L'hétéro-régulation concerne donc toute relation d'apprentissage que l'apprenant entretient avec des acteurs et/ou dispositifs techno-pédagogiques externes à lui-même et à ses camarades d'apprentissage. Pour Nathalie Nader-Grosbois (2013), l'hétéro-régulation est un terme générique pour dénommer les initiatives de l'enseignant (étayage, régulation interpsychique, médiation sociale, tutorat, contingence...) émises à l'égard de l'apprenant en faveur de son développement ou de ses apprentissages dans des cadres interactifs. Ainsi, cette régulation se fait en interaction avec le dispositif de formation dont l'enseignant est membre. Elle est initiée par un élément extérieur au

groupe d'apprenants et est issue de l'existence même du dispositif de formation. Dans la formation à distance, elle concerne les « moments de régulations » prescrits par la structure de formation (par exemple : visioconférence, travaux de groupes, etc.), la mise à disposition d'emploi du temps, de plannings et de guides constituant des aides apportées à l'apprenant pour gérer efficacement ses apprentissages, l'intervention de l'enseignant ou du tuteur pédagogique, etc. (Paquelin et Choplin, 2003).

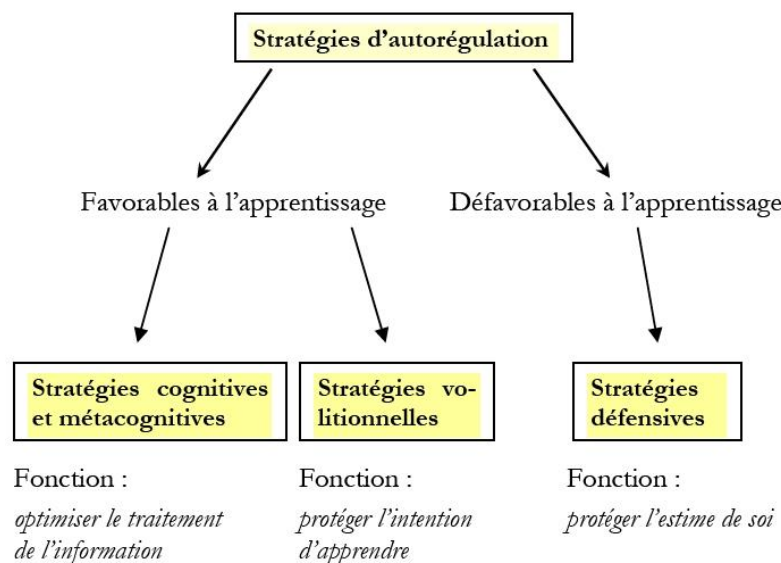
2.3.4. L'apprentissage autorégulé

Paquelin et Chopelin (2003) définissent l'apprentissage autorégulé comme une adaptation des stratégies d'apprentissage selon les buts préalablement fixés par l'apprenant en toute autonomie ; passant ainsi à un méta-niveau auto-référentiel qui inclue un diagnostic des stratégies d'apprentissage mises en œuvre, puis des actions de correction éventuelles desdites stratégies pour atteindre un but fixé. Zimmernan et Schunk (2011) considèrent l'apprentissage autorégulé comme un processus par lequel les apprenants actionnent et soutiennent de manière autonome leurs cognitions, émotions et comportements afin d'atteindre un but personnel. Pintrich (2000) abonde dans le même sens, en concevant l'apprentissage autorégulé comme un processus actif et construit qui permet à l'apprenant d'établir des buts d'apprentissage à atteindre en guidant, régulant, contrôlant ses cognitions, motivations et comportements tout en tenant compte du contexte environnemental. Ainsi, en se référant à Pintrich (2000), l'apprentissage autorégulé se base sur quatre postulats. D'abord, l'apprenant est un acteur actif de ses propres apprentissages ; il construit progressivement ses propres significations, buts et stratégies à partir des informations qu'il tire de son environnement, et aussi de sa propre structure cognitive. Ensuite, il procède à une évaluation, un contrôle et une régulation de certains aspects de ses cognitions, comportements, motivations tout en tenant compte de certaines caractéristiques de l'environnement. Après cela, il évalue son processus d'apprentissage en faisant des comparaisons entre les buts, critères ou standards qu'il s'est fixé et leurs réalisations effectives. Il peut, en conséquence, décider de modifier son comportement et ses stratégies d'apprentissage ou de les conserver si elles s'avèrent efficaces. Ainsi, les activités autorégulatrices servent de médiation entre les caractéristiques personnelles, contextuelles et la performance effective de l'apprenant.

L'autorégulation se met donc en œuvre lorsque la régulation est prise en charge par l'apprenant lui-même, afin d'assurer son autonomie sans une injonction externe. Pour Depover et al. (2016), Il

s'agit ainsi pour celui-ci, d'une part, de prendre conscience de ses aptitudes et de ses capacités cognitives ; d'autre part, d'assurer la régulation de ses activités d'apprentissage dans l'optique de l'atteinte de buts qu'il s'est préalablement fixés. Ainsi, l'apprenant autorégulé planifie, anticipe ses actions en s'appuyant sur ses connaissances et les aides proposées, contrôle ses actions ainsi que sa motivation et son attention et s'auto-évalue pour, au besoin, ajuster ses actions (Aguerre, 2010). Aussi, pour Cosnefroy (2010), tous les modèles de l'apprentissage autorégulé s'articulent-ils autour de trois phases séquentielles constitutives des trois temps de l'autorégulation. Ainsi, durant la première phase, l'apprenant se prépare à la mise en œuvre des activités d'apprentissage. A ce niveau, il se fixe des buts, planifie (aspect cognitif) et évalue le contexte d'apprentissage en fonction de ses menaces et avantages (aspect motivationnel). Durant la seconde phase qui est considérée comme l'élément central de l'apprentissage autorégulé, l'apprenant s'engage dans la tâche et prend en main son action par des stratégies d'autorégulation afin d'atteindre les buts fixés. Enfin, la troisième phase se réfère à l'évaluation de l'activité d'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de restructurer ses savoirs : attributions concernant le succès et l'échec, perceptions de la performance et changement des croyances métacognitives (voir figure 2).

Figure 2 : les stratégies d'autorégulation (Cosnefroy (2011))



Conclusion

Dans ce chapitre, il a été question de faire un tour d'horizon des différents concepts principaux de cette thèse ; en l'occurrence les concepts de dispositif de formation et de communication médiatisés, d'apprentissage autorégulé et de dispositif universitaire de formation.

Ces définitions sont importantes, dans le sens où elles permettent de comprendre les choix conceptuels du chercheur. Ainsi, ce chapitre nous a permis d'expliquer les concepts de dispositif de formation et de communication médiatisées et de régulations des apprentissages. Le prochain chapitre va donc s'atteler à expliquer les concepts théoriques mobilisés par les apprentissages autorégulés.

Chapitre 3 : Les concepts théoriques mobilisées par les apprentissages autorégulés

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons évoquer des concepts éprouvés et approuvés par la recherche lorsqu'il est question d'apprentissages autorégulés. En effet, lors du processus de l'apprentissage autorégulé, plusieurs concepts des sciences de l'éducation et de la formation peuvent être pris en compte pour expliquer les différentes démarches mises en œuvre par les apprenants. Les médiations en dispositif de formation et de communications médiatisées (Pera, 2010), la genèse instrumentale (Rabardel, 1995), les communautés d'apprentissage en ligne (Cristol, 2017) et les stratégies volitionnelles (Corno, 2001) seront donc expliquées dans ce chapitre.

3.1. Le concept de médiation en dispositif de formation et de communication médiatisé

3.1.1. Définition de la notion de médiation

Etymologiquement, le mot médiation vient du latin « médiator ». Le « médiator » était un intercesseur, un entremetteur (Dictionnaire universel français et latin, 1743). Aussi « Médiator » est-il dérivé de « médiare » qui veut dire s'interposer, être au milieu (Larousse, 2012). Après avoir eu en ancien français le sens de « division », la « médiation » prend au XVI^e siècle sa signification actuelle d'« entremise destinée à concilier » (Petit Robert 2012).

Les mots médiation et médiateur apparaissent dans la langue française à partir du XII^{ème} siècle ; ils sont empruntés au latin : « médiator, média, médius » pour médiateur et « médiatio » pour médiation. Ces termes font référence à ce qui est au milieu. Ainsi, peuvent être considérés comme des médiations, les produits culturels, le langage, les relations, l'affectivité ou les normes sociales. La médiation est donc une pratique ou une discipline par laquelle une personne intervient en vue de la facilitation de la communication, du rétablissement des relations ou d'éclaircissement avec une autre personne.

Sur le plan philosophique, selon Albert et Boutinet (2009), la médiation désigne une démarche dialectique confrontant des positions opposées par l'entremise du dialogue afin d'aboutir à une synthèse, synonyme de progrès. Pour Cardinet (1998) le médiateur est celui ou ce qui est au milieu et/ou partage en deux. Cette définition fait référence à : soit l'arbitre, celui qui départage ; soit l'intermédiaire, celui qui intercède et relie. Ainsi, selon le langage courant, la médiation désigne l'action d'un intermédiaire en vue de la facilitation des échanges, de la clarification ou du rétablissement des relations. Ce tiers, appelé médiateur, doit faire preuve de neutralité, d'indépendance et d'impartialité (Cardinet, 1998). L'activité du médiateur change en fonction de la situation et de l'environnement. Chaque fois qu'un individu agit afin d'assurer la facilitation d'une relation, de permettre à un autre de mieux comprendre un phénomène ou d'acquérir la connaissance, il établit une médiation.

À partir des années 1980, ce concept va se développer dans différents domaines comme ceux de la politique, de l'entreprise, de l'école (Albert et Boutinet, 2009). Quel que soit son domaine d'application, la médiation suscite des interactions qui aboutissent à des changements individuels, collectifs, environnementaux, structurels, contextuels (Cardinet, 1995).

En ce qui concerne les apprentissages, la médiation prend en compte la facilitation de l'accession à un quelconque savoir grâce à l'accompagnement et au soutien d'une personne à une autre personne (Raynal et Rieunier, 2009).

3.1.2. La médiation en pédagogie

Gilbert (2000) fait remonter les origines de la médiation en pédagogie entre 500 et 400 avant J.-C. à Athènes. Il fait référence au philosophe Socrate qui pratiquait la médiation à travers la maïeutique qui est une pratique philosophique d'enseignement qui consiste à faire sortir la connaissance de l'intérieur de chacun. En fait, Socrate ne cherchait pas à transmettre un quelconque savoir ; il procédait plutôt par une série de questions, feignant de ne rien savoir, pour amener l'autre à découvrir progressivement le savoir enfoui à l'intérieur de sa structure cognitive. Il appelait cela l'art de faire « accoucher les esprits ».

La médiation pédagogique se fait donc dans un processus d'apprentissage. Il s'agit d'une médiation adaptée à l'acquisition de la connaissance. Ainsi, l'enseignant qui se met dans une posture de médiateur, ne se comporte pas comme le détenteur exclusif du savoir qu'il transmet et impose à l'autre. L'enseignant médiateur est plutôt un facilitateur qui guide vers l'acquisition du savoir. Ainsi, la médiation pédagogique vise la régulation des situations auxquelles l'apprenant peut être confronté dans sa démarche d'acquisition de la connaissance.

Le précurseur de la médiation en pédagogie est le psychologue russe Vygotski. Ses travaux portent sur la mise en relation dialectique des relations sociales et des fonctions cognitives de l'apprenant dans le cadre de l'acquisition des savoirs. Pour lui, l'intelligence résulte d'une construction sociale. Aussi, Moal (1996) voit-il en la médiation pédagogique, une démarche plutôt qu'une méthode. Pour lui, la connaissance se construit et la médiation pédagogique devient l'artisan de cette construction. La médiation pédagogique ne se destine donc pas uniquement à un être « épistémique » mais à un être « capable » (Rabardel, 2005). Plus spécifiquement ramenée au domaine de l'enseignement, en référence au triangle d'Houssaye (1988), elle désigne le rôle de

facilitateur dévolu à l'enseignant qui sert d'intermédiaire entre l'apprenant et les contenus qui font l'objet de l'apprentissage.

3.1.3. La médiation en dispositif de formation et de communication médiatisées

Des recherches récentes ont montré que le rôle de médiateur n'est plus détenu exclusivement par l'enseignant. Il faudra désormais intégrer comme médiateur le tuteur et /ou le concepteur multimédia de la formation. Il existe donc plusieurs types de médiation dont il faut tenir compte dans la construction cognitive de l'apprenant (Papi, 2018). Peraya (2010, p.10) en donne le fondement :

« Que l'on parle d'outils techniques, de médias ou encore d'instruments, il s'agit toujours de mettre en évidence, à travers la médiation d'un objet technique et des schèmes culturels d'utilisation qui lui sont attachés, les transformations qu'opère cet objet sur les comportements humains dans ses différentes dimensions. Tel est le fondement de la médiation : elle relève de la sphère des usages et des effets qu'induit le média par sa présence dans le cadre d'une activité (communication, information, production, apprentissage, etc. ».

Ainsi Peraya, auteur des concepts des médiations pédagogiques en dispositifs de formation et de communication médiatisées, les explicite lui-même dans un entretien avec Papi (2018, p.109), :

- 1) la médiation sémiocognitive, qui désigne les effets cognitifs particuliers liés au potentiel de traitement de l'information caractéristique des différents registres sémiocognitifs mis en œuvre dans le dispositif ;
- 2) la médiation relationnelle ou pragmatique, qui désigne les effets du dispositif sur les dimensions communicationnelle, sociale et relationnelle qui se construisent dans le cadre des activités médiatisées ;
- 3) les médiations sensorimotrice et psychomotrice, liées au développement de l'interactivité, des interfaces haptiques qui mobilisent la perception tactilo-kinesthésique ;
- 4) la médiation praxéologique, qui désigne les effets du dispositif sur la manière dont le sujet réalise son activité ;
- 5) la médiation métacognitive ou réflexive, qui « mène à une meilleure connaissance de soi, de ses propres processus et de son fonctionnement dans l'activité.

Selon l'auteur, les deux premières médiations sont issues du domaine de la communication médiatisée alors que les trois dernières sont en lien avec les évolutions technologiques et scientifiques. De plus, pour Peraya (2008), ces différentes médiations sont liées. En effet, elles

s'imbriquent l'une dans l'autre, tissent des relations qui se complexifient et qui ne peuvent être appréhendées exhaustivement.

3.2. Le concept de genèse instrumentale

3.2.1. De l'artefact à l'instrument

Pour Rabardel (1995, p. 49),

La notion d'artefact désigne en anthropologie toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine, elle est donc compatible avec un point de vue anthropocentrique, sans spécifier celui-ci plus avant. Elle présente, d'autre part, l'avantage de ne pas restreindre la signification aux choses matérielles (du monde physique) en comprenant sans difficulté les systèmes symboliques qui peuvent aussi être des instruments.

L'artefact est un dispositif construit pour une finalité donnée. En effet, les concepteurs de l'artefact déterminent, dès le départ, la manière dont celui-ci doit être utilisé et les fonctions qu'il doit remplir. Ainsi, il faut distinguer l'artefact (c'est-à-dire l'outil) et l'instrument résultant d'un processus d'appropriation par l'usage. Ce processus est appelé genèse instrumentale. Cette genèse instrumentale implique un mouvement en deux temps de l'artefact au sujet et du sujet à l'artefact (Rabardel 1995) : l'instrumentalisation (action du sujet vers l'artefact) et l'instrumentation (action de l'artefact vers le sujet).

Pour Rabardel (1995), l'instrument est la résultante d'une construction cognitive. C'est un dispositif mixte constitué de deux éléments : l'artefact et les schèmes d'utilisation qui lui sont liés. En partant des notions d'objet technique et d'orientation techno-centrique, Rabardel (1995) caractérise l'artefact comme un objet neutre pouvant s'adapter à différentes utilisations dans un contexte anthropotechnique. Il s'agit donc de tout objet technique ou symbolique transformé par l'homme. La conception et l'utilisation de l'artefact ne peut se faire en dehors de l'activité humaine. L'artefact se transforme donc en instrument par l'usage qui en est fait. Rabardel (1995) voit en l'instrument un construit associant un artefact matériel ou symbolique et des schèmes résultant de l'action du sujet ou de la prise en compte de schèmes sociaux préexistants. Ainsi, il faut prendre en compte les notions de catachrèse, de schèmes d'utilisation, de genèse instrumentale. Pour ce qui est de la catachrèse, Rabardel (1995) la conçoit comme l'écart entre ce qui a été prévu par les

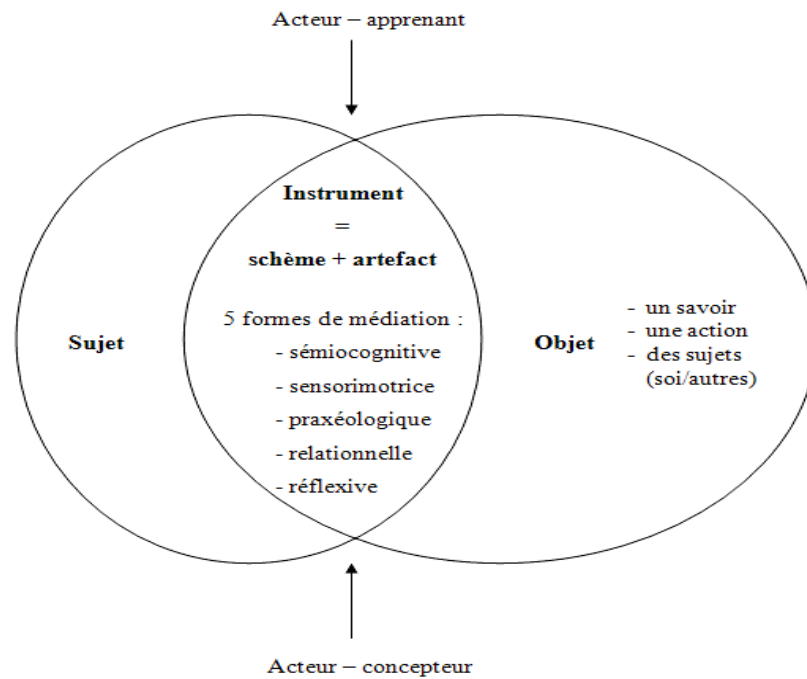
auteurs de l'artefact en termes de fonctionnalités à mettre en œuvre et ce qui est effectivement mis en œuvre par les utilisateurs. Quant aux schèmes d'utilisation, Béguin et Rabardel (2001) les désignent comme des construits relevant des expériences et des normes d'utilisation propre à un objet. Toutefois, cette structuration n'est pas statique, car elle évolue et peut changer au gré des contextes d'utilisation et de la nature de l'utilisateur. En ce qui concerne la genèse instrumentale, elle est constituée de deux processus (Rabardel, 1995). Il y a d'abord l'instrumentalisation (mouvement du sujet vers l'artefact). Ainsi l'utilisateur façonne l'artefact en fonction de ses besoins et buts. Il se sert donc des fonctionnalités qu'il trouve nécessaires en fonction de l'activité qu'il entreprend. Un tel processus s'appuie sur les spécificités et propriétés intrinsèques de l'artefact. Il constitue un processus de transformation et d'enrichissement des propriétés de l'artefact par le sujet. Il y a ensuite l'instrumentation (mouvement de l'artefact vers le sujet). Ainsi les spécificités de l'artefact lors de son utilisation ont un effet sur la manière d'agir de l'individu. L'utilisateur transforme ses usages au fur et à mesure de la découverte des caractéristiques de l'artefact. L'instrument donc, du fait de l'expérience, modifie les comportements d'utilisation de l'artefact par l'utilisateur.

En somme, l'individu transforme l'artefact en instrument par le processus progressif de la genèse instrumentale.

3.2.2. Genèse instrumentale et médiation en dispositif de formation et de communication médiatisées

Samurçay et Rabardel (2004) perçoivent la médiation comme le processus de transformation que produit sur les comportements humains « l'instrument » (autrement dit un artefact technique et ses schèmes socio-culturels d'utilisation) à travers lequel le sujet interagit avec le monde, les "objets", d'autres individus ou encore avec lui-même. À l'appui de cette définition, ils proposent quatre types de médiations instrumentales (Peraya 2008) : La médiation relationnelle qui se fait entre apprenants, la médiation praxéologique qui se détermine par l'action, la médiation réflexive qui est une métacognition du sujet sur ses propres apprentissages et la médiation épistémique qui est cognitive. Pour mettre en rapport sa classification des différents types de médiation avec ceux de Rabardel, Peraya (2008) propose le schéma suivant (voir Figure 3).

Figure 3 : Articulation des médiations (Peraya, 2008)



3.3. Le concept de communauté d'apprentissage en ligne

3.3.1. Définition du concept

Dillenbourg et al (2003) proposent de distinguer trois formes de structures sociales regroupant des personnes : le groupe d'amis, le groupe formel et la communauté. Le groupe formel se constitue sous l'initiative d'une personne qui en détermine toutes les caractéristiques et en définit l'objet et les finalités. Cependant, le groupe d'amis se trouve aux antipodes du groupe formel dans le sens où sa formation se fait de manière spontanée par affinité sans définition d'objectifs à atteindre, de règles formelles ou de jalons à respecter. Quant à la communauté, qu'elle soit formelle ou informelle, elle se distingue du groupe par le fait qu'elle se bâtit autour d'un but partagé par ses membres (Dillenbourg et al., 2003). Ainsi, ceux-ci, bien que poursuivant leurs buts personnels co-construisent une expérience active pour atteindre les buts fixés par la structure formative (Jezegou, 2010). Pour Dillenbourg et al. (2003, p. 5) la communauté d'apprentissage est considérée comme

« un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances ». Ces auteurs soutiennent que l'étudiant faisant partie d'un groupe d'apprenants assimile mieux les connaissances qu'individuellement, car ce groupe lui apporte les éléments dont il a besoin et qu'il ne peut avoir tout seul pour avancer dans son apprentissage ; il peut s'agir de soutien moral, cognitif et / ou métacognitif. Charlier et Peraya (2003) estiment que le processus d'apprentissage en communauté d'apprentissage se fait par l'action : soit pour réaliser un projet, soit pour résoudre un problème ou atteindre un but d'apprentissage. Les apprenants coopèrent ou collaborent donc à l'intérieur de leurs communautés d'apprentissage. Cette idée est aussi évoquée par Cristol (2017, p.12) qui soutient que « *Les communautés d'apprentissage sont des groupes d'apprenants qui partagent formellement ou informellement, en présence ou à distance, l'intention d'apprendre ensemble.* ». Il détermine aussi les éléments permettant de caractériser une communauté d'apprentissage : « *l'existence de rituels, de langage et d'appartenance commune, les temporalités longues et incertaines d'émergence, les processus imbriqués consacrés à l'objet de la communauté tout autant qu'à la constitution de sa dynamique humaine, le rôle fédérateur des lieux de regroupement, les phénomènes de pouvoir et d'animation.* ».

3.3.2. La communauté d'apprentissage en ligne ou virtuelle

Pour Cristol (2017), il ne faut pas confondre une série d'échanges sur Internet à une communauté d'apprentissage. Cette dernière ne peut se définir non plus comme un groupe de personnes apprenant en ligne. Pour avoir le statut de communauté d'apprentissage en ligne, le groupe d'apprenants doit préalablement remplir les conditions d'une communauté d'apprentissage. Ainsi, les communautés d'apprentissage en ligne appelées aussi communautés d'apprentissage virtuelles ou cybercommunautés ou communautés électroniques se définissent selon Cristol (2017, p.42.) comme « *un ensemble de personnes reliées par ordinateur qui échangent par l'intermédiaire d'un réseau informatique, tel Internet, et qui partagent un intérêt commun, pouvant se transformer en culture commune d'apprentissage.* » Aussi, pour Cristol (2017, p.42), la communauté d'apprentissage en ligne se caractérise-t-elle par les éléments suivants : « *L'intervenant n'est pas leader, l'organisation d'un leadership et de rôles tournants implique un objectif commun partagé, le respect d'une nétiquette (règles des échanges sur Internet), des échanges équitables doivent exister entre ce que l'on apporte aux autres et ce que l'on retire des échanges, le pilotage*

(régulation interne) est privilégié plutôt que le tutorat (régulation exogène) au sein de la communauté virtuelle d'apprentissage. »

Dans la communauté d'apprentissage en ligne, ce n'est pas le formateur qui conçoit l'outil d'apprentissage et d'échange pour les apprenants. Ils prennent eux-mêmes l'initiative de sa conception sur la base d'éléments déjà existants, mis à disposition ou pas, par la structure formative. L'apprenant ne se place plus dans une logique « consumériste » de la formation mais il devient un acteur actif de son apprentissage en s'approchant des autres apprenants ; la distance ne devenant plus un obstacle grâce aux TIC (Cateignau, 2003).

3.4. Le concept de stratégies volitionnelles

3.4.1. La volition dans l'apprentissage

L'instigatrice du concept de volition dans les apprentissages est Corno (2001). Pour Corno, il faut distinguer l'intention d'apprendre et la mise en œuvre effective des actions qui permettent d'assouvir cette intention. Un étudiant peut ainsi être motivé, mais peut ne pas arriver au bout de son apprentissage parce que cette motivation préalable n'a pas été suivie de stratégies efficaces. C'est pourquoi Corno (2001) affirme que « *la motivation promeut une intention d'apprendre, la volition la protège* » (Cosnefroy 2010, p.5.). Ainsi, pour Noël et Cartier (2016), la volition est le fait de prendre un engagement et de mettre tout en œuvre pour le tenir. En apprentissage, il s'agit pour l'apprenant, après avoir manifesté sa motivation et défini ses buts, de déployer un ensemble d'actions permettant de lui assurer le succès de ses apprentissages. Il met donc à exécution ses intentions et les régule en fonction du contexte environnemental, des imprévus et contraintes qui pourraient survenir pendant l'apprentissage. Broonen (2007) considère la volition comme le processus par lequel l'apprenant passe de l'intention à l'acte. Il met en exécution sa volonté. La volition devient donc un prolongement de la motivation dans l'action. C'est par la volition que l'apprenant exécute ses intentions et maintient les efforts en vue d'atteindre les buts préalablement déterminés. Il ne suffit donc pas de définir les buts, il faut aussi fournir des efforts pour les atteindre. Molinari et Schneider (2020) déterminent trois facteurs volitionnels : des facteurs internes qui permettent d'évaluer immédiatement et continuellement la situation, des facteurs externes comme la structuration de l'apprentissage, l'ambiance pendant les cours, l'organisation des groupes

d'apprentissages, la façon dont l'apprentissage est structuré (le scénario pédagogique), le(s) groupe(s) d'apprenant(s) et l'efficacité des stratégies d'autorégulation déployées.

3.4.2. Les stratégies volitionnelles

Pour Cosnefroy (2010, p.13) « *Il ne suffit pas d'être motivé pour apprendre et être autonome. Il faut le rester et faire quelque chose pour entretenir un niveau initial de motivation dont rien ne garantit la pérennité au cours de l'apprentissage. C'est le rôle dévolu aux stratégies volitionnelles.* ».

Les stratégies volitionnelles, selon une classification de Cosnefroy (2011), se subdivisent en deux grands groupes : les stratégies de contrôle des états internes et les stratégies de contrôle du contexte d'apprentissage. Les stratégies de contrôle des états internes concernent ce qui se passe à l'intérieur de l'apprenant lors du processus d'acquisitions du savoir. Elles contribuent à renforcer sa volonté d'apprendre, éviter l'échec, gérer son sentiment d'auto-efficacité et contrôler ses émotions.

Les stratégies de contexte d'apprentissage font référence à la gestion des interactions de l'apprenant avec son environnement externe. Celle-ci prend en compte la manière dont l'apprenant organise son espace d'apprentissage, sollicite le dispositif techno-pédagogique ainsi que les différents acteurs s'y trouvant pour renforcer, enrichir et approfondir ses connaissances, mais aussi comment il anticipe les événements futurs et planifie ses actions (voir tableau 2).

Tableau 2 : Taxonomie des stratégies volitionnelles (Cosnefroy, 2011)

Contrôle des états internes (attention, motivation, émotion)
<p>1. <i>Activation d'un but d'approche</i> : rendre saillantes les raisons de poursuivre l'effort. Exemples : renforcement des buts de performance, de l'utilité de la tâche, s'autorécompenser.</p>
<p>2. <i>Activation d'un but d'évitement</i> : rendre saillantes les conséquences négatives d'un échec. Exemples : remise en cause du projet professionnel, non obtention du diplôme, déception des proches.</p>
<p>3. <i>Soutien du sentiment d'efficacité personnelle</i> Exemples : auto-encouragement, auto-instruction, fractionnement de la tâche en sous-tâches, activation de souvenirs de réussite.</p>
<p>4. <i>Contrôle de l'émotion</i> Exemples : évacuation de la tension corporelle (respirer, manger, marcher...), recherche de soutien auprès d'autrui, induction d'une émotion négative pour des résultats positifs (pessimisme défensif).</p>
Contrôle du contexte d'apprentissage
<p>5. <i>Structuration de l'environnement</i> : aménager le lieu de travail pour empêcher les distractions ou créer un climat motivationnel favorable. Exemple : s'isoler, ranger la pièce où l'on travaille, mettre de la musique.</p>
<p>6. <i>Accroissement des ressources disponibles</i> : rendre la tâche plus maniable en obtenant des informations supplémentaires ou en renégociant la tâche prescrite. Exemples : recherche d'aide matérielle (Internet, bibliothèque), recherche d'aide d'autrui.</p>
<p>7. <i>Structuration du temps</i> : anticipation et programmation des actions à mettre en œuvre. Exemples : allocation de ressources en temps et ordre de priorité entre les tâches, définition de doses de travail optimales, recherche de la pression temporelle (procrastination non défensive), intentions d'exécution.</p>

Conclusion

Dans ce chapitre, Nous avons évoqués les concepts connexes qui peuvent être mobilisés lors des apprentissages autorégulés. Ces concepts se mettent en œuvre tout le long des différentes phases de l'apprentissage autorégulés. L'apprenant autorégulé s'engage ainsi dans un processus de médiation lors du déploiement de ses activités. Il fait aussi montre d'instrumentation des artefacts qu'ils utilisent pour apprendre et ces artefacts à leur tour instrumentent ces pratiques d'apprentissages. Pour être plus efficace il met en place des stratégies volitionnelles et intègre des communautés d'apprentissage afin d'échanger avec les autres apprenants.

Les bases théoriques des apprentissages autorégulées ayant été évoquées lors des chapitres précédents, nous allons nous atteler, dans le chapitre suivant, à exposer la problématique de cette recherche.

Chapitre 4 : Exposé de la problématique

Introduction

L'exposé de la problématique constitue l'élément central de la recherche. Aucune recherche ne peut s'élaborer sans la définition de la problématique. La recherche part toujours d'un constat, d'une situation suscitant la curiosité du chercheur, et que celui-ci va chercher à élucider, en se posant préalablement des questions en découlant.

Problématiser, c'est donc se poser des questions pertinentes permettant de guider la recherche. Ainsi, la pertinence d'une recherche ne se détermine pas par rapport aux réponses apportées, mais plutôt en se référant à la démarche de problématisation. Lévi-Strauss (1964) disait que le savant n'est pas celui qui donne les bonnes réponses, mais celui qui pose les bonnes questions.

Ainsi, une fois le problème formulé et les questions de recherche posées, le chercheur doit s'atteler à l'organisation d'une stratégie argumentative (Etienne et Revol, 2008). En science de l'éducation, la démarche habituellement mise en oeuvre est de type « dirigée par les buts »: définition de la problématique, détermination des questions de recherche, évocation des hypothèses, vérification des hypothèses et discussion (Cohen et al., 2011).

Ce chapitre va donc débiter par l'émergence de la problématique. Nous évoquerons ensuite l'état de la recherche sur les apprentissages autorégulés en dispositif de formation et communication médiatisées. Après cette étape, nous expliquerons les interactions et influences entre les différents types de régulation en formation ; enfin les questions et hypothèses de recherche qui en découlent seront exposées.

4.1. Emergence de la problématique

4.1.1. Un taux de non-complétion des études élevé en enseignement en ligne

Une étude comparative sur les taux de réussite en présentiel et en distanciel d'étudiants menée par Ben Abid-Zarrouk (2010), dans le cadre d'une enquête sur l'efficacité de l'enseignement en ligne, illustre bien le taux de non-complétion des études élevé au niveau des enseignements en ligne. Elle s'est basée sur une population d'étudiants passant le DAEU A et inscrits à l'université de haute Alsace entre 2002 et 2006. Ces étudiants se répartissaient en enseignement en ligne (93 étudiants), enseignement présentiel (92 étudiants), enseignement par correspondance (89 étudiants). Il convient de préciser que la chercheuse fait une distinction entre enseignement par correspondance et enseignement en ligne qui sont tous les deux des modes d'enseignements à distance. A ce propos, elle estime que l'enseignement à distance tient compte, dans le processus de transmission et d'acquisition de la connaissance, de l'éloignement géographique entre l'enseigné et l'enseignant sans faire référence à un mode précis. Quant à l'enseignement par correspondance, c'est l'enseignement à distance sans ou avec très peu de TICE. Alors que l'enseignement en ligne, appelé aussi e-learning, se fait dans un dispositif de formation digitalisé.

La chercheuse a aussi distingué le taux de réussite des inscrits et celui des étudiants présents aux examens. Ainsi, au niveau des inscrits à la formation, l'on note que 30% des étudiants ayant suivi la formation en ligne ont obtenu leur diplôme de fin de formation alors que ce taux est de 34% au niveau de ceux qui ont suivi la formation en présentiel et de 43% au niveau de ceux qui ont suivi la formation par correspondance. Il faut noter que, sur l'ensemble des inscrits, 24% ont abandonné ; ce taux est particulièrement important au niveau de ceux qui ont suivi la formation en ligne. En effet, il est d'environ 40% pour les étudiants en ligne alors qu'il est de 14% pour les étudiants en présentiel et de 12% pour les étudiants par correspondance.

Ainsi, les étudiants qui ont suivi les cours en ligne sont trois fois plus nombreux à ne pas participer à l'examen de fin de formation comparativement aux étudiants en présentiel.

Cette faiblesse du taux de complétion du cursus des étudiants en ligne comparé à ceux du présentiel est aussi soutenu par Bettinger et al. (2017). Ces chercheurs ont mené une étude aux Etats Unis d'Amérique en examinant les résultats académiques de plus de 230 000 étudiants. Les résultats de

cette étude montrent que la probabilité d'avoir la meilleure note baisse de 12,2 points pour les étudiants qui ont suivi les cours en ligne. De plus, les chances d'obtention de la note minimale de validation de la formation baissent de 8,5 points pour les étudiants qui ont suivi les cours en ligne. Ainsi, pour les auteurs de cette étude, faire une formation en e-learning augmente la probabilité que l'étudiant ne réussisse pas ses études.

De plus, d'après une recension de Bourdages et Delmotte (2001), les taux d'abandon dans les cursus de formation en mode e-learning varient de 30 à 80 % en fonction des pays : Australie (30 à 40 %), Canada (30 à 70 %), Afrique du Sud (50 %), Espagne (37 %), Venezuela (79 %), Costa Rica (76 %), Pakistan (80 %), Grande Bretagne (55 %). Gauthier (2001) va dans le même sens en évoquant un taux d'abandon moyen de 80 % pour les formations en ligne.

C'est donc à juste titre que Fenouillet et Dero (2006, P.6) affirment ceci : « *Différentes études ont en effet montré que le taux d'abandon à distance est nettement supérieur à celui des étudiants en présentiel (Carr, 2000 ; Diaz, 2000, 2002 ; Easterday, 1997 ; Roblyer, 1999) ».*

4.1.2. Les facteurs d'abandon et de persistance aux études

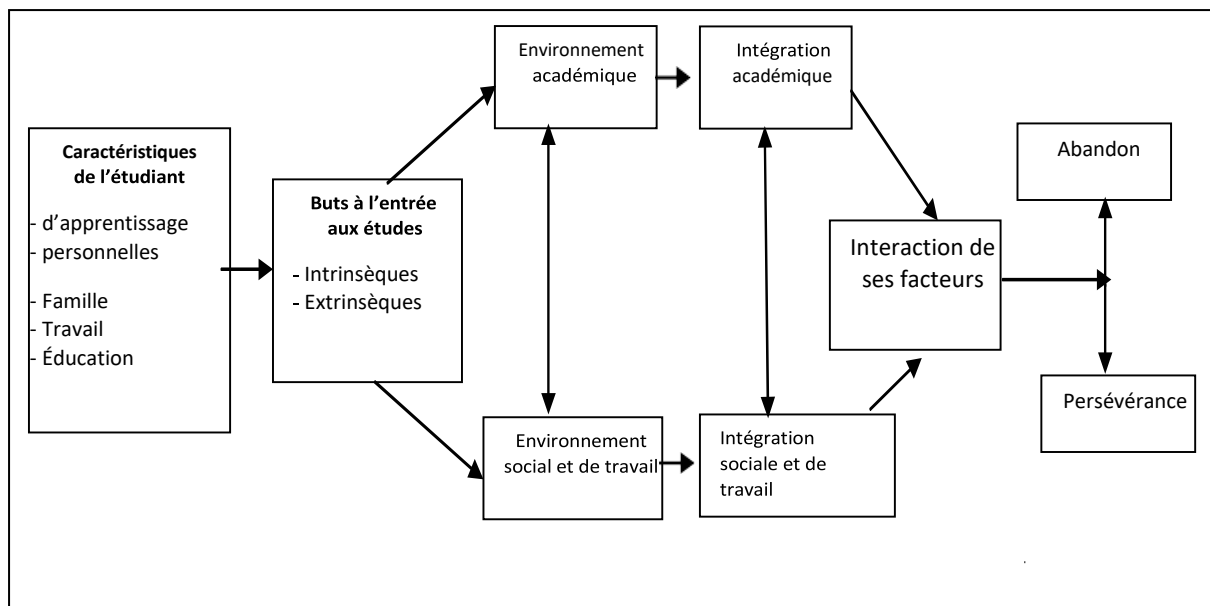
Dogbe-Semanou (2010) résume dans un tableau les facteurs qui peuvent amener un étudiant en ligne à abandonner les études ou à continuer jusqu'à la complétion du cursus académique (voir tableau 3).

Tableau 3 : Synthèse des facteurs de persistance et d'abandon des étudiants en e-learning (Dogbe-Semanou, 2010)

Catégories	Facteurs
Personnelles	Autodiscipline, antécédents scolaires, motivations, styles et stratégies d'apprentissage, pouvoir d'achat...
Environnementales	Événements de la vie privée, situation professionnelle, technologies...
Institutionnelles	Tutorat, attrait du programme, scénario pédagogique, centres de ressources, certification, système d'entrée, regroupement ...

Sauvé et al. (2006) se basent sur une récession des études de plusieurs auteurs (Edmonson, Fisher et Christensen, 2003 ; Pascarella et Terenzini, 1979 ; Kasworm, 2003 ; Vallone, Reid ; Coffman, 2003 ; Umali et Pohlert, 2004 ; Jones-Giles, 2004 ; Bissonnette, 2003) afin de déterminer certains facteurs qui amènent les étudiants à abandonner les études ou à y persévérer sur la base de la catégorisation de Bissonnette (2003) qui admet cinq groupes de facteurs d'abandon et de persévérance aux études : facteurs personnels, facteurs d'apprentissage, facteurs interpersonnels, facteurs familiaux et facteurs environnementaux (voir figure 4).

Figure 4 : Facteurs d'abandon et de persévérance aux études (Sauvé et al., 2007)



D'autres raisons expliquent le taux élevé d'abandon en e-learning. Il y a, en premier lieu, le manque d'objectifs ou l'inadéquation des objectifs de l'apprenant avec les objectifs pédagogiques de la formation (Reich, 2014 ; Rodet, 2018), la faible motivation des apprenants (Kizilcec et al., 2013 ; Bélanger et al., 2013), le manque de temps et les difficultés de planification (Bélanger et al., 2013 ; Khalil et Ebner 2014 ; Rodet, 2018), le peu d'ouverture de certaines formations en ligne (Jézégou, 2008), le sentiment d'isolement et de découragement (Palloff et Pratt, 2003), des connaissances et compétences de base insuffisantes en matière de gestion de l'apprentissage en ligne (Bélanger et al., 2013).

4.1.3. L'autorégulation comme solution pour remédier à la non-complétion des études en dispositif de formation et de communication médiatisées

Pour Allal (1993) L'autorégulation est une qualité intrinsèque inhérente à chaque apprenant. Le constat général qui se dégage est que ceux qui réussissent leurs études font preuve de capacités d'autorégulation durant leur formation et cette qualité leur permet de surmonter les obstacles à la complétion de leurs études. Allal (2007), soutient à ce sujet que plusieurs recherches font état de ce que les élèves qui réussissent démontrent d'excellentes dispositions à s'autoréguler. Ainsi, en se référant à des études récentes, des chercheurs estiment qu'il est possible de prévoir la réussite d'un élève sur la base de sa capacité à autoréguler ses apprentissages (Duckworth et Seligman, 2005 ; Blair et Diamond, 2008 ; Shanker, 2013). Aussi, les apprenants faiblement autorégulés ont-ils souvent des difficultés pour apprendre et cela impacte négativement leur réussite durant leurs études (Bodrovan et Leong, 2005). Ainsi, en plus de développer ses compétences de base (calcul, lecture, communication, méthodes de travail, gestion du temps, etc.), l'apprenant autorégulé fait montre de capacités métacognitives et d'ajustement de ses stratégies d'apprentissage en fonction du contexte d'étude et de l'environnement dans lequel il évolue (Ruph et Hrimech, 2001).

Certains auteurs comme Jezegou (2008) parlent plutôt de l'apprentissage autodirigé ou de l'auto-direction comme facteur menant au succès de l'apprenant. L'apprenant autodirigé décide, par lui-même ou en sollicitant une aide, de répertorier ses besoins, réunir des ressources humaines et matérielles utiles à son apprentissage, choisir et déployer des stratégies d'apprentissage adéquates et procéder personnellement à leur évaluation (Knowles, 1975).

Un apprentissage autodirigé ne peut donc se faire sans une autodétermination et une mise en œuvre de stratégies d'apprentissage autorégulatrices. La théorie de l'autodétermination a été développée par Deci et Ryan (2000) qui distinguent la « motivation autonome » et la « motivation contrôlée ». La motivation autonome, aussi appelé motivation intrinsèque, stipule que l'être humain pourrait puiser les sources de sa motivation à l'intérieur de lui-même, de manière autonome. A contrario, la motivation contrôlée ou extrinsèque se base sur le fait que l'étudiant puise sa motivation d'influences externes. Toutefois, Cosnefroy (2010) se basant sur les travaux de Knowles (1975)

soutient que le concept d'apprentissage autodirigé se réfère plutôt aux adultes, alors que le concept d'apprentissage autorégulé concerne l'apprentissage scolaire. Selon lui, autorégulation et auto-direction sont deux termes qui ramènent à la même réalité, celle d'apprendre par soi-même, mais elles évoluent dans des contextes différents : l'auto-direction pour les adultes et l'autorégulation pour les plus jeunes. A ce niveau, il (2011, p.21) soutient que :

Deux options sont alors disponibles pour délimiter le concept d'apprentissage autorégulé : soit il désigne l'autorégulation de situations d'apprentissage définies par autrui, et dans ce cas apprentissage autodirigé et apprentissage autorégulé fonctionnent comme deux concepts complémentaires de même niveau logique renvoyant à des situations d'apprentissage distinctes ; soit on lui confère un statut plus englobant en considérant qu'entre autonomie et contrainte, il n'y a pas une séparation nette, mais bien plus un gradient d'autorégulation. Dans ce cas, l'apprentissage autodirigé apparaîtrait comme une forme particulière de l'apprentissage autorégulé, celle nécessitant la plus forte autorégulation.

Ainsi, les plus jeunes n'ont pas besoin de faire preuve d'une grande capacité d'autodétermination car les modalités d'apprentissage sont déjà prédéfinies. Cependant, les adultes doivent définir eux-mêmes leurs modalités d'apprentissage. Ils doivent donc faire preuve d'auto-détermination. Cosnefroy (2010) conclut en estimant que l'apprentissage autodirigé pourrait être considéré comme un type spécifique d'apprentissage autorégulé ; celui pour lequel l'autorégulation est la plus forte. Pour les formations à distance, l'autorégulation constitue l'élément important pouvant conduire au succès du processus d'apprentissage (Depover et al., 2016). Cette idée est confortée par Frayssinhes (2011, p.31) : « *On peut estimer que les étudiants en FOAD (formation ouverte à distance) qui vont jusqu'au bout de leur formation et qui réussissent aux examens, sont ceux qui ont eu la plus grande faculté d'adaptation au médium utilisé, une certaine capacité à s'auto-former, et une motivation intrinsèque forte.* ». Pour Sauvé (2007, p.4), l'apprentissage autorégulé est encore plus important, comparativement aux études en présentielle, pour réussir dans les études en ligne ; elle dit à ce propos :

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

Ainsi, pour réussir son processus de formation dans un dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées, l'apprenant doit absolument faire montre de capacités

autorégulatrices. Aussi, la complétion d'une formation en ligne passe-t-elle par l'acquisition de compétences en autorégulation de l'apprentissage (Collin et Karsenti, 2011).

4.2. L'état de la recherche sur les apprentissages autorégulés en dispositif de formation et communication médiatisées

4.2.1. Les précurseurs de la recherche sur les apprentissages autorégulés

Pour Cosnefroy (2014), les recherches sur les apprentissages autorégulés ont pour objet l'explication de la manière dont l'apprenant, prenant le contrôle de ses apprentissages et motivations, arrive à se fixer des buts, à déployer des stratégies, à faire montre de persévérance malgré les contraintes et à atteindre les buts préalablement déterminés. Elles considèrent particulièrement l'apprentissage sous le double registre de la cognition et de la motivation. Les recherches sur les questions de l'autorégulation des apprentissages dans les dispositifs d'apprentissage en milieu francophone sont toutefois récentes.

Puustinen (2005) affirme que le concept d'apprentissage autorégulé, était déjà très en vogue outre-Atlantique dans le domaine de la psychologie de l'éducation depuis le début des années soixante-quinze (1975). Les précurseurs de ce concept sont Knowles (1975) qui a proposé un guide de l'auto-direction de l'apprentissage à l'endroit des apprenants et enseignants et Bandura (1977, 1994, 2008, 2008) qui a développé la théorie sociocognitive par le biais de la notion de l'agentivité qui est la capacité d'un individu mu par une intention de procéder à la sélection, à l'élaboration et à la régulation de sa propre activité pour atteindre des buts. Nous remarquons que les précurseurs du concept de l'autorégulation en apprentissage sont issus du monde de la recherche anglo-saxon.

4.2.2. Les recherches sur les apprentissages autorégulés en présentiel

Les chercheurs anglophones sont les précurseurs de la recherche sur les apprentissages autorégulés. Il existe, de ce fait, de nombreuses références scientifiques anglophones sur les apprentissages autorégulés (Houart, 2017).

Dans le monde francophone, quelques chercheurs se sont également intéressés aux apprentissages autorégulés. Les recherches les plus notables, dans ce domaine, concernent les processus d'apprentissages en présentiel. On peut citer entre autres les travaux de Puustinen (2005) sur l'apprentissage autorégulé à l'école maternelle. Ses travaux montrent que les enfants entrent en maternelle avec des niveaux d'autorégulation différents dus aux influences éducatives des parents. Toutefois les pratiques éducatives mises en place par les enseignants influent sur les capacités d'autorégulation des enfants. Allal (1993, 2011, 2015, 2017) a aussi mené plusieurs recherches sur les apprentissages autorégulés à l'école. Ses recherches les plus notables, à ce sujet, sont celles sur la régulation des apprentissages en milieu scolaire (Allal et Mottier Lopez, 2007) qui lui ont permis de produire un modèle de l'autorégulation en situation scolaire. Le constat est que, cette chercheuse francophone majeure de l'autorégulation des apprentissages, limite l'essentiel de ses recherches au contexte scolaire. Mottier Lopez est aussi une chercheuse notable dans le milieu de l'autorégulation des apprentissages. Elle a eu à collaborer avec Allal en 2007 sur l'apprentissage autorégulé en milieu scolaire. Elle a mené des recherches sur les pratiques de régulation formative en classe (2008, 2012, 2015). Tout comme Allal, les travaux de Mottier Lopez concernent le milieu scolaire essentiellement. Giglio, Boissonnade, et Kohler (2017) ont aussi mené des études sur les gestes de l'enseignant visant un apprentissage autorégulé de la collaboration créative en classe.

4.2.3. Les recherches sur les apprentissages autorégulés en ligne

Les chercheurs anglophones sont encore les premiers et les plus nombreux à s'intéresser à l'autorégulation de l'apprentissage en ligne (Johnson et Davies, 2014). Quant au monde de la recherche francophone, Il y a à peine une quinzaine d'années que quelques chercheurs se sont intéressés à l'autorégulation de l'apprentissage en contexte formatif digitalisé. Androwkha et Jézégou (2019) ont ainsi mené des recherches sur la présence socio-cognitive lors d'une activité collective et à distance synchrone : une étude empirique réalisée auprès de trois groupes

d'enseignants en situation de formation. Quant à Cosnefroy, Fenouillet et Heutte (2018), ils ont créé une échelle d'apprentissage autorégulé en ligne qui permet de déterminer un indice d'autorégulation marquant le niveau d'autorégulation de l'apprenant en ligne. Jezegou (2018) s'est aussi intéressée à l'auto-direction des apprentissages dans un MOOC connectiviste à travers une étude qualitative effectuée auprès d'apprenants ayant suivi le MOOC : « Internet Tout Y est Pour Apprendre, saison 1 » (Итыпа 1). De plus, il faut noter les travaux de Cosnefroy et Jézégou (2013) sur les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. Ces chercheurs ont conduit une recherche auprès d'étudiants ingénieurs engagés dans un apprentissage par projet. Jézégou (2011) a, en outre, mené une étude sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes inscrits en formation continue diplômante dans un dispositif de formation en blended learning. La finalité de cette recherche était l'identification et la description des comportements d'autorégulation environnementale d'apprenants adultes suivant une formation à distance. Jezegou (2008) a encore effectué des recherches sur l'ouverture du dispositif de formation et l'autorégulation de l'apprenant. Elle estime que le comportement d'autorégulation de l'apprenant change en fonction de l'ouverture du dispositif de formation. Ainsi, plus le dispositif est ouvert, plus l'apprenant autorégule ses apprentissages. Il faut aussi mentionner les travaux de Paquelin et Choplin (2003) qui se sont déroulés dans un contexte de formation universitaire en dispositif de formation digitalisé. En effet, ils ont conduit une étude avec des étudiants inscrits en cursus universitaire initiale scientifique en introduisant dans leur dispositif de formation initial en présentiel, un cours en ligne. Cette nouvelle modalité de formation a fait l'objet d'une étude sur la dynamique de construction des savoirs et la construction du dispositif de formation médiatisé. Il a ainsi été question d'explicitier cette double construction et les processus d'autorégulation des apprenants dans la dynamique expérimentale d'une formation en ligne dans l'enseignement supérieur.

4.2.4. Les thèses sur les apprentissages autorégulés en ligne

Concernant les thèses sur le thème des apprentissages autorégulés en ligne, on note un manque d'engouement des doctorants francophones. Ce constat a été fait à la suite d'une recherche que nous avons fait le 15 novembre 2020 sur le site thèse.fr qui est une plateforme qui répertorie toutes les thèses faites en France. Ainsi, sur 381 070 thèses soutenues depuis 1971, 3200 sont du domaine des sciences de l'éducation dont 19 consacrées à l'autorégulation des apprentissages ; sur ces 19

thèses, seulement trois thèses s'intéressent à l'autorégulation des apprentissages en ligne, dont la plus ancienne date de 2004. Il s'agit d'abord de la thèse de Jézégou (2004) sous la direction de Philippe Carré avec pour thème la « **Formation ouverte et stratégies d'auto-direction** ». Dans cette thèse, Jézégou met en corrélation l'ouverture du dispositif de communication et de formation médiatisé et les comportements autorégulés de l'apprenant en partant du postulat que l'autorégulation est la dimension sociocognitive de l'auto-direction. Les résultats de cette thèse révèlent le rôle médiateur de la perception d'ouverture dans l'influence du dispositif sur les comportements autorégulés. Il y a ensuite, la thèse de Tempier (2011) qui a pour thème « **L'autorégulation dans un dispositif en ligne d'apprentissage : signes d'un apprenant opportuniste** ». Cette thèse a traité de la problématique des comportements autorégulés de l'adulte apprenant dans un dispositif d'apprentissage digitalisé. L'étude s'est basée sur une population d'une soixantaine de syndicalistes en poste dans des structures privées et publiques. Le recueil des données de l'étude s'est fait par le biais d'un journal de bord, d'entretiens semi-directifs et d'une enquête par sondage sur l'autorégulation. L'analyse des résultats a révélé l'émergence de nouveaux modes d'autorégulation en lien avec le dispositif de formation digital. Enfin, la thèse de Jacob (2018) a aussi été répertoriée avec pour thème « **Les classes inversées en premier cycle universitaire : de la motivation initiale à l'autorégulation de l'apprentissage** ». Jacob perçoit la classe inversée comme une démarche pédagogique auto-structurée qui permet à l'étudiant de construire ses apprentissages à distance. Cette recherche porte sur la problématique de la gestion par l'étudiant de la charge cognitive occasionnée par ce dispositif très engageant. Cette thèse conclue que l'autoévaluation sert de déclencheur de la dimension cognitive, motivationnelle et autorégulatoire de l'apprentissage en classes inversées.

Cependant, ces recherches font peu cas du contexte de l'apprentissage en ligne en cursus universitaire diplômant. De plus, elles traitent du processus de l'autorégulation en général ou ne tiennent compte que de l'impact d'une interaction spécifique sur l'autorégulation de l'apprenant.

En revanche, dans la présente recherche, il ne s'agit pas d'introduire une modalité d'apprentissage en ligne dans un dispositif globalement présentiel comme cela a été le cas des recherches de Paquelin et Choplin (2003). Elle concerne plutôt un cursus entièrement digitalisé où des personnes ayant déjà une expérience de l'apprentissage en ligne sont interrogées. De plus, elle analyse les influences des interactions homo et hétéro régulatrices sur les capacités autorégulatrices de l'apprenant dans le cadre de la formation universitaire en ligne.

Toutes ces recherches montrent que le socle de la légitimité de l'apprentissage en ligne est la conception selon laquelle l'apprenant en dispositif de formation et de communication médiatisées doit être capable d'autoréguler ses apprentissages s'il veut réussir (Depover et al., 2016). Cette autorégulation se développe en relation avec d'autres types de régulations (Hadji, 2012), en l'occurrence l'homo-régulation et l'hétéro-régulation aussi appelées régulations externes.

Il est aussi tenu compte du fait qu'il se crée une relation dialectique entre le contexte, l'environnement d'apprentissage qui constituent des sources potentielles de régulation et les démarches d'autorégulation individuelles (Allal 2007). Ainsi, cette recherche se base sur le fait que les apprentissages autorégulés résultent des interactions entre les caractéristiques de l'apprenant et les caractéristiques de son environnement d'apprentissage (Pintrich, 2004).

4.3. Question et hypothèses de recherche

4.3.1. Question de recherche

Les régulations externes (hétéro et homo régulations) sont sans effet si l'apprenant ne fait pas montre d'implication dans le processus d'acquisition de la connaissance. Ainsi, l'autorégulation est liée aux autres types de régulations. Cette idée est confortée par Allal (2007) lorsqu'elle soutient que l'autorégulation ne peut s'appréhender de manière isolée car les interactions avec l'extérieur ne sont que des sources « potentielles » de régulation. L'apprenant se sert donc de ses interactions pour nourrir son autorégulation. Ainsi, pour Hadji (2012), les enseignants, formateurs, tuteurs ne régulent pas les apprentissages, ils régulent plutôt des situations d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle les interactions avec le dispositif de formation devraient contribuer à développer la capacité d'autorégulation des apprenants.

Aussi faudra-t-il faire une distinction entre interaction et régulation. Pour Hadji (2012), aucune régulation de l'apprentissage ne peut se faire sans interaction avec les éléments constitutifs de l'environnement d'apprentissage. Allal (2007) utilise même le terme de « rencontre » entre l'apprenant et les autres acteurs du dispositif de formation. Cependant, toute interaction ne conduit pas directement à une régulation. En effet, selon Hadji (2012), l'autorégulation nécessite une réaction active de l'apprenant visant à intégrer les effets des interactions avec les autres acteurs du dispositif de formation dans sa propre démarche d'acquisition de la connaissance. Aussi cette idée

est-elle confortée par Allal (2015) qui considère que les modalités de formation situationnelles et interpersonnelles ne peuvent impacter l'apprentissage en s'intégrant aux régulations propres à l'individu. Dans cette même optique, Hadji (2012) estime qu'une interaction n'est considérée comme régulatrice que si elle permet de nourrir l'autorégulation de l'apprenant. L'enseignant, de ce point de vue, n'est qu'un pilote-auxiliaire qui vient momentanément épauler et guider l'apprenant, seul authentique commandant de bord (Hadji, 2012).

Allal (2007, 2015) a eu à effectuer des recherches notables sur l'influence des régulations externes, qu'elle appelle aussi régulations contextuelles, sur l'autorégulation des apprenants. Elle s'est inspirée des travaux des chercheuses néerlandaise Boekaerts (1999) de l'université de Leiden et américaine Corno (1983, 2001) de l'université de Columbia. Ces dernières soutiennent que bien que l'autorégulation puisse être une capacité inhérente à l'apprenant qui vient en formation, elle se développe aussi grâce à l'expérience dans le dispositif de formation. A ce propos, elles considèrent que certains chercheurs conceptualisent l'autorégulation comme une disposition générale que les élèves apportent en classe, tandis que d'autres conçoivent l'autorégulation comme une compétence que l'apprenant acquiert grâce à ses expériences d'apprentissage. Les deux perspectives ne sont pas « incompatibles ». Ainsi, selon Cosnefroy (2014, p.167), l'enjeu des recherches sur l'autorégulation en apprentissage « *est à la fois de déterminer les conditions cognitives et motivationnelles de l'autonomie dans les apprentissages et d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer positivement le développement de celle-ci.* ».

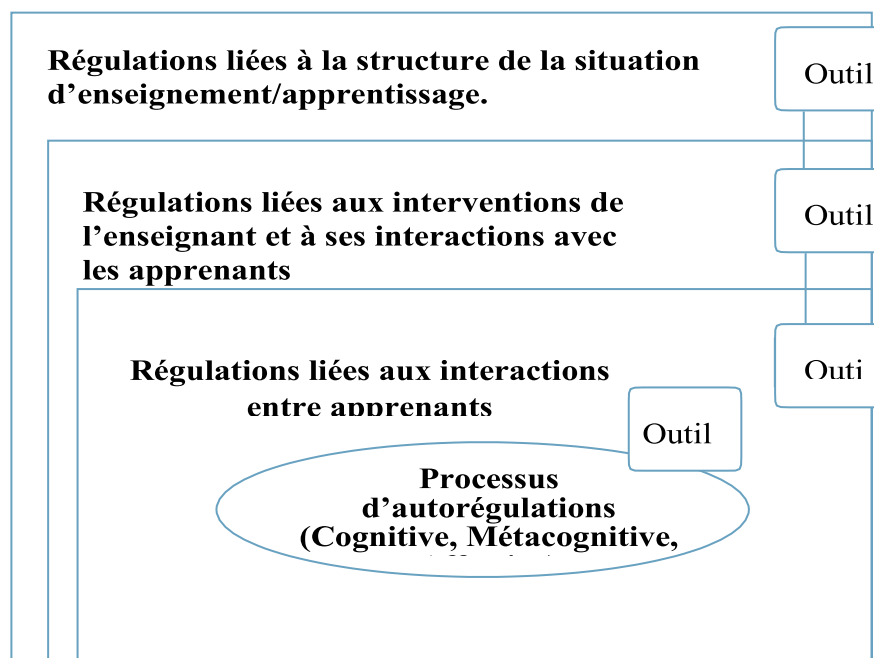
La présente thèse relève donc de ce second enjeu qui est de mettre en exergue les facteurs susceptibles d'influencer positivement le développement de l'autorégulation de l'apprenant. Plus spécifiquement, cette recherche tient compte du contexte particulier des apprenants engagés dans un cursus universitaire via un dispositif de communication et de formation médiatisées.

Il conviendrait donc de chercher à spécifier les effets des interactions hétéro et homo régulées sur les apprentissages autorégulés des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Cette spécification passe par la réponse à la question suivante : Comment se caractérisent les effets des interactions hétéro et homo régulées sur les apprentissages autorégulés des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ?

4.3.2. Hypothèses de recherche

Les travaux d'Allal (2007, 2015) sur un modèle de co-régulation des apprentissages et ceux de Paquelin et Choplin (2003) sur les enjeux des régulations ont guidé l'élaboration des hypothèses de recherche de cette thèse. Le modèle de co-régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation des apprentissages d'Allal est illustré dans le schéma suivant (voir figure 5) :

Figure 5 : Le modèle de la co-régulation des apprentissages (Allal, 2015)



Ce modèle présente trois niveaux d'organisation contextuelle des régulations : (1) les régulations liées à la situation et à la structuration de la formation, (2) les régulations liées aux enseignements et aux interactions entre enseignants et apprenants et les régulations liées aux interactions entre apprenants (3). Ainsi, pour Allal (2007), les processus d'autorégulation chez l'apprenant s'enrichissent de l'influence des actions hétéro et homo régulatrices, car l'autorégulation est toujours intégrée dans un faisceau de régulations externes qui l'englobent. Dans cette conception, l'autorégulation de l'apprenant se sert toujours de l'interaction avec des éléments de régulation externe, en lien avec les aspects social, culturel et matériel du contexte.

Partant de ces constats, nous pouvons avancer que l'autorégulation de l'apprenant est influencée par les interactions de l'apprenant avec son environnement d'apprentissage, car l'autorégulation

est toujours intégrée dans un faisceau de régulations sociales externes qui l'englobent. De plus, selon Delone et McLean (2003), l'utilisation d'une technologie de l'information et de la communication prédit et influence la satisfaction des utilisateurs. Les utilisateurs les plus fréquents sont les plus satisfaits, donc les plus à même à faire montre de performance dans l'utilisation du dispositif.

Il en ressort donc les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse liée aux interactions entre pairs dans un dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées**

Allal (2007) soutient que les échanges entre apprenants inscrits dans une formation dans le cadre de leurs apprentissages influent sur leurs capacités autorégulatrices. Elle base cette assertion sur le fait que durant le processus d'apprentissage il s'établit des interactions entre groupes d'apprenants qui s'organisent et interagissent (discussion, collaboration, coopération, influences des uns sur les autres, etc.). Ces interactions déclenchent, en conséquence, une régulation « interactive » caractérisée par la réciprocité des interventions entre apprenants. Paquelin et Choplin (2003) désignent les régulations liées aux interactions entre apprenants sous le terme d'homo-régulation. Sur cette base, nous pouvons donc évoquer l'hypothèse suivante : La fréquence d'échanges avec ses pairs a une influence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

- **Hypothèse liée aux interactions entre les enseignants et les étudiants dans un dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées**

Le processus d'apprentissage ne peut atteindre sa plénitude sans la relation pédagogique entre un apprenant et une autre personne qui lui transmet ou le guide vers le savoir. Houssaye (2000) considère cette relation comme l'axe 3 du triangle pédagogique qu'il désigne par le processus « Former ». Les interactions entre enseignants et apprenants peuvent être régulatrices au sens où elles conduisent l'apprenant à autoréguler ses apprentissages. Ainsi, pour Hadji (2012), elles concernent l'enseignant qui organise des activités régulatrices par ses interventions, soit par la situation de transmission du savoir dont il pilote les jalons et contenus, soit en agissant directement sur les activités d'apprentissage des étudiants (travail de groupe, emploi du temps, rythme de

travail, etc.), soit sur les stratégies d'apprentissage individuelles (approfondissement, réponses aux questions individuelles, accompagnement).

Sur cette base nous pouvons donc évoquer l'hypothèse suivante : La fréquence d'échanges avec les enseignants contribue notablement à l'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

- **Hypothèses liées aux interactions de l'apprenant avec la plateforme et les outils techno-pédagogiques dans un dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées**

Aucun apprentissage en ligne ne peut se faire sans la mise à contribution de dispositifs techno-pédagogiques jouant le rôle de médiation dans une dynamique de médiatisation du processus formatif. Aussi, pour Peraya, dans un entretien avec Papi (2018), ces dispositifs techno-pédagogiques jouent-ils les rôles de médiateurs sensorimoteur, psychomoteur et praxéologique visant à l'amélioration des capacités tactilo-kinesthésiques et des stratégies d'apprentissages des apprenants engagés dans un processus de formation en dispositif de formation et de communication médiatisées. Ces types de médiation se développent donc sans les interventions directes de l'enseignant ou des pairs.

Pour Hadji (2012), les dispositifs techno-pédagogiques donnent des occasions d'autorégulation des apprentissages grâce à leurs prescriptions, supports, outils de formation et structuration pédagogique. Pour Paquelin et Chopin (2003), il s'agit des « moments de régulation » prescrits par le dispositif (comme la visioconférence, le forum), du *planning*, conçu comme un guide pour aider à gérer sa formation, etc. En somme, il s'agit de l'autorégulation produite par les interactions avec des éléments technologiques extérieurs à la communauté des apprenants et issus de l'existence même du dispositif de formation. Ces éléments font ainsi partie intégrante des interactions hétéro-régulatrices (Paquelin et Chopin, 2003).

Sur cette base, nous pouvons donc évoquer les deux hypothèses suivantes :

- Plus l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées passe du temps sur la plateforme LMS, plus cela améliore ses capacités d'autorégulation.
- La fréquence de participation aux séances de cours par visio-conférence a une incidence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

Conclusion

Ce chapitre a été l'occasion de mettre en exergue la problématisation de la thèse. Toute recherche partant d'un constat, il a été constaté le faible niveau de complétion des études en ligne, comparativement aux études en présentiel. Ainsi, nous nous sommes interrogés sur les raisons d'abandon et de réussite des études en dispositif de formation et de communication médiatisées. Pour élucider cette question, nous avons mené des recherches documentaires, et dans tous les documents (articles scientifiques, ouvrages, rapport de conférence, blog, etc.) consultés, une constance ressort : les étudiants qui réussissent en dispositif de formation et de communication médiatisées font montre de capacités d'autorégulation des apprentissages. Cette autorégulation est influencée par les interactions hétéro et homo régulatrices. Il s'agit alors dans cette thèse de déterminer : comment se caractérisent les effets des interactions hétéro et homo structurées sur l'autorégulation des apprenants engagés en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ? Les prochains chapitres tenteront d'apporter une réponse à cette question. Nous tenons à préciser que, dans cette recherche, nous nous intéressons aux apprentissages autorégulés plutôt qu'à l'autorégulation des apprentissages. Zimmernan et Schunk (2011) considèrent l'apprentissage autorégulé comme un processus par lequel les apprenants actionnent et soutiennent de manière autonome leurs cognitions, émotions et comportements afin d'atteindre un but personnel. Nous pouvons résumer ces apprentissages en trois phases : réflexions préalables à l'apprentissage, déploiement des stratégies d'apprentissages, évaluation des apprentissages. C'est cette démarche d'apprentissage de l'étudiant universitaire autorégulé qui est analysé à la lumière des influences externes (Homo et hétéro régulatrices). Cette idée est confortée par Allal (2007) lorsqu'elle soutient que les interactions avec l'extérieur ne sont que des sources « potentielles » de régulation. Cette thèse ne se limite donc pas aux effets des autorégulations externes sur l'autorégulation interne. L'étude des effets n'étant qu'une partie de l'analyse. Elle va au-delà en essayant d'explicitier comment l'homo et l'hétéro régulation agissent sur les apprentissages autorégulés ou comment l'étudiant se sert de ces régulations pour nourrir sa régulation interne. Cette recherche ne se limite donc pas à l'étude des effets. Elle montre d'abord l'existence des effets et ensuite explique comment se construisent ses effets.

PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE ET EXPLORATOIRE DE LA THESE

Chapitre 5 : Méthodologie de l'étude quantitative

Chapitre 6 : Résultats des études quantitatives et vérification des hypothèses

Chapitre 7 : Méthodologie de l'étude qualitative

Chapitre 8 : Analyse des résultats de l'étude qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes

Chapitre 9 : Confrontation des phénomènes identifiés aux concepts théoriques existants auxquelles ils pourraient s'apparenter

Chapitre 5 : Méthodologie de l'étude quantitative

Introduction

Pour cette étude quantitative, nous avons opté pour une approche méthodologique hypothético-déductive. Le point de départ d'une telle méthode est un problème ou une question posée au début de la recherche, suivie d'une ou de plusieurs hypothèses qui doivent être testées et vérifiées, adoptées ou réfutées par le biais d'une démarche scientifique expérimentale (Livian, 2015). Il sera donc question d'exposer, dans cette partie, la méthodologie qui a été mise en œuvre dans le cadre de l'étude quantitative.

Ce chapitre va donc commencer par la détermination des populations mère et source. Nous procéderons ensuite à l'échantillonnage qui sera suivi de la rédaction du questionnaire. Puis nous expliquerons le choix des unités statistiques. Nous montrerons après la manière dont s'est déroulée l'administration de questionnaire. Enfin, nous expliquerons la méthodologie d'analyse des résultats.

5.1. Détermination de la population mère et de la population source

5.1.1. Population mère

Il s'agit de la population globale objet de l'étude, celle à laquelle on voudrait a priori pouvoir étendre les résultats. Sont concernés, dans le cadre de la présente recherche, les étudiants inscrits en licence et master en discipline générale dans les universités françaises.

Nous avons choisi deux critères pour caractériser cette population : le sexe et le niveau académique. En effet, nous estimons que ces deux critères permettent de mieux caractériser la population mère de l'étude. Aussi nous ont-ils servi de base pour le redressement des résultats de l'enquête. Les caractéristiques de cette population sont donc exposées dans les tableaux 4 et 5.

Tableau 4 : Effectifs des étudiants français par cursus pour l'année universitaire 2019-2020 (MESRI-SIES, 2020)

Cursus	Universités 2019-2020	%
Cursus licence	906 873	68
Cursus master	419 665	32
Total	1 326 538	100

68% des étudiants inscrits dans les universités françaises suivent une formation en licence alors que 32%, c'est-à-dire près de la moitié des étudiants après la licence, continuent leurs parcours universitaires en master.

Tableau 5 : Répartition des étudiants selon le sexe (DEPP-SIES, 2019)

Cursus	Universités 2019-2020	%
Homme	580 140	44
Femme	738 360	56
Total	1 326 538	100

Dans les universités françaises, les femmes sont les plus nombreuses. Elles constituent en effet près de 56% des effectifs.

5.1.2. Détermination de la population source et de la base de sondage

La population source est la sous-population à l'intérieur de la population mère, d'où l'échantillon est tiré pour la réalisation de l'étude (Tillé, 2019). Pour déterminer la population source dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes basés sur l'ensemble des étudiants qui suivent un cursus universitaire en ligne en France en discipline générale. Selon la FIED (Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance)⁴ qui représente une trentaine des 79 universités françaises, 55 000 étudiants en France, pour l'année académique 2019-2020, sont inscrits dans un cursus universitaire en ligne. Ils suivent plus de 500 formations universitaires diplômantes, auxquelles s'ajoutent plus de 300 modules autonomes.

Comme déterminé préalablement dans la problématique, la recherche dans le cadre de cette thèse s'est faite en cursus universitaire diplômant. Ainsi, nous avons déterminé comme population source de l'étude les étudiants ayant suivi et réussi au moins un semestre académique en cursus universitaire e-learning au sein des universités françaises. Nous avons fait ce choix parce qu'il s'est agi dans cette recherche de déterminer les influences des interactions de l'apprenant universitaire en ligne sur son autorégulation. Il était donc question d'interroger les pratiques

⁴ La FIED est une association loi 1901, créée en 1987 à l'initiative du ministère de la recherche et de l'enseignement supérieur pour représenter l'enseignement universitaire Français à l'international. Son siège est à la Maison des Universités, où se trouve la Conférence des Présidents d'Université (CPU).

d'autorégulation d'étudiants suivant ou ayant suivi des cursus de formation en ligne dans les universités françaises. Les réponses devaient ainsi provenir de personnes qui ont déjà eu à suivre avec succès une formation universitaire en ligne ; ces étudiants qui réussissent font montre d'autorégulation dans leur apprentissage (Depover et al., 2016, Frayssinhes, 2011, Allal, 2007, Collin et Karsenti, 2011, Sauvé, 2007).

Dans le système LMD, le parcours académique étant divisé par semestres, nous avons décidé d'interroger des étudiants ayant réussi au moins un semestre, qui est la période minimum pour estimer la réussite ou non de l'étudiant. Cette option nous a permis ainsi d'avoir des participants qui ont déjà été confrontés aux réalités des études en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

Afin d'avoir une base de données fiable, des demandes ont été adressées aux gestionnaires des formations en ligne des universités affiliées à la FIED. Six responsables de formation ont donc répondu favorablement à la requête. Il s'est agi des structures suivantes : Université de Paris (Licence et Master en sciences de l'éducation à distance), Université de Lille 1 (Master en sciences de l'éducation à distance), Université de Montpellier (Licence et Master en science de gestion à distance) , Université d'Aix Marseille (Licence et master en arts, lettres, langues et sciences humaines à distance) et Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (Masters en Sciences de la Terre et des Planètes, Environnement parcours « Appréhender les changements climatiques, environnementaux, et sociétaux (ACCES) » à distance).

Durant l'année académique 2019-2020, 616 étudiants ont suivi les cours en ligne dans ces différentes formations énumérées précédemment. C'est donc parmi ces étudiants qu'a été déterminé l'échantillon à interroger. Pour caractériser cette base de sondage, nous avons estimé qu'elle a les mêmes caractéristiques que la population mère sur la base des critères sexe et niveau de formation (voir tableau 6).

Tableau 6 : repartition en pourcentage sexe et niveau de formation

%	Licence	Master	Totaux
Homme	30	14	44
Femme	38	18	56
Totaux	68	32	100

Pour le niveau de formation, un peu plus du tiers de la base de sondage est inscrit en master. Au niveau de la répartition par sexe, nous avons une majorité de femmes qui constituent près de 56% du total des inscrits.

5.2. Echantillonnage

5.2.1. Choix de la méthode d'échantillonnage

Un échantillon est un sous-groupe de taille inférieure à la population source, déterminé par des méthodes probabilistes ou non, afin de représenter le plus fidèlement possible la population mère (Savard, 1978). Ainsi, l'étude est menée sur une partie de cette population mère. L'échantillon étant considéré comme représentatif, permet donc d'extrapoler les résultats de l'étude à l'ensemble de la population mère grâce à la statistique inférentielle. En effet, il est possible de généraliser les résultats issus de l'échantillon sur toute la population concernée avec un certain niveau de certitude grâce à la statistique inférentielle (Spiegel, 1974). L'échantillonnage est donc la méthode par laquelle le chercheur choisit les unités statistiques sur lesquelles il va recueillir des données afin d'en extrapoler les résultats à la totalité de la population. L'échantillonnage permet la détermination d'un échantillon représentatif partageant les mêmes caractéristiques que la population mère (Savard 1978). L'échantillonnage est fondamental et résulte de l'impossibilité de recueillir des données sur l'ensemble de la population, souvent pour des raisons temporelles, techniques ou économiques.

On répertorie deux grandes familles de méthodes d'échantillonnage : les méthodes probabilistes et les méthodes non probabilistes. Elles se différencient par le fait que, pour ce qui est de l'échantillonnage probabiliste, chacune des unités statistiques a une probabilité d'être choisie et que cette probabilité est quantifiable. En revanche, pour l'échantillonnage non probabiliste, chaque membre de la population n'a pas une chance égale d'être sélectionné (Savard, 1978). Les méthodes d'échantillonnage probabilistes font preuve de plus rigueur et de fiabilité que les méthodes non-probabilistes car elles permettent l'inférence statistique.

Pour la présente étude, nous avons fait le choix d'une méthode d'échantillonnage probabiliste. En effet, en recherche quantitative, il est considéré que l'échantillon est représentatif de la population mère lorsqu'il en partage les caractéristiques. Cela permet d'éviter ou de réduire considérablement les erreurs qui peuvent compromettre la généralisation des résultats de la recherche. L'échantillonnage probabiliste est donc une démarche communément mise en œuvre par les chercheurs pour s'assurer que les échantillons sont bien représentatifs. Nous avons donc choisi cette méthode pour être certain que l'échantillon est représentatif de la population mère de l'étude. Ainsi, les personnes interrogées, issues de l'ensemble des étudiants inscrits dans un cursus en ligne dans une université française, ont été choisies de manière aléatoire. Par ailleurs, des estimations fiables ont pu être produites grâce à l'échantillonnage probabiliste, afin de faire des inférences au sujet de la population mère.

5.2.2. Taille de l'échantillon

Une fois la méthode d'échantillonnage choisie, il convient de déterminer la taille de l'échantillon. Il est généralement admis que la détermination de la taille de l'échantillon dans le cadre d'un échantillonnage probabiliste est la résultante d'un arbitrage entre le degré de précision des résultats, le budget alloué à la recherche ainsi que toutes les autres variables opérationnelles à prendre en compte (délai, distance, etc.).

Les chercheurs qui utilisent les méthodes probabilistes d'échantillonnage pour les sondages font appel à des méthodes de calcul statistiques complexes afin de déterminer la taille de l'échantillon en tenant compte de plusieurs facteurs dont l'intervalle de confiance et la marge d'erreur (Tillé, 2019). Ces méthodes statistiques sont appliquées exclusivement dans le cas d'un échantillonnage probabiliste qui stipule que chaque unité de sondage a une chance d'être sélectionnée. Ainsi, les

lois statistiques de la probabilité permettent d'assurer la représentativité de l'échantillon obtenu de manière aléatoire. C'est pourquoi, a contrario de l'échantillonnage non probabiliste, l'échantillonnage probabiliste offre la possibilité de détermination de seuils et intervalles de confiance aux résultats issus de l'enquête (Tillé, 2019).

La méthode de calcul de la taille de l'échantillon prend en compte trois facteurs essentiels (Ardilly, 2006). Il s'agit d'abord de l'intervalle de confiance. C'est un indicateur mathématique permettant la quantification d'un intervalle d'incertitude lors d'une enquête par sondage. Le niveau de confiance aux résultats de l'enquête est fonction de la réduction de la taille de l'intervalle de confiance. Il s'agit donc de la probabilité que les réponses de l'échantillon reflètent celles de la population mère. A chaque niveau de confiance est associé un coefficient critique à prendre en compte lors du calcul de la taille de l'échantillon (Tillé, 2019). Le coefficient critique est une fonction du niveau (degré, indice) de confiance (voir tableau 7).

Tableau 7 : correspondance niveau de confiance-coefficient critique (Ardilly, 2006)

Niveau de confiance	Coefficient critique
99 %	2.58
95%	1.96
90%	1.645
80%	1.28
50%	0.675

Il y a ensuite la marge d'erreur. Elle correspond à l'écart possible entre le résultat obtenu à partir d'un échantillon et le résultat qui serait obtenu si l'ensemble de la population avait été interrogé.

Enfin, il faut aussi tenir compte de la proportion estimée de la population mère en fonction de la **variabilité** de ces caractéristiques.

La formule qui permet de déterminer la taille de l'échantillon est la suivante : $n = z^2 \times p (1 - p) / m^2$ (Magnani, 2001)

1. **n** = taille de l'échantillon
2. **z** = coefficient critique en fonction du niveau de confiance en tenant compte la règle normale centrée réduite (par exemple : niveau de confiance de 95% équivaut à $z = 1.96$)
 - a. Le coefficient critique est une fonction du niveau (degré, indice) de confiance.
3. **p** = pourcentage estimée de la population mère en fonction d'une caractéristique (en cas de non connaissance de la caractéristique, on donne la valeur de 0.5 à P correspondant au niveau de dispersion le plus important)
4. **m** = marge d'erreur tolérée (elle varie de 1 à 10%)

Cette formule permet de calculer la taille de l'échantillon en fonction du taux de confiance, de la marge d'erreur tolérable sur un pourcentage de la population.

Il faut préciser que la présente étude se fait en ligne et que le taux de réponse aux questionnaires en ligne n'est pas élevé. Par prudence donc, nous avons opté pour un intervalle de confiance de 90% qui équivaut à un coefficient critique de 1.64. Ce niveau de confiance est dans la marge généralement préconisée pour des études car les niveaux les plus utilisés sont compris entre 90% et 99% (Tillé, 2019).

Pour ce qui est du pourcentage estimé de la population, Il s'agit de déterminer, en pourcentage, un élément clé permettant de caractériser la population mère de l'étude. Lorsque cette population présente des caractéristiques variées, le nombre de personnes à interroger devient important. A contrario, lorsque cette population est homogène, le nombre de personnes à interroger baisse. L'élément clé pour lequel nous avons opté est le pourcentage d'étudiants du dispositif LMD. Ce pourcentage est de 77,5%, car selon les données du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 77,5% des étudiants inscrit dans les universités en France pour l'année académique 2019-2020 suivent des cursus de formation universitaire du dispositif LMD (MESRI-SIES, 2020)⁵.

Quant à la marge d'erreur, nous avons décidé qu'elle soit de 5%. Il faut, en effet, noter que lorsque la marge d'erreur est élevée, cela influe négativement sur la fiabilité des résultats. Celle-ci doit être comprise entre 1% et 10% (Tillé, 2019). Nous avons donc pris le juste milieu qui est de 5%.

⁵ Note d'Information n° 20 - Décembre 2020, L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN CHIFFRES, tiré du lien : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid156062/les-effectifs-d-etudiants-dans-le-superieur-en-2019-2020-en-progression-constante.html>

En tenant compte de ces trois paramètres, la taille d'échantillon suivante a été calculée :

1. $n = (1.64)^2 \times (0,775) (1-0,775) / (0.05)^2$
2. $n : 2.706 \times 0.174 / 0.0025$
3. $n : 188$

Les résultats du calcul nous préconisent d'interroger au minimum 188 étudiants suivant un cursus en e-learning dans les universités françaises.

5.3. Rédaction du questionnaire

5.3.1. Spécifications du questionnaire

Afin de recueillir les données statistiques de l'enquête par sondage, nous avons réalisé un questionnaire. Nous rappelons que l'objectif du questionnaire était de permettre le recueil d'informations afin de vérifier les quatre hypothèses de l'étude qui sont les suivantes :

1. La fréquence d'échanges avec ses pairs à une influence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ;
2. La fréquence d'échanges avec les enseignants contribue notablement à l'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ;
3. Plus l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées passe du temps sur la plateforme, plus cela améliore ses capacités d'autorégulation ;
4. La fréquence de participation aux séances de cours par visio-conférence a une incidence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

Pour ce faire, un questionnaire constitué de vingt-six questions et une échelle comportant vingt-quatre construits ont été proposés aux étudiants afin de recueillir les données.

Le questionnaire a été élaboré autour des préoccupations suivantes (Cf annexe 2) :

1. Quelle est la situation académique des étudiants interrogés ?
2. Quelles utilisations font-ils de leurs dispositifs LMS (Learning Managing System) ?
3. Quel est leur niveau d'interactions avec les autres apprenants ?

4. Quel est leur niveau d'interactions avec les enseignants ?

Ainsi, le questionnaire s'est construit à travers les thématiques suivantes : la situation académique de l'étudiant, l'utilisation du LMS, les interactions de l'étudiant dans le dispositif de formation et de communication médiatisées, le statut de l'étudiant.

Les questions de la partie consacrée à la situation académique de l'étudiant ont été déterminées en se référant à la structuration des données statistiques des étudiants publiées chaque année par le Ministère de l'Enseignement Supérieur (2020). Quant à la partie concernant les interactions de l'étudiant dans le dispositif de formation et de communication médiatisées, elle a été inspirée des hypothèses de la thèse liées aux interactions autorégulatrices qui ont lieu dans un dispositif de formation et de communication médiatisées et de la MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich et De Groot (1990). Pour la partie utilisation du LMS, les différentes questions se sont basées sur les différentes fonctionnalités d'un LMS (Peraya, dans un entretien avec Papi, 2018). La partie consacrée au statut de l'étudiant est inhérente aux questionnaires en SHS ; il s'agit de mettre en exergue les caractéristiques des participants à l'enquête.

Afin de déterminer le niveau d'autorégulation des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées, nous avons utilisé, concomitamment au questionnaire, une échelle appelée : Echelle de l'Autorégulation des Apprentissages dans des Environnements en Ligne (EAREL). Pour Cosnefroy, Fenouillet et Heutte (2020, P.3), qui en sont les auteurs, cet « *outil permettrait de juger de la qualité de l'engagement des étudiants dans le cadre de formations à distance* ».

Cette échelle est constituée de vingt-quatre items regroupés par six à l'intérieur de quatre sous-échelles qui sont : Les stratégies d'apprentissage (CTXTE), le contrôle du contexte d'apprentissage (COGN), la recherche du soutien des pairs (PAIRS) et la procrastination (PROC(r)) (Cosnefroy, Fenouillet et Heutte, 2018).

Toutefois, avant d'arriver à ce questionnaire final, un certain nombre de modifications a été mis en œuvre, à la suite de deux pré-tests du questionnaire effectués.

5.3.2. Modifications apportées après le premier test de questionnaire

L'enquête préliminaire, appelé aussi essai pilote est importante, car, pour concevoir un plan d'échantillonnage adapté aux réalités de la population mère, il faut avoir une bonne connaissance des caractéristiques de la population mère et de la théorie statistique. Pour cela, il est nécessaire de procéder à un essai pilote sur un petit nombre d'unités statistiques avant de réaliser la totalité de l'enquête par sondage. Cette enquête préparatoire ou pilote, offre la possibilité d'améliorer le questionnaire, le matériel utilisé pour la collecte de données et la procédure de collecte de données. Elle communique également des informations nécessaires à l'estimation des différentes composantes du coût et de la durée des opérations.

Une première version du questionnaire a été adressé en ligne par le biais de google form, dès le 02 mars 2020, à 10 étudiants inscrits en licence 3 des sciences de l'éducation à distance de l'université de Paris. Après une dizaine de jours, nous avons reçu trois réponses. Pour donner suite à l'analyse de ces réponses, nous avons apporté des modifications.

Ainsi, pour une plus grande facilitation de sa compréhension, la question : « pourquoi avez-vous opté pour une formation en ligne plutôt qu'à distance ? » a été modifiée et scindée en deux questions :

1. Pourquoi avez-vous opté pour une formation en e-learning ? (Question ouverte)
2. Quelle est la modalité de cette formation ? (Question fermée)

De nouvelles questions ont été aussi ajoutées afin d'avoir plus d'informations sur la situation actuelle des répondants ; il s'agit des questions suivantes :

1. Dans quel domaine de formation suivez-vous actuellement les cours en ligne ?
2. A quel niveau de formation êtes-vous actuellement inscrit ?
3. Nous aimerions avoir votre contact téléphonique afin de pouvoir éventuellement échanger avec vous oralement de manière approfondie dans l'optique du volet qualitatif de cette étude (Réponse non obligatoire).

Cette dernière question ouverte a été ajoutée parce que nous avons constaté que les réponses en ligne étaient anonymes. De plus, il était difficile d'avoir directement les contacts des étudiants avec les scolarités des universités participant à l'étude.

5.3.3. Modifications apportées après le second test de questionnaire

Après avoir fait une première modification du questionnaire à la suite du premier test, nous avons effectué un second test. Le questionnaire, cette fois, a été adressé à un nombre plus important d'étudiants. Ainsi, à partir du 23 mars 2020, le questionnaire modifié a été adressé en ligne via google form, à quarante-quatre étudiants de licence et master à distance en science de l'éducation de l'université de Paris. Sur les quarante-quatre étudiants qui ont reçu le questionnaire en ligne, neuf ont répondu. Après l'analyse de leurs réponses, de nouvelles modifications ont été apportées. Ainsi, à la question suivante :

A quel niveau de formation êtes-vous actuellement inscrit :

1. Licence 1
2. Licence 2
3. Licence 3
4. Master 1
5. Master 2
6. Doctorat,

Nous avons ajouté la nouvelle modalité « autres, précisez ».

A la question suivante : « Avez-vous eu des difficultés à répondre à certaines questions ? Si oui lesquelles », sur les neuf participants, sept ont répondu à cette question, et aucun d'entre eux n'a trouvé de difficultés à répondre aux questions.

A la question suivante : « Avez-vous des propositions pour améliorer le questionnaire ? Si oui, lesquelles ? ». Sur les neuf participants, six ont répondu à cette question et deux répondants ont noté le fait qu'il y avait des questions qui seraient redondantes. Après analyse, nous avons constaté que certaines questions semblaient se ressembler, certes, mais elles permettaient d'avoir des informations différentes. Néanmoins il a été décidé de modifier la question suivante : « Combien de temps passez-vous en moyenne en semaine en ligne dans le cadre de votre formation ? » Par cette nouvelle formulation : « Combien de temps passez-vous en moyenne par semaine sur votre plateforme de formation en ligne » afin de la rendre plus explicite et différente des autres questions au sens connexes. De plus, pour plus de cohérence, cette question a été déplacée de la rubrique

« Motivation et utilisation du dispositif de formation en ligne » à la rubrique « Interactions dans le cadre de la formation »

A la suite de l'analyse des réponses à la question ouverte suivante : **Qu'est-ce qui vous a motivé à suivre une formation universitaire continue diplômante ?** Il a été constaté que des éléments de réponse étaient répétitifs, Nous avons donc décidé de fermer cette question en y adjoignant les modalités suivantes :

1. Par curiosité
2. Afin d'évoluer sur le plan professionnel
3. Je voudrais renforcer mes capacités dans ma profession actuelle
4. Autre

À la suite des remarques des enquêtés concernant la redondance des questions sur l'expérience de la formation en ligne et la période de suivi de la formation en ligne, nous avons supprimé la question sur la période de suivi de la formation en ligne : « Depuis combien de temps suivez-vous cette formation en ligne ? ».

5.4. Choix des unités statistiques et administration du questionnaire

5.4.1. Explication des différents choix d'unités statistiques et du mode d'administration du questionnaire

La représentativité de l'échantillon est un préalable à la généralisation des résultats à la population mère et la méthode d'échantillonnage est un élément déterminant dans la représentativité de l'échantillon. Il existe donc des méthodes probabilistes et non probabilistes.

Dans un échantillonnage probabiliste, chaque élément de la population source a une chance égale de faire partie de l'échantillon. Aussi la condition *sine qua non* à l'application de cette méthode est-elle la mise à disposition d'une base de données de tous les individus faisant partie de la population concernée. L'étude effectuée, dans la présente recherche remplit, cette condition. En effet, les étudiants constituant la population source sont connus, car chaque structure de formation à distance

contactée dispose d'une base de données complète des étudiants. C'est donc à l'intérieur des unités statistiques de ces bases de données que le questionnaire a été envoyé. Aussi, compte tenu de la situation sanitaire liée à la Covid, ainsi que des mesures barrières et de confinement imposées par le gouvernement (du 17 mars au 11 mai 2020), l'administration du questionnaire en ligne s'est-elle donc imposée. Cette modalité d'administration a aussi des avantages. En effet, elle est moins coûteuse que les autres méthodes et l'enquêté dispose de plus de temps et de sérénité pour répondre aux questions. De plus, la spécificité de la démarche de collecte de données en ligne se prête bien à l'échantillonnage probabiliste. En effet, le questionnaire a été renseigné en ligne via un lien que chaque étudiant a reçu dans son courriel. Le choix aléatoire des répondants a été donc déterminé par les réponses qui ont été reçues aléatoirement à travers la plateforme de sondage en ligne. Dans une telle configuration, il n'était pas fait obligation d'effectuer un tirage au sort préalable, puisque le questionnaire a été adressé à tous les membres de la population source, et ceux qui ont répondu de manière aléatoire ont donc fait partie de l'échantillon. Il peut y avoir certes un risque de biais d'échantillonnage, mais ce risque a été atténué par la méthode de redressement des pondérations de l'échantillon.

5.4.2. Envoi du questionnaire en ligne et recueil des données

Les deux pré-tests du questionnaire ont montré les limites de Google Forms comme outil de collecte de données pour la présente recherche. En effet, cet outil est limité en termes de traitement statistique des données. Par exemple, il ne propose que la visualisation des résultats sous forme de graphique, alors qu'il aurait été plus intéressant de les avoir aussi sous forme de tableau et il est impossible d'y effectuer directement les croisements des tableaux. Par ailleurs, il ne permet pas d'avoir des informations précises sur le renseignement du questionnaire (Date, heure, lieu, type d'appareil, etc.). En outre, nous estimons que la présentation du questionnaire par Google Forms aux participants n'est pas très attractive. Nous avons donc choisi, pour le questionnaire final, Sphinx-déclic qui est plus complet en termes de traitement statistique, qui propose un transfert plus facile des résultats dans des formats autre que le CSV (Comma Separated Values) et qui a une présentation beaucoup plus attractive du questionnaire aux participants. Les étudiants interrogés sont issus de cinq universités différentes comme le montre le tableau 8.

Tableau 8 : Universités participantes à l'étude

Universités	Formations
Université de Paris	Licences et Masters Sciences de l'éducation à distance
Université de Lille 1	Masters sciences de l'éducation à distance
Université de Montpellier	Licences et Masters en science de gestion à distance
Université d'Aix Marseille	Licences et Masters en arts, lettres, langues et sciences humaines à distance
Université de Versailles Saint-Quentin-en- Yvelines	Masters en Sciences de la Terre et des Planètes, Environnement parcours « Appréhender les changements climatiques, environnementaux, et sociétaux (ACCES) » à distance

Afin d'avoir un échantillon représentatif, une demande a été adressée aux gestionnaires de ces formations universitaires en ligne. À la suite de leur accord, nous leur avons demandé d'adresser le questionnaire aux étudiants de leurs bases de données. Ils ont donc reçu le lien du questionnaire et l'ont envoyé dans les boîtes mails des étudiants. Ainsi, 616 questionnaires ont été envoyés en ligne. À la suite de cette démarche, 197 réponses ont été recueillies. Ce nombre correspond à un taux de réponse de 32%.

5.4.3. Redressement de l'échantillon

En tenant compte des caractéristiques « sexe » et « niveau académique » de la population mère, nous avons obtenu le tableau croisé suivant, qui montre la répartition réelle des unités statistiques en fonction des caractéristiques sexe et niveau de formation, à la suite du recueil des données (voir tableau 9).

Tableau 9 : Répartition réelle des unités statistiques en fonction des caractéristiques sexe et niveau de formation

	Licence	Master	Total
Femme	91	56	147
Homme	30	20	50
Total	121	76	197

Etant donné le fait que nous avons effectué une enquête par sondage en ligne, la probabilité que les réponses puissent être conformes aux spécificités de la population mère en fonction des caractéristiques « sexe » et « niveau académique » étaient faibles. Effectivement, les réponses n'ont pas été tout à fait conformes aux répartitions du sexe et du niveau d'étude de la population mère. Par conséquent, un redressement des pondérations de l'échantillon s'est imposé en vue d'améliorer la représentativité de l'échantillon.

Le redressement est une technique qui vise l'amélioration de la précision des estimations. Il s'agit de procéder à la vérification, au niveau de l'échantillon, de la manière dont certaines variables sont distribuées en rapport avec la variable que l'on cherche à déterminer au niveau de l'échantillon (Gerville et Couallier, 2011). Une telle correction intervient en cas de biais consécutif à des manquements dans la méthode d'administration ayant entraîné une surreprésentation ou une sous-représentation de certaines catégories de participants à l'étude au niveau de l'échantillon définitif (Gerville et Couallier, 2011). Ainsi, le redressement d'échantillon est une technique qui consiste à modifier l'échantillon des répondants lors d'une enquête pour s'assurer de sa représentativité. En somme, le redressement est nécessaire lorsqu'un biais, dû éventuellement à la méthode d'administration, a provoqué la surreprésentation ou la sous-représentation de certaines catégories de répondants au sein de l'échantillon final.

Pour redresser l'échantillon, il existe deux grandes méthodes : Le redressement par suppression et le redressement par pondération.

Pour ce qui est du redressement par suppression, elle consiste à supprimer aléatoirement des répondants parmi les catégories surreprésentées. Cela induit une réduction de la taille globale de

l'échantillon. Quant au redressement par pondération, elle intervient lorsqu'on veut conserver toutes les réponses enregistrées. Elle consiste en l'attribution à chaque répondant un « poids » particulier en fonction de la catégorie à laquelle il appartient (Gerville et Couallier, 2011).

Le redressement d'échantillons a pour objectif d'améliorer la représentativité de l'échantillon interrogé, sur un certain nombre de critères de qualification. Le principe sous-jacent est que seul un échantillon ayant la même structure que la population-mère sur les critères que l'on connaît de cette population, permet de généraliser les réponses obtenues sur les autres critères, à l'ensemble de cette population.

Les calculs de redressement par pondération sont complexes lorsqu'il s'agit de redresser l'échantillon sur plusieurs variables en même temps, comme c'est généralement le cas. Par exemple Le redressement sur une seule variable correspond à une simple règle de 3 : si l'on veut obtenir 55% de femmes et 45% d'hommes, alors que la répartition dans l'étude est de 40/60, il suffit d'appliquer à chaque femme le coefficient $55/40$ ème c'est-à-dire 1,375 et à chaque homme le coefficient $45/60$ ème c'est-à-dire 0,75.

On attribue donc un coefficient de pondération qui permet d'augmenter le poids des variables sous représentées et un autre qui permet de diminuer le poids des variables surreprésentées afin de les rendre conformes aux répartitions de la population mère. Il n'y a donc pas diminution ou augmentation d'effectif mais plutôt ajustement du poids statistique des effectifs.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons opté pour la méthode de redressement par pondération, car nous ne voulions pas réduire la taille de notre échantillon. Cette pondération s'est basée sur les variables sexe et niveau d'étude. Nous disposions déjà de la distribution croisée de ces variables au niveau de la population mère. Cette stratification a posteriori n'a été possible que parce que nous disposions d'un tableau théorique indiquant le nombre d'individus pour chaque combinaison de réponses des variables à redresser, en l'occurrence le sexe et le niveau d'étude. Il s'est donc agi de calculer le rapport entre l'effectif théorique et l'effectif réel des variables sexe et niveau d'étude afin d'en faire ressortir le coefficient multiplicateur à appliquer aux individus correspondants à la combinaison. Nous avons utilisé le module de redressement des échantillons du logiciel XLSTAT afin d'effectuer automatiquement le redressement de l'échantillon de cette étude.

En effet, les valeurs réelles des variables étant déjà connues au niveau de la population mère, il s'est agi de les reproduire avec exactitude au niveau de l'échantillon par un jeu de pondération.

Nous nous sommes servis des informations sur la population mère pour faire la correction de distorsions après des erreurs de non-observation. Nous rappelons les caractéristiques et la répartition préconisée en pourcentage dans le tableau 10.

Tableau 10 : Répartition préconisée de l'échantillon en pourcentage

%	Licence	Master	Totaux
Homme	30%	14%	44%
Femme	38%	18%	56%
Totaux	68%	32%	100%

L'échantillon devant avoir les mêmes caractéristiques que la population mère, nous avons procédé à une nouvelle répartition conforme aux caractéristiques de la population mère après le redressement effectué (voir tableau 11).

Tableau 11: Nouvelle répartition de l'échantillon suite au redressement

	Licence	Master	Totaux
Femme	74	36	110
Homme	59	28	87
Totaux	133	64	197

110 femmes et 87 hommes ont été donc interrogés. Sur les 110 femmes participant à l'étude, 74 étaient en licence et 36 en master. Sur les 87 hommes interrogés, 59 étaient en licence et 28 en master.

5.4.4. Traitement statistique

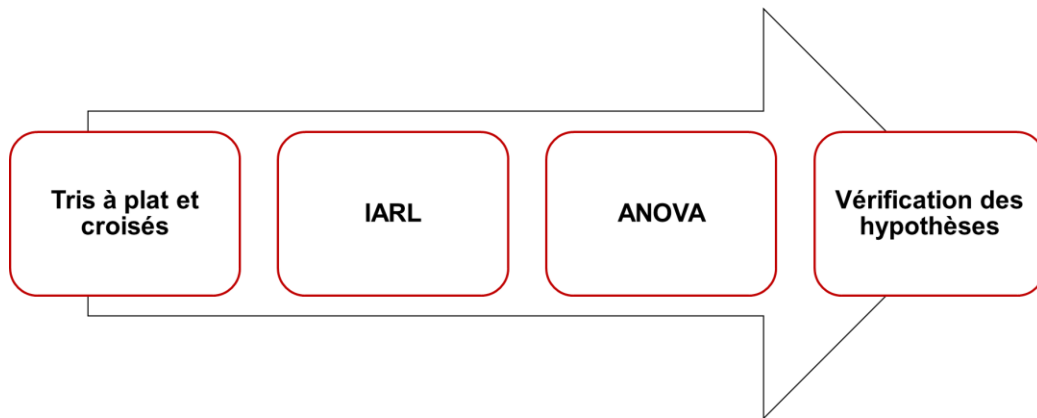
Une fois les réponses collectées via la plateforme de sondage en ligne Sphinx Déclic, les données ont été téléchargées en CSV et transférées dans le logiciel Stata 12_1 pour traitement.

Dans un premier temps, des tris à plat des réponses à toutes les questions ont été effectués et regroupés dans des tableaux thématiques correspondants à chaque question. Ensuite, les différents sous-indices d'autorégulation ont été calculés, il s'agit des sous-indices suivants : recherche du soutien des pairs, stratégies d'apprentissage, procrastination et contrôle du contexte d'apprentissage. Ensuite, la moyenne de ces sous indices a été calculée afin de faire ressortir l'indice d'autorégulation des apprentissages en ligne. Puis, cet indice, qui est une variable quantitative continue, a été mis en rapport avec des groupes de variables qualitatives déterminées dans les hypothèses de départ afin d'en vérifier l'effet.

5.5. Méthodologie d'analyse quantitative

Une fois les réponses collectées via la plateforme de sondage en ligne Sphinx Déclic, les données ont été téléchargées en CSV et transférées dans le logiciel Stata 12_1 pour traitement. Ensuite des tris à plat et croisés des réponses à toutes les questions ont été effectués. Puis les résultats issus du traitement des réponses à l'EAREL ont été traités et analysés afin d'en ressortir l'IAREL (Indice d'Apprentissage Autorégule en Ligne) des étudiants en dispositif de formation et de communication médiatisées non sans avoir calculé au préalable un ensemble de sous-indices (procrastination, soutien des pairs, stratégie d'apprentissage, contrôle du contexte d'apprentissage). Enfin, l'IAREL considéré comme une variable quantitative continue a été utilisé dans le cadre d'une analyse de la variance (ANOVA) avec des variables catégorielles qualitatives issues des interactions dans le dispositif. Cette analyse de la variance a donc permis de vérifier les hypothèses (voir figure 6).

Figure 6 : Etpaes de la méthodologie d'analyse quantitative



5.5.1. Calcul de l'IAREL des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

Les vingt-quatre énoncés de l'EAREL sont répartis en six items par sous-échelle et sont notés de manière graduelle allant d'un à sept. Le calcul des résultats de l'étude sur la base de l'EAREL permet de faire ressortir l'Indice d'Apprentissage Autorégulé en Ligne (IAREL). L'IAREL est constitué de quatre sous-indices (Indice de procrastination, Indice de soutien des pairs, Indice de stratégie d'apprentissage, Indice du contrôle du contexte d'apprentissage) (Cosnefroy, Fenouillet et Heutte, 2020). Pour calculer l'IAREL, nous avons d'abord calculé les sous indices : Indice de soutien des pairs, Indice de stratégie d'apprentissage, Indice du contrôle du contexte d'apprentissage, Indice de procrastination.

Ces sous indices ont été obtenus de la manière suivante : Nous avons d'abord additionné les scores obtenus par chaque item de l'échelle au niveau des 197 participants. Quant au score de procrastination, son calcul est différent des autres, car il s'agit d'un indice inversé. Les scores des items de la sous-échelle procrastination ont donc d'abord fait l'objet d'inversion avant le calcul des totaux. Nous avons ainsi obtenu 24 scores globaux de chacun des 24 items. Chaque score a été par la suite distribué à l'intérieur de chaque sous-échelle (voir tableau 12).

Tableau 12: Répartition des items à l'intérieur des sous-échelles

Sous-échelle	Item correspondant (Cf annexe 1)
<i>Soutien des pairs (PAIRS)</i>	<p>4- Je vais sur les forums pour partager mes problèmes avec les autres étudiants.</p> <p>5- Quand je ne vois vraiment pas comment m'y prendre dans mes cours en ligne, je demande conseil à d'autres étudiants.</p> <p>10- Je discute avec d'autres étudiants de certains points de cours qui ne sont pas clairs.</p> <p>13- J'échange avec les autres étudiants pour savoir si nous avons compris la même chose.</p> <p>17- Je vais sur les réseaux sociaux pour partager mes problèmes avec les autres étudiants.</p> <p>24- J'échange avec les autres étudiants pour savoir comment s'y prendre dans les cours en ligne.</p>
<i>Stratégie d'apprentissage (COGN)</i>	<p>1- Quand j'étudie un cours en ligne, je commence par prendre des notes à partir des différents documents fournis.</p> <p>9- Je cherche à m'appropriier le contenu des cours en ligne en prenant des notes.</p> <p>14- Je fais de brefs résumés ou des schémas pour organiser les connaissances lorsque j'étudie un cours en ligne.</p> <p>18- Je fais un résumé de ce que j'ai appris dans les cours en ligne afin de vérifier ma compréhension des cours.</p> <p>21- Je copie les parties des documents que je trouve intéressantes pour les intégrer dans mes notes.</p> <p>22- Quand j'étudie un cours en ligne, je relis mes notes encore et encore pour m'aider à me souvenir du contenu.</p>

Sous-échelle	Item correspondant (Cf annexe 1)
<p><i>Contrôle du contexte d'apprentissage (CTXTE)</i></p>	<p>3- Je sais où je peux étudier le plus efficacement pour les cours en ligne.</p> <p>6- Je choisis un moment où je pense ne pas être trop distrait pour étudier mes cours en ligne.</p> <p>11- Je me mets dans un endroit confortable pour étudier en ligne.</p> <p>16- Pour étudier en ligne, je choisis un endroit qui me protège des distractions.</p> <p>20- J'arrange l'endroit où je vais étudier en ligne pour qu'il soit agréable.</p> <p>8- Quand j'ai un cours en ligne à étudier, j'imagine à quel moment je devrais le faire pour être le plus efficace possible.</p>
<p><i>Procrastination (PROC)</i></p>	<p>2- Il m'est très difficile de faire un planning de travail sur mes activités en ligne et de m'y tenir.</p> <p>12- Je n'arrive pas à me motiver pour travailler sur les cours en ligne.</p> <p>15- J'ai du mal à rester concentré et à aller jusqu'au bout lorsque j'étudie un cours en ligne.</p> <p>19- Sur mes activités en ligne, j'éprouve souvent un tel sentiment d'ennui en pensant au travail à faire que je n'arrive pas à m'y mettre.</p> <p>7- Sur mes activités en ligne, me mettre au travail me demande en général beaucoup d'efforts.</p> <p>23- Sur mes activités en ligne, je recule sans cesse le moment d'étudier et fais tout au dernier moment, quelle que soit la discipline.</p>

Nous avons ensuite calculé le score moyen de chaque sous-échelle par la formule suivante : Somme des scores des items à l'intérieur de chaque sous-échelle/6= Score moyen de la sous-échelle.

5.5.2. Explication de la méthode de calcul des effets des interactions régulatrices sur le niveau d'autorégulation des étudiants

Pour calculer les effets des interactions régulatrices sur le niveau d'autorégulation des étudiants, nous avons utilisé la méthode statistique de l'analyse de la variance communément appelée ANOVA (Analysis Of Variance). Cette méthode permet de comparer la variance d'au moins deux groupes afin d'inférer une relation entre elles (Chanvril-Ligneel et Le Hay, 2014). Ainsi, le comportement d'une variable quantitative à expliquer est étudié en fonction d'une ou de plusieurs variables qualitatives, aussi appelées nominales catégorielles.

L'ANOVA permet de calculer un indice appelé « P Valeur ». Pour que l'hypothèse soit confirmée, la « P valeur » doit être inférieure à 0,05 qui est le seuil de significativité. Si la « P valeur » est en dessous du seuil de significativité, l'effet d'interaction est jugé significatif (Chanvril-Ligneel et Le Hay, 2014). En d'autres termes, la variable explicative catégorielle a un effet sur la variable continue à expliquer. Ainsi l'Anova est un outil qui permet d'évaluer l'effet d'interactions de variables qualitatives sur une variable quantitative continue.

Dans le cadre de la présente recherche, la variable continue à expliquer est l'indice de l'apprentissage autorégulé en ligne (IAREL) et les variables explicatives catégorielles sont : l'expérience de la formation en ligne, la fréquence d'interactions avec les pairs, la fréquence d'interactions avec l'enseignant, le temps passé sur la plateforme LMS et la fréquence de participation à des cours par visio-conférence. C'est le logiciel Stata 12_1 qui a permis le calcul automatique des « P valeurs ».

Les variables explicatives catégorielles ont été déterminées en fonction des hypothèses de départ. Il sera ainsi mis en évidence, dans le cadre de cette étude, les effets d'interactions entre ces variables qualitatives sur la variable quantitative continue (IAREL).

Conclusion

Une bonne étude quantitative se construit en utilisant des instruments de mesure validés applicables à un grand nombre de population. Cela permet de procéder au traitement statistique des données plus stables et fiables (Poisson, Y. 1983). La méthode quantitative qui a été utilisée dans le cadre de cette recherche est l'enquête par sondage.

La taille de l'échantillon et le choix des sujets à interroger ont été déterminés par une méthode d'échantillonnage probabiliste, donnant à chaque sujet de la population cible une chance d'être sélectionné car toutes les personnes susceptibles de faire partie de l'étude étaient connues et clairement identifiées.

Cette étude quantitative s'est faite en ligne, compte tenu des difficultés pour réunir tous les enquêtés dans un même lieu ou à se déplacer pour aller vers eux, étant donné qu'ils sont géographiquement dispersés sur tout le territoire français. De plus, la situation particulière que vit la France depuis la crise sanitaire de la Covid (à partir de mars 2021), a rendu quasi-impossible les déplacements à l'intérieur de la France. Par ailleurs, effectuant une recherche dans un contexte d'utilisation du numérique dans l'éducation, nous avons trouvé plus intéressant d'utiliser les dispositifs issus du numérique pour mener l'étude. Près de 197 étudiants ont pu ainsi répondre au questionnaire en ligne.

Chapitre 6 : Résultats de l'étude quantitative et vérification des hypothèses

Introduction

La méthodologie de l'étude quantitative réalisée dans le cadre de la présente thèse a été clairement définie dans le chapitre précédent. Cette méthodologie s'est articulée autour de la démarche suivante : détermination des populations mère et source, échantillonnage, rédaction du questionnaire, explication du choix des unités statistiques, méthode d'administration du questionnaire sur le terrain et explication de la manière dont les résultats ont été traités.

Dans un dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées, les interactions liées à la pédagogie se matérialisent à travers les échanges avec les enseignants, les autres apprenants et le dispositif de formation qui peut être synchrone (visio-conférence) et asynchrone (plateforme LMS). Il faut ensuite quantifier ces interactions afin d'en faire une analyse de la variance. Les fréquences et temps que nous évoquerons s'inscrivent donc dans cette exigence de quantification. Pour la plateforme LMS, nous avons choisi le temps passé plutôt que la fréquence parce que nous estimons que le temps passé sur la plateforme LMS est beaucoup plus pertinent que la fréquence. En effet un étudiant peut être moins fréquent sur une plateforme LMS mais y passer beaucoup de temps chaque fois qu'il s'y connecte. Il s'agira ainsi de déterminer s'il existe effectivement des effets d'interactions entre autorégulation et interactions hétéro et homo-régulées.

Ce chapitre est donc consacré à l'analyse des résultats de l'étude. Cette analyse va débiter par le statut des étudiants. Nous analyserons ensuite leur situation académique. Puis suivra l'analyse de l'utilisation du LMS par les étudiants et les interactions dans le dispositif de formation en ligne. Par la suite, nous procéderons au calcul de l'indice de l'apprentissage autorégulé en ligne qui permettra de déterminer les effets des interactions homo et hétéro régulatrices sur le niveau d'autorégulation des étudiants grâce au calcul de l'ANOVA. Enfin, ce chapitre se terminera par une synthèse des résultats de l'étude quantitative en fonction des hypothèses de départ.

6.1. Statut des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

Dans une étude quantitative, il est important de déterminer le statut des personnes participant à l'enquête. Ce statut permet de définir les différentes caractéristiques des individus constituant l'échantillon de l'étude. Ainsi, dans une perspective d'affinement de l'analyse, les caractéristiques des participants peuvent être croisées avec les autres données de l'étude quantitative. Dans cette section nous allons donc analyser les éléments suivants : le sexe, la tranche d'âge, la situation professionnelle hormis le statut d'étudiant et la catégorie socio-professionnelle des parents.

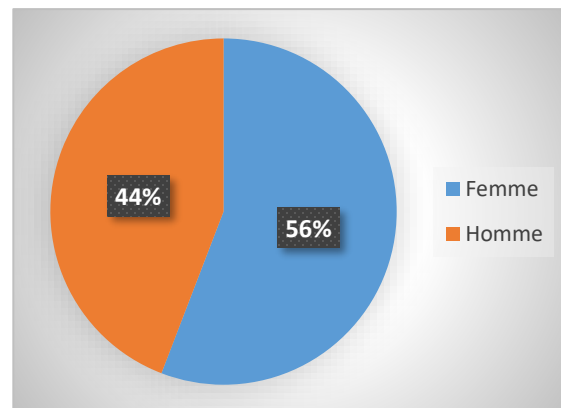
6.1.1. Sexe

Le tableau 13 et la figure 7 suivants montrent la répartition des participants à l'étude en fonction du sexe.

Tableau 13 : Répartition par sexe

Modalités de réponses	Fréquence	%
Femme	110	56
Homme	87	44
Total	197	100

Figure 7 : Répartition par sexe



La majorité des étudiants interrogés est constituée de femmes (56%).

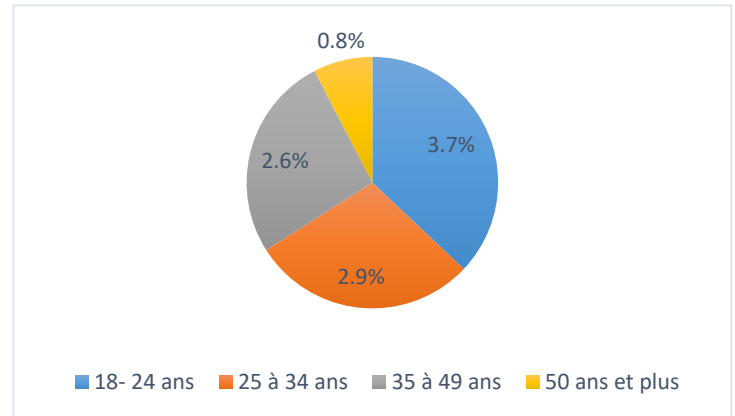
6.1.2. Veuillez cocher la tranche d'âge dans laquelle vous vous situez

Le tableau 14 et la figure 8 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction des tranches d'âge.

Figure 8 : Tranches d'âge

Tableau 14 : Tranches d'âge

Modalités de réponses	Fréquence	%
18- 24 ans	73	37,1%
25 à 34 ans	57	28,9%
35 à 49 ans	52	26,4%
50 ans et plus	15	7,6%
Total	197	100,0%



37,1% des étudiants interrogés ont moins de 25 ans. Ils sont suivis par les 25-34 (28,9%), puis des 35-49 (26,4%). 7,6% des étudiants ont 50 ans et plus. L'âge de la majorité des interviewés est donc compris entre 25 et 49 ans. Ils sont en effet 62,9%.

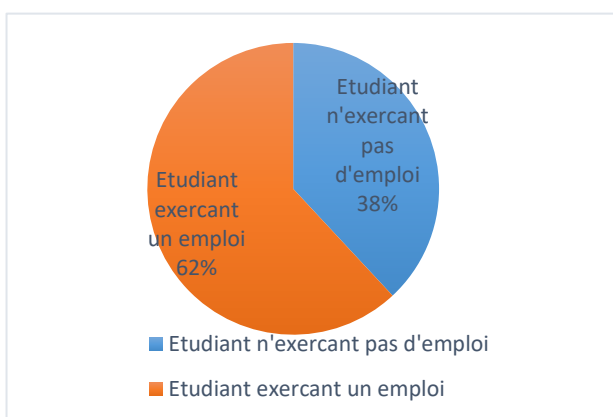
6.1.3. Répartition salarié/non-salarié

Le tableau 15 et la figure 9 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction du statut de salarié ou non.

Tableau 15 : Répartition salarié/non-salarié

Modalités de réponses	Fréquence	%
Etudiant n'exerçant pas d'emploi	75	38,1%
Etudiant exerçant un emploi	122	61,9%
Total	197	100,0%

Figure 9 : Répartition salarié/non-salarié



61,9 % des étudiants participant à l'étude exercent une activité professionnelle, alors que 38,1% d'entre eux sont soit sans emploi, soit au chômage.

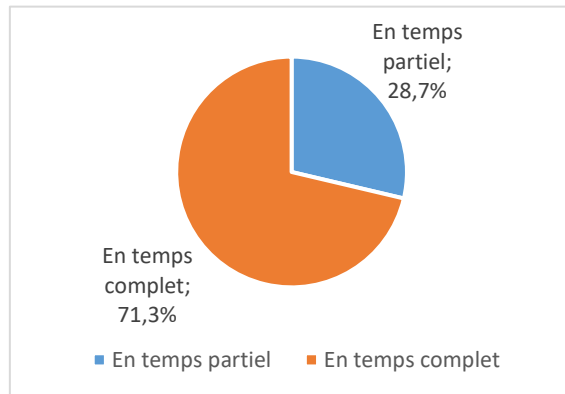
6.1.4. Exercice de l'activité professionnelle en temps partiel ou en temps complet ?

Le tableau 16 et la figure 10 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction de l'exercice de l'activité professionnelle en temps partiel ou en temps complet.

Tableau 16 : Temps partiel /temps complet

Modalités de réponses	Fréquence	%
En temps partiel	35	28,7%
En temps complet	87	71,3%
Total	122	100,0%

Figure 10 : Temps partiel/ temps complet



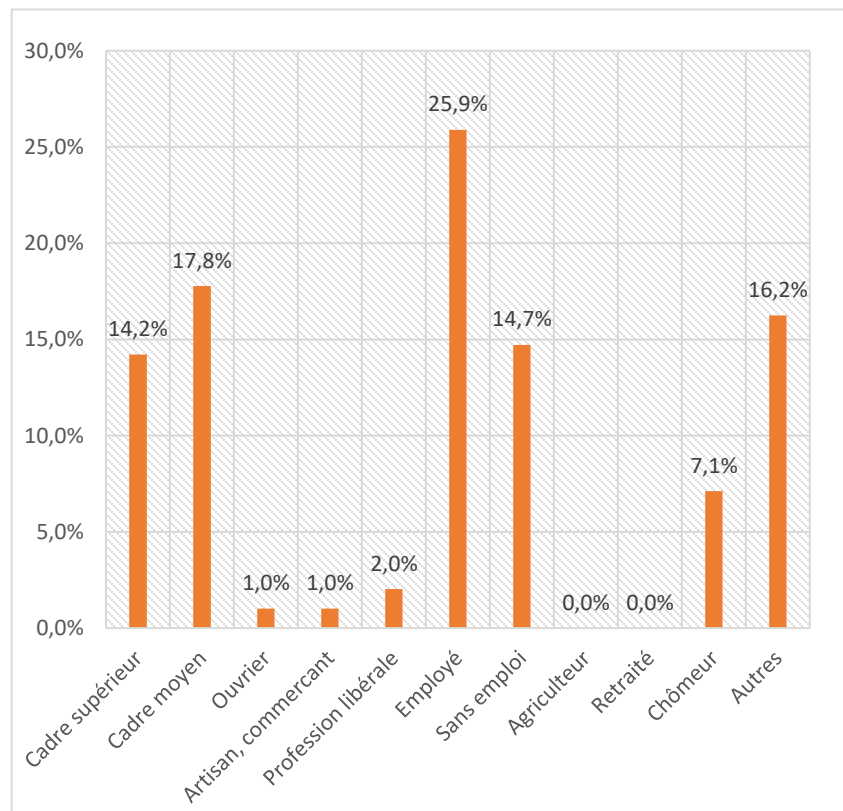
Parmi les étudiants exerçant un emploi, ceux qui le font à temps complet sont largement plus nombreux (71,3%) que ceux qui exercent à temps partiel (28,7%).

6.1.5. Hormis votre statut d'étudiant, dans quelle catégorie socio professionnelle vous situez vous ?

Le tableau 17 et la figure 11 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction de la catégorie socio-professionnelle.

Tableau 17 : Catégorie socio-professionnelle **Figure 11: Catégorie socio-professionnelle**

Modalités de réponses	Fréquence	%
Cadre supérieur	28	14,2%
Cadre moyen	35	17,8%
Ouvrier	2	1,0%
Artisan, commerçant	2	1,0%
Profession libérale	4	2,0%
Employé	51	25,9%
Sans emploi	29	14,7%
Agriculteur	0	0,0%
Retraité	0	0,0%
Chômeur	14	7,1%
Autres	32	16,2%
Total	197	100,0%



Hormis le statut d'étudiants, 32% des étudiants interrogés occupent un emploi de cadre (cadre supérieur ou cadre moyen) et 25,9% sont des employés. Très peu d'entre eux exercent un emploi libéral ou sont commerçants (3%).

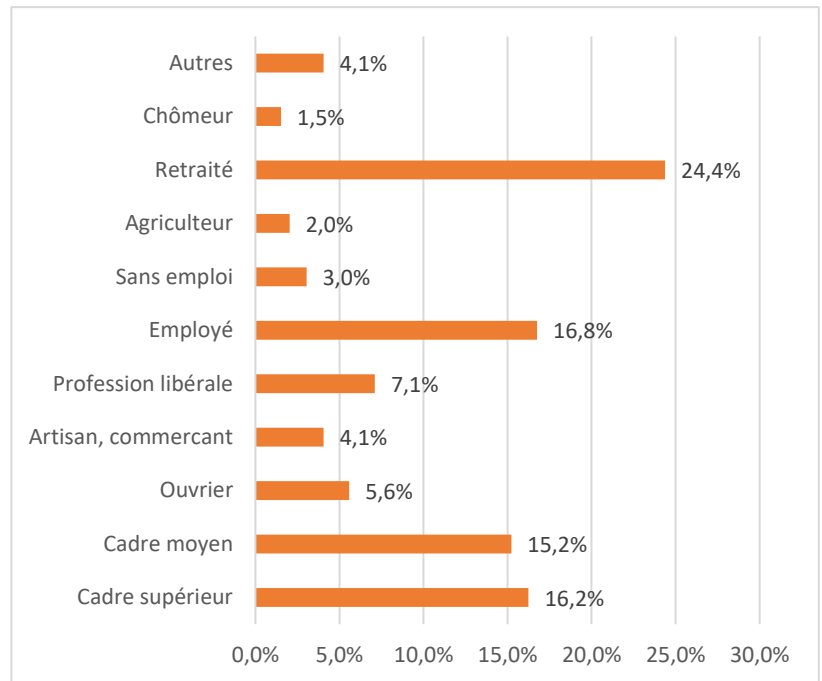
6.1.6. Dans quelle catégorie socio professionnelle se situent vos parents ?

Le tableau 18 et la figure 12 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction de la catégorie socio-professionnelle des parents.

Tableau 18 : Profession des parents

Modalités de réponses	Fréquence	%
Cadre supérieur	32	16,2%
Cadre moyen	30	15,2%
Ouvrier	11	5,6%
Artisan, commerçant	8	4,1%
Profession libérale	14	7,1%
Employé	33	16,8%
Sans emploi	6	3,0%
Agriculteur	4	2,0%
Retraité	48	24,4%
Chômeur	3	1,5%
Autres	8	4,1%
Total	197	100,0%

Figure 12 : Profession des parents



Très peu d'étudiants interrogés ont des parents issus du milieu agricole (2%), commerçant (4,1%) et ouvrier (5,6). La plupart de leurs parents sont, soit des cadres moyens ou supérieurs (31,4%), soit des retraités (24,4%), soit des employés (16,8%).

6.2. Situation académique des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

Après avoir spécifié dans la section précédente, le statut des participants, il était important de déterminer leur situation académique car cette étude se fait en milieu universitaire. Les informations recueillies dans cette section nous ont donc permis de vérifier que les enquêtés font bien partie du monde étudiantin, et de spécifier les différentes particularités des différents cursus suivis en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. De plus, pour affiner l'analyse des résultats de l'étude, les informations recueillies dans cette section ont pu faire l'objet de croisement avec les résultats des interactions autorégulatrices des étudiants engagés dans un cursus universitaire en ligne. Cette section va donc s'articuler autour des informations suivantes : le domaine dans lequel le participant suit les cours en ligne, le domaine de formation en présentiel d'origine avant d'intégrer la formation en ligne, le niveau d'étude des participants, la modalité de la formation à distance suivie, la motivation à faire une formation en ligne et la moyenne obtenue lors du semestre précédent.

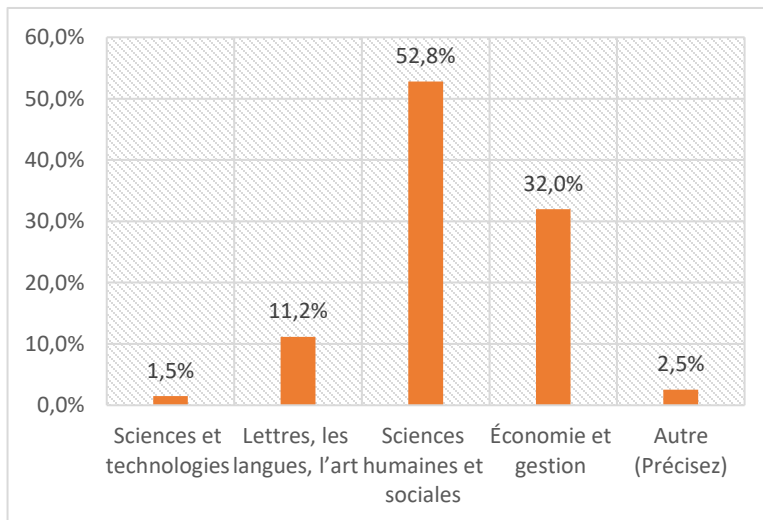
6.2.1. Dans quel domaine de formation suivez-vous actuellement les cours en ligne ?

Le tableau 19 et la figure 13 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction du domaine de formation suivi en ligne.

Tableau 19 : Domaine de formation

Modalités de réponses	Fréquence	%
Sciences et technologies	3	1,5%
Les lettres, les langues, l'art	22	11,2%
Sciences humaines et sociales	104	52,8%
Économie et gestion	63	32,0%
Autre (Précisez)	5	2,5%
Total	197	100,0%

Figure 13 : Domaine de formation



Un peu plus de la moitié des étudiants interrogés est issue de formations en sciences humaines et sociales (52,8%). Ils sont suivis des étudiants poursuivant un cursus en économie et gestion, qui constituent 32% des interviewés. Les moins nombreux sont les étudiants en sciences et technologie, qui constituent 1,5% de l'effectif. Cette répartition n'est pas loin de la réalité, car effectivement, sur toute la population estudiantine française, les étudiants en SHS sont les plus nombreux, suivis des étudiants en Economie-Gestion.

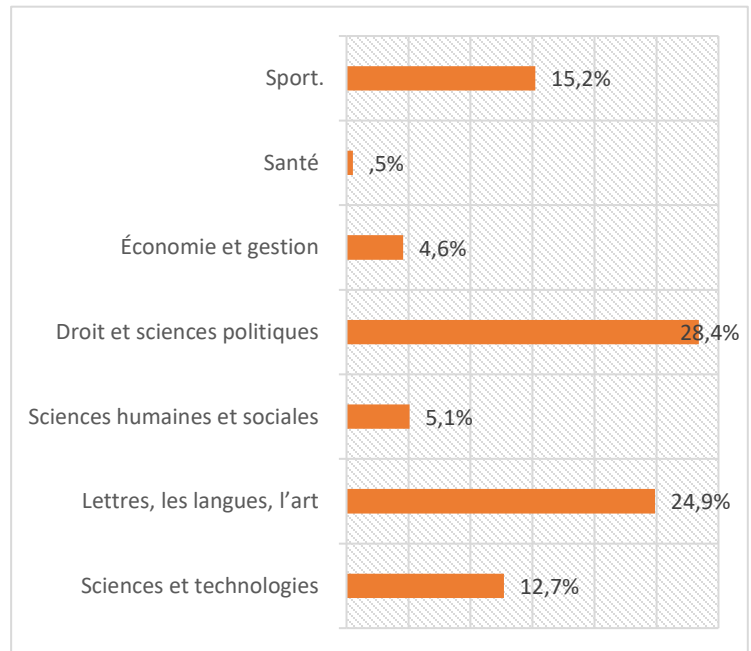
6.2.2. Quel était votre domaine de formation d'origine avant d'intégrer cette formation en ligne ?

Le tableau 20 et la figure 14 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction du domaine de formation précédent l'intégration de la formation en ligne.

Tableau 20 : Domaine de formation d'origine

Modalités de réponses	Fréquence	%
Lettre, les langues, l'art	49	24,9%
Sciences humaines et sociales	10	5,1%
Droit et sciences politiques	56	28,4%
Économie et gestion	9	4,6%
Santé	1	,5%
Sport.	30	15,2%
Total	197	100,0%

Figure 13 : Domaine de formation d'origine



Avant d'intégrer une formation en ligne, près du tiers des étudiants suivait un cursus en droit et sciences politiques (28,4%), et un peu moins du tiers (24,9%) faisaient des études en lettres, langues ou art. Ils sont suivis par les étudiants en sciences et technologies (12%). Les étudiants issus des filières de la santé et des sciences sociales et humaines sont les moins nombreux (autour de 5%).

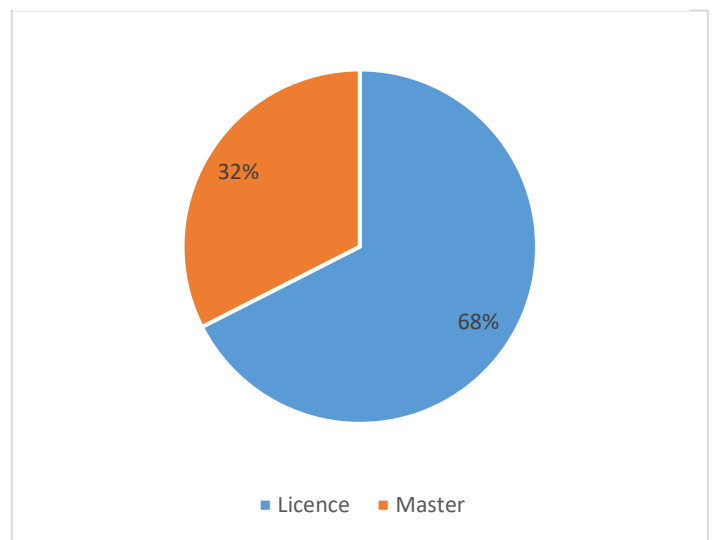
6.2.3. A quel niveau de formation êtes-vous actuellement inscrit ?

Le tableau 21 et la figure 15 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction du niveau de formation.

Tableau 21 : Niveau de formation

Modalités de réponses	Fréquence	%
Modalités de réponses	Fréquence	%
Licence	133	67,5%
Master	64	32,5%
Totaux	197	100,0%

Figure 14 : Niveau de formation



Les deux tiers des interviewés sont des étudiants en licence et l'autre tiers suit des études en master.

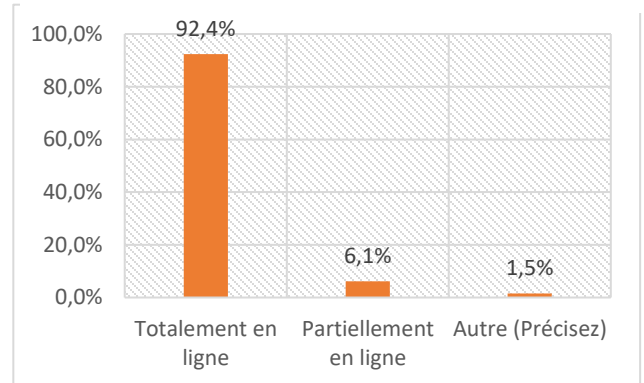
6.2.4. Quelle est la modalité de cette formation à distance ?

Le tableau 22 et la figure 16 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction de la modalité de la formation à distance.

Tableau 22 : Modalités de formation

Modalités de réponses	Fréquence	%
Totalement en ligne	182	92,4%
Partiellement en ligne	12	6,1%
Autre (Précisez)	3	1,5%
Total	197	100,0%

Figure 15 : Modalités de formation



La quasi-totalité des étudiants interrogés (92,4%) suivent une formation totalement en ligne. Seulement 12% d'entre eux suivent une formation en dispositif hybride. Toutefois, ces dispositifs hybrides se déploient selon plusieurs modalités où le présentiel joue un rôle infime.

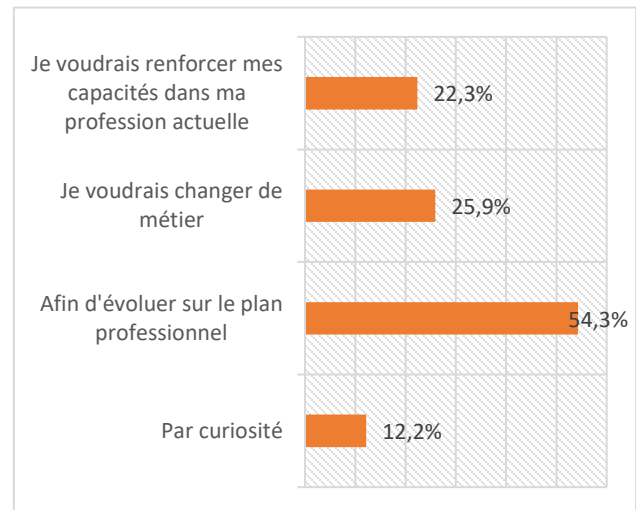
6.2.5. Qu'est-ce qui vous a motivé à suivre une formation universitaire continue diplômante ?

Le tableau 23 et la figure 17 montrent la répartition des réponses des participants à l'étude en fonction de la motivation à suivre une formation universitaire diplômante.

Tableau 23 : Motivation

Modalités de réponses	Fréquence	%
Par curiosité	24	12,2%
Afin d'évoluer sur le plan professionnel	107	54,3%
Je voudrais changer de métier	51	25,9%
Je voudrais renforcer mes capacités	44	22,3%
Total	226	100,0%

Figure 16 : Motivation



Un peu plus de la moitié des réponses des participants (54,3%) concerne l'évolution sur le plan professionnel comme motivation principale. Nous constatons que 98,8% des motivations évoquées sont liées au monde professionnel.

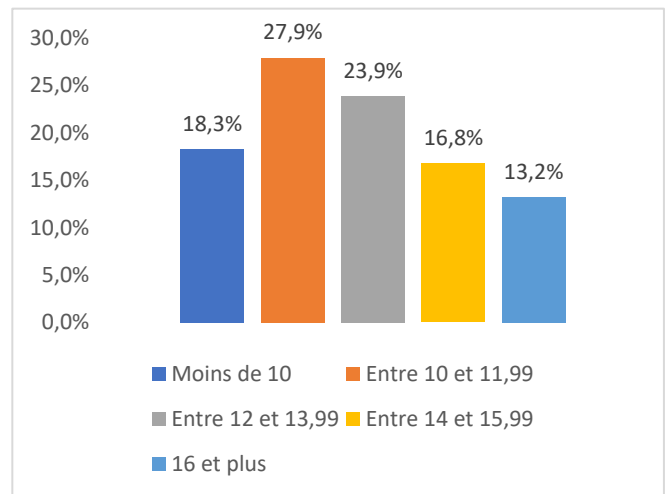
6.2.6. Indiquez la fourchette de votre dernière moyenne obtenue pour passer au semestre supérieur

Le tableau 24 et la figure 18 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction de la dernière moyenne obtenue pour passer au semestre supérieur.

Tableau 24 : Moyenne obtenue

Modalités de réponses	Fréquence	%
Moins de 10	36	18,3%
Entre 10 et 11,99	55	27,9%
Entre 12 et 13,99	47	23,9%
Entre 14 et 15,99	33	16,8%
16 et plus	26	13,2%
Total	197	100,0%

Figure 17 : Moyenne obtenue



Près de 80% des étudiants interrogés ont obtenu plus de 10 comme moyenne au semestre précédent, 13,2% d'entre eux ont eu 16 et plus comme moyenne et 18,3% ont obtenu une moyenne en dessous de 10.

6.3. Utilisation du LMS par les étudiants et interactions dans le dispositif de formation en ligne

Cette section nous a permis d'analyser l'utilisation que les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées font du dispositif LMS de leurs universités et comment ils interagissent en vue d'autoréguler leurs apprentissages. Ce sont les résultats de cette section qui feront l'objet de l'ANOVA (Analyse de la variance) en rapport avec l'IAREL (Indice de l'autorégulation de l'apprentissage) en vue de vérifier les hypothèses de l'étude. Cette section va s'articuler autour des parties suivantes : l'expérience globale que les étudiants ont de la formation en ligne, le jugement qu'ils font de leur utilisation d'internet, le temps passé par semaine sur la plateforme de formation en ligne, le niveau de participation aux cours synchrones, le niveau d'échanges avec les enseignants et le niveau d'échanges avec les pairs.

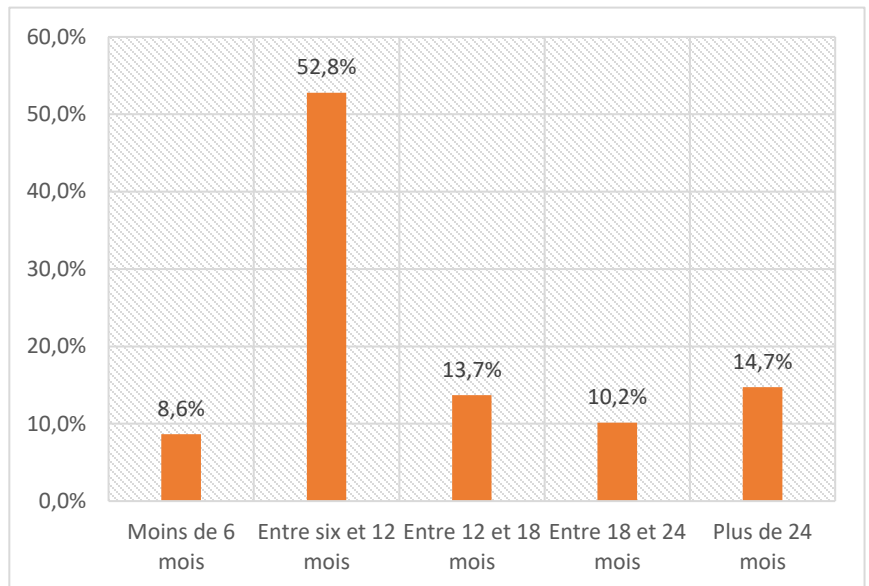
6.3.1. Quelle est votre expérience globale de la formation en ligne ?

Le tableau 25 et la figure 19 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction de l'expérience globale de la formation en ligne.

Tableau 25 : Expérience de la formation en ligne

Modalités de réponses	Fréquence	%
Moins de 6 mois	17	8,6%
Entre six et 12 mois	104	52,8%
Entre 12 et 18 mois	27	13,7%
Entre 18 et 24 mois	20	10,2%
Plus de 24 mois	29	14,7%
Total	197	100,0%

Figure 18 : Expérience de la formation en ligne



Plus de la moitié des interviewés (61,4%) a une expérience de la formation en ligne de moins de douze mois. 38,6% des étudiants interrogés ont une expérience de la formation en ligne allant au-delà de douze mois.

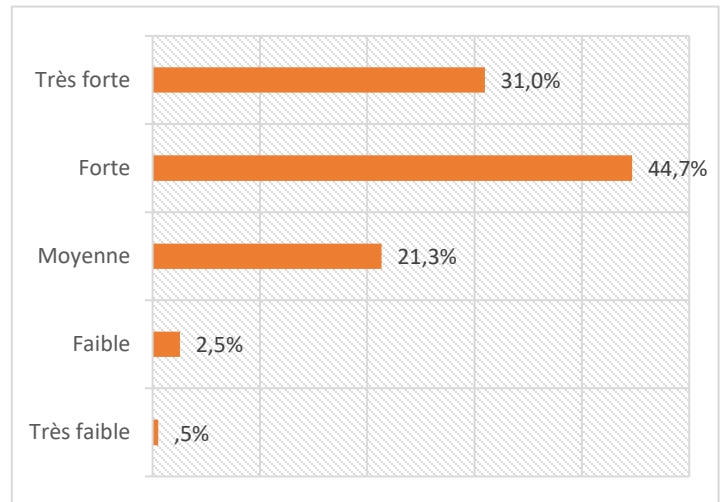
6.3.2. Comment jugez-vous votre utilisation globale d'internet ?

Le tableau 26 et la figure 20 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction de l'utilisation globale d'internet.

Tableau 26 : Utilisation globale d'internet

Modalités de réponses	Fréquence	%
Très faible	1	,5%
Faible	5	2,5%
Moyenne	42	21,3%
Forte	88	44,7%
Très forte	61	31,0%
Total	197	100,0%

Figure 19 : Utilisation globale d'internet



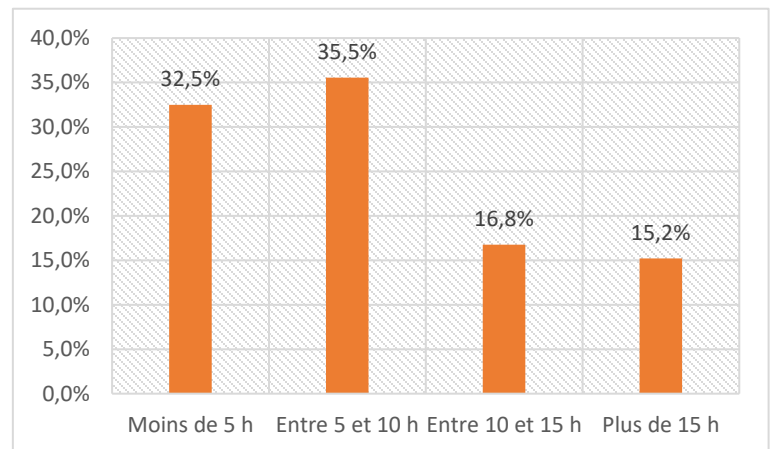
Près de 80% des personnes interrogées estiment avoir une forte ou une très forte utilisation globale d'internet. Très peu d'étudiants estiment utiliser faiblement ou très faiblement internet (moins de 3%).

6.3.3. Combien de temps passez-vous en moyenne par semaine sur votre plateforme de formation en ligne ?

Le tableau 27 et la figure 21 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction du temps moyen passé par semaine sur la plateforme de formation en ligne.

Tableau 27 : Temps passé sur la plateforme en ligne **Figure 20 : Temps passé sur la plateforme en ligne**

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



32,5% passe peu de temps (moins de 5h par semaine) sur la plateforme LMS de leurs dispositifs de formation et de communication médiatisées. En revanche, ceux qui y passent beaucoup plus de temps (plus de 15h par semaine) sont 15,2%. La partie de l'échantillon qui montre une utilisation moyenne du dispositif (entre 5h et 15 h par semaine) est la plus nombreuse (52,3%).

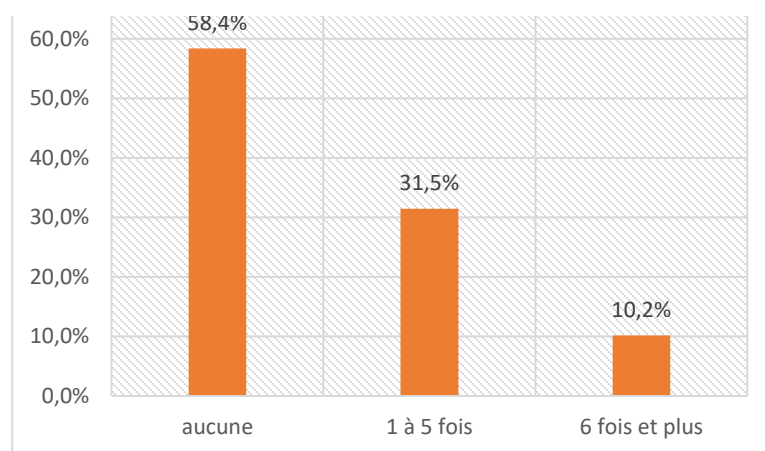
6.3.4. Combien de fois participez-vous en moyenne par semestre à des cours par visio-conférence avec vos enseignants ?

Le tableau 28 et la figure 22 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction du niveau de participation par semestre aux cours par visio-conférence.

Tableau 28 : Participation aux séances de visio-conférence

Modalités de réponses	Fréquence	%
Aucune	115	58,4%
1 à 5 fois	62	31,5%
6 fois et plus	20	10,2%
Total	197	100,0%

Figure 21 : Participation aux séances de visio-conférence



La majorité des participants à l'étude (58,4%) ne participent pas à des séances de cours synchrones durant leur formation en ligne. Seulement 10,2% ont plus de six séances de participation à des cours par visio-conférence.

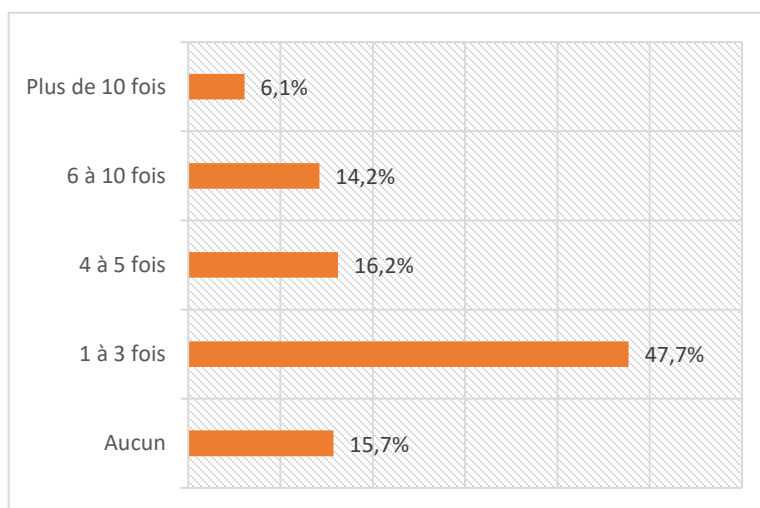
6.3.5. En dehors des cours par visio-conférence, combien de fois échangez-vous personnellement en moyenne par semestre avec vos enseignants ?

Le tableau 29 et la figure 23 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction du niveau d'échange moyen avec leurs enseignants en dehors des séances de cours par visio-conférence.

Tableau 29 : Fréquence d'échanges avec les enseignants

Modalités de réponses	Fréquence	%
Aucun	31	15,7%
1 à 3 fois	94	47,7%
4 à 5 fois	32	16,2%
6 à 10 fois	28	14,2%
Plus de 10 fois	12	6,1%
Total	197	100,0%

Figure 22 : Fréquence d'échanges avec les enseignants



Peu d'étudiants n'ont aucun échange avec leurs enseignants en dehors des séances de visio-conférence (15,7%). Près de la moitié des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées échange une à trois fois en moyenne par semestre avec leurs enseignants.

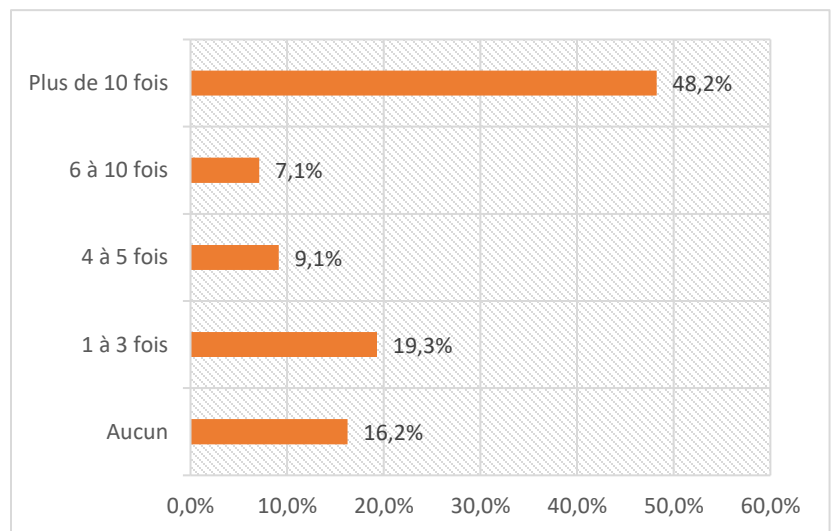
6.3.6. Combien de fois échangez-vous en moyenne par semestre avec les autres apprenants dans le cadre de votre formation ?

Le tableau 30 et la figure 24 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction du niveau d'échange avec leurs pairs par semestre.

Tableau 30 : Fréquence d'échanges avec les autres apprenants

Modalités de réponses	Fréquence	%
Aucun	32	16,2%
1 à 3 fois	38	19,3%
4 à 5 fois	18	9,1%
6 à 10 fois	14	7,1%
Plus de 10 fois	95	48,2%
Total	197	100,0%

Figure 23 : Fréquence d'échanges avec les autres apprenants



Les étudiants en dispositif universitaire de formation et communication médiatisées échangent beaucoup avec les autres étudiants suivant les mêmes cursus. Ils sont près de la moitié à échanger plus de dix fois par semestre avec leurs camarades de formation (48,2%). Très peu d'étudiants n'ont pas de contacts avec leurs camarades de formation (16,2%). Près de 83,8 % des étudiants ont au moins un échange par semestre avec les autres étudiants suivant la même formation.

6.4. L'indice de l'apprentissage autorégulé en ligne

6.4.1. Calcul de l'IAREL

Nous avons calculé les scores moyens de chaque sous-échelle (voir tableau 31).

Tableau 31 : Score moyen par sous-échelle

Sous-échelle de l'EAREL	Score moyen obtenu par sous-échelle
<i>Indice de soutien des pairs (PAIRS)</i>	679,65
<i>Indice de stratégie d'apprentissage (COGN)</i>	941,66
<i>Indice de contrôle du contexte d'apprentissage (CTXTE)</i>	1073
<i>Indice de procrastination (PROC)</i>	462,95

Ensuite, pour l'indice de chaque sous-échelle, nous avons divisé les scores moyens de chaque sous-échelle par le nombre de participants à l'étude par la formule suivante : Score moyen de la sous-échelle/ Nombre total de participants à l'étude. Nous avons ainsi obtenu les moyennes suivantes :

Indice de soutien des pairs (PAIRS) : $679,65/197= 3,45$

Indice de stratégie d'apprentissage (COGN) = $941,66/197= 4,78$

Indice de contrôle du contexte d'apprentissage (CTXTE)= $1073/197= 5,45$

Indice de procrastination (PROC) : $462,95/ 197= 2,35$

Enfin, nous avons procédé au calcul de l'IAREL par la formule suivante : IAREL = Moyenne (PROC(r), CTXTE, COGN, PAIRS). Nous avons ainsi obtenu l'IAREL des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées par le calcul suivant : $(2,35+3,45+4,78+ 5,45) /4= 4,01$. Cet IAREL est donc de 4,01.

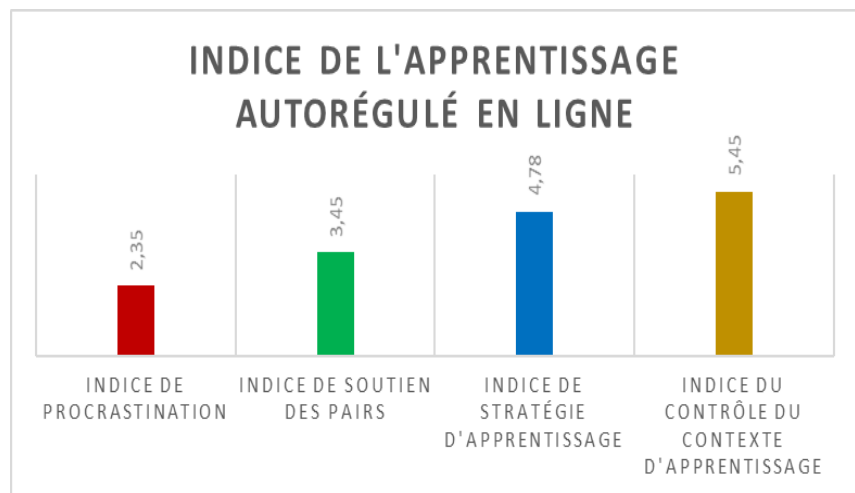
6.4.2. Analyse de l'IAREL des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

Le tableau 32 et le graphique 25 montrent la répartition des différents sous indices de l'apprentissage autorégulé en ligne.

Tableau 32 : L'IAREL des étudiants

Indices	Moyenne
Indice de procrastination	2,35
Indice de soutien des pairs	3,45
Indice de stratégie d'apprentissage	4,78
Indice du contrôle du contexte d'apprentissage	5,45
IAREL	4,01

Figure 24 : L'IAREL des étudiants



Les étudiants interrogés ont un indice d'autorégulation des apprentissages en ligne global de 4,01 sur 7.

L'indice où les étudiants obtiennent le score le plus bas est celui de la procrastination (2,35). Il est suivi de l'indice de soutien des pairs (3,45). Quant à l'indice de stratégie d'apprentissage, sa moyenne est de 4.78. Enfin, l'indice de contrôle du contexte d'apprentissage est de 5,45.

6.5. Effets des interactions régulatrices sur le niveau d'autorégulation des étudiants

6.5.2. Effet de l'expérience de la formation en ligne sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Cette analyse se base sur deux tableaux. Le premier tableau (tableau 33) montre le résultat de l'ANOVA à travers le seuil de significativité et la taille de l'effet à travers l'Eta au carré partiel de l'effet de l'expérience de la formation en ligne sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

L'eta au carré partiel est le rapport entre la variabilité due à l'effet considéré et la somme des variabilités (Somme des carrés) due à cet effet d'une part et à l'erreur d'autre part. En d'autres termes, la taille de l'effet sert à quantifier l'ampleur réelle de l'intervention mesurée en fournissant une valeur spécifique (un score numérique) dans la comparaison de deux (ou plus de deux) groupes.

Le second tableau (tableau 34) est le résultat du croisement de l'IAREL et de l'expérience de la formation en ligne en vue de déterminer le niveau d'expérience qui a le plus important IAREL. Les modalités qui apparaissent dans ce tableau sont issues du traitement des réponses à la question sur l'expérience de la formation en ligne. Le système LMD divisant le parcours académique en semestre (Soulas J., et al., 2005), les modalités ont donc été déterminées en fonction de cette division.

Tableau 33 : Tests des effets inter-sujets IAREL-Expérience

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	5,738 ^a	4	1,434	3,155	,015	,062
Ordonnée à l'origine	2068,794	1	2068,794	4550,313	,000	,960
Q13	5,738	4	1,434	3,155	,015	,062
Erreur	87,293	192	,455			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

Tableau 34 : Statistiques descriptives expérience de la formation vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

13. Quelle est votre expérience globale de la formation en ligne ?	Moyenne	Ecart-type	N
Moins de 6 mois	3,6299	,58294	17
Entre six et 12 mois	4,0080	,73268	104
Entre 12 et 18 mois	4,2639	,59568	27
Entre 18 et 24 mois	3,7813	,66816	20
Plus de 24 mois	4,1408	,56238	29
Total	4,0070	,68894	197

L'expérience de la formation en ligne a un effet significatif sur l'autorégulation des étudiants interrogés ($p \text{ value} = 0,015 < 0,05$) et cet effet est de taille moyenne (Eta au carré partiel = 0,062). Les étudiants ayant plus de douze mois d'expérience autorégulent plus leurs apprentissages que ceux ayant moins de douze mois d'expérience. Au-delà d'une année, les différences entre les étudiants ne sont pas significatives.

6.5.3. Effet du temps passé sur la plateforme LMS sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Cette analyse se base sur deux tableaux. Le premier tableau (tableau 35) montre le résultat de l'ANOVA à travers le seuil de significativité et la taille de l'effet à travers l'Eta au carré partiel de l'effet du temps passé sur la plateforme LMS sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

Le second tableau (tableau 36) est le résultat du croisement de l'IAREL et du temps passé sur la plateforme LMS en vue de déterminer le temps qui a le plus important IAREL. Les modalités qui apparaissent dans ce tableau sont issues du traitement des réponses à la question sur le temps passé sur la plateforme LMS. Pour déterminer les temps passés sur la plateforme nous nous sommes basés sur une étude de wolff (2017) sur les temps consacrés au travail personnel par les étudiants dans l'enseignement supérieur.

Tableau 35 : Tests des effets inter-sujets IAREL-Temps passé sur la plateforme LMS

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	5,652 ^a	3	1,884	4,161	,007	,061
Ordonnée à l'origine	2829,901	1	2829,901	6250,649	,000	,970
Q15	5,652	3	1,884	4,161	,007	,061
Erreur	87,378	193	,453			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

Tableau 36 : Statistiques descriptives temps passé sur le LMS vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

15. Combien de temps passez-vous en moyenne par semaine sur votre plateforme	Moyenne	Ecart-type	N
Moins de 5 h	3,8763	,83399	64
Entre 5 et 10 h	3,9292	,61701	70
Entre 10 et 15 h	4,0997	,50924	33
Plus de 15 h	4,3653	,55684	30
Total	4,0070	,68894	197

Le temps passé sur la plateforme LMS a un effet significatif sur l'autorégulation des étudiants interrogés ($p \text{ value} = 0,007 < 0,05$). Et cet effet est de taille moyenne ($\text{Eta au carré partiel} = 0,061$). Toutefois, il est perceptible à partir de 15 heures.

6.5.4. Effet de la fréquence de participation à des cours par visio-conférence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Cette analyse se base sur deux tableaux. Le premier tableau (tableau 37) montre le résultat de l'ANOVA à travers le seuil de significativité et la taille de l'effet à travers l'Eta au carré partiel de l'effet de la fréquence de participations à des séances de cours par visio-conférence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant.

Le second tableau (Tableau 38) est le résultat du croisement de l'IAREL et de la fréquence de participations à des séances de cours par visio-conférence en vue de déterminer le niveau de fréquence qui a le plus important IAREL. Les modalités qui apparaissent dans ce tableau sont issues du traitement des réponses à la question sur la fréquence de participation aux visio-conférences. Nous avons choisi le semestre comme période d'échange en nous basant sur la répartition semestrielle du parcours universitaire dans le LMD (Soulas J., et al., 2005).

Tableau 37 : Tests des effets inter-sujets IAREL -Participation visio-conférences

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	6,015 ^a	2	3,007	6,705	,002	,065
Ordonnée à l'origine	2050,034	1	2050,034	4570,513	,000	,959
Q16	6,015	2	3,007	6,705	,002	,065
Erreur	87,016	194	,449			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

Tableau 38 : Statistiques descriptives fréquence visio-conférences vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

16. Combien de fois participez-vous en moyenne par semestre à des séances de vis	Moyenne	Ecart-type	N
Aucune	3,8692	,70179	115
1 à 5 fois	4,1452	,64204	62
6 fois et plus	4,3708	,54894	20
Total	4,0070	,68894	197

La fréquence de participation à des séances de cours par visio-conférence a un effet significatif sur l'autorégulation des étudiants interrogés ($p \text{ value} = 0,002 < 0,05$). Cet effet est de taille moyenne (Eta au carré partiel = 0,065). Toutefois, il est plus perceptible à partir de la sixième participation aux séances de visio-conférence.

6.5.5. Effet de la fréquence d'échanges avec les enseignants sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Cette analyse se base sur deux tableaux. Le premier tableau (tableau 39) montre le résultat de l'ANOVA à travers le seuil de significativité et la taille de l'effet à travers l'Eta au carré partiel de l'effet de la fréquence d'échanges avec les enseignants sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant. Le second tableau (tableau 40) est le résultat du croisement de l'IAREL et de la fréquence d'échanges avec les enseignants sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en vue de déterminer le niveau de fréquence qui a le plus important IAREL. Les modalités qui apparaissent dans ce tableau sont issues du traitement des réponses à la question sur la fréquence d'échange avec les enseignants. Nous avons choisi le semestre comme période d'échange en nous basant sur la répartition semestrielle du parcours universitaire dans le LMD (Soulas J., et al., 2005).

Tableau 39 : Tests des effets inter-sujets IAREL-Fréquence d'échange avec les enseignants

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	5,286 ^a	4	1,321	2,892	,023	,057
Ordonnée à l'origine	2127,625	1	2127,625	4655,611	,000	,960
Q17	5,286	4	1,321	2,892	,023	,057
Erreur	87,744	192	,457			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

Tableau 40 : Statistiques descriptive fréquence d'échanges avec les enseignants vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

17. en dehors des séances de visio-conférence, combien de fois échangez-vous per	Moyenne	Ecart-type	N
Aucun	3,7930	,63515	31
1 à 3 fois	3,9317	,69783	94
4 à 5 fois	4,1224	,73856	32
6 à 10 fois	4,3229	,56093	28
Plus de 10 fois	4,1042	,67080	12
Total	4,0070	,68894	197

La fréquence des échanges avec les enseignants a un effet significatif sur l'autorégulation des étudiants interrogés ($p \text{ value} = 0,02 < 0,05$) mais cet effet est de taille moyenne (Eta au carré partiel = 0,057). Toutefois, il est perceptible à partir d'une fréquence de six échanges par semestre.

6.5.6. Effet de la fréquence d'échanges avec les autres apprenants sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Cette analyse se base sur deux tableaux. Le premier tableau (tableau 41) montre le résultat de l'ANOVA à travers le seuil de significativité et la taille de l'effet à travers l'Eta au carré partiel de l'effet de la fréquence d'échanges avec les autres apprenants sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant.

Le second tableau (tableau 42) est le résultat du croisement de l'IAREL et de la fréquence d'échanges avec les autres apprenants sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en vue de déterminer le niveau de fréquence qui a le plus important IAREL. Les modalités qui apparaissent dans ce tableau sont issues du traitement des réponses à la question sur la fréquence d'échange avec les autres apprenants. Nous avons choisi le semestre comme période d'échange en nous basant sur la répartition semestrielle du parcours universitaire dans le LMD (Soulas J., et al., 2005).

Tableau 41 : Tests des effets inter-sujets IAREL-Fréquence d'échanges avec les autres apprenants

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	18,004a	4	4,501	11,518	,000	,194
Ordonnée à l'origine	1945,962	1	1945,962	4979,890	,000	,963
Q18	18,004	4	4,501	11,518	,000	,194
Erreur	75,027	192	,391			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

a. R deux = ,194 (R deux ajusté = ,177)

Tableau 42 : Statistiques descriptives fréquence d'échanges avec les autres apprenants vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

18. Combien de fois échangez-vous en moyenne par semestre avec les autres apprenants	Moyenne	Ecart-type	N
Aucun	3,4714	,48562	32
1 à 3 fois	3,8180	,82952	38
4 à 5 fois	3,8935	,61208	18
6 à 10 fois	4,0179	,48775	14
Plus de 10 fois	4,2829	,59066	95
Total	4,0070	,68894	197

La fréquence des échanges avec les autres apprenants a un effet très significatif sur l'autorégulation des étudiants interrogés ($p \text{ value} = 0,00 < 0,05$). Cet effet est de très grande taille (Eta au carré partiel

= 0,194). C'est d'ailleurs la variable qui a l'effet le plus important. Cependant, l'effet est perceptible à partir d'une fréquence de dix échanges par semestre.

6.6. Synthèse des résultats de l'étude quantitative en rapport avec les hypothèses de départ

Toute la démarche d'étude et d'analyse qui a été précédemment menée avait pour but la confirmation ou l'infirmité des hypothèses de départ. En effet, des hypothèses ont été émises lors de l'exposé de la problématique et nous avons mis en œuvre une étude en vue de les vérifier. Cette section est donc consacrée à cette vérification en tenant compte des résultats de l'étude menée.

Hypothèse 1 : La fréquence d'échanges avec ses pairs a une influence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

- **Résultats des croisements avec l'IAREL**

L'indice d'autorégulation évolue en fonction du niveau d'échange avec les autres étudiants. Cet indice semble plus important à partir de dix échanges.

- **Résultats de l'Anova**

Nous constatons que la P valeur est de 0.00 donc inférieure à 0.05. La taille de l'effet est très forte avec une valeur de 0.194. Le niveau d'échange avec les autres apprenants a donc une très forte incidence sur l'autorégulation de l'apprenant. C'est d'ailleurs l'effet le plus important.

Cette hypothèse est donc confirmée.

Hypothèse 2 : La fréquence d'échanges avec les enseignants contribue notablement à l'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

- **Résultats des croisements avec l'IAREL**

Les étudiants qui n'ont aucun échange avec leurs enseignants ont l'IAREL le moins important. Et l'indice le plus important correspond à ceux qui ont entre six et dix échanges avec leurs enseignants par semestre.

- **Résultats de l'Anova**

La fréquence d'échanges avec les enseignants a un effet significatif sur l'autorégulation des étudiants ($p \text{ value} = 0,02 < 0,05$). Cet effet est de taille moyenne ($\text{Eta au carré partiel} = 0,057$). Toutefois, l'effet est perceptible à partir d'une fréquence de six échanges par semestre.

Cette hypothèse est donc confirmée.

Hypothèse 3 : Plus l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées passe du temps sur la plateforme LMS, plus cela améliore ses capacités d'autorégulation

- **Résultats des croisements avec l'IAREL**

L'IAREL évolue en fonction du temps passé par l'étudiant sur la plateforme LMS. Il varie ainsi de 3.876 pour ceux qui passent moins de 5 h à 4.365 pour ceux qui font plus de 15 h.

- **Résultats de l'Anova**

Nous avons constaté que la P valeur est de 0.007 donc inférieur à 0.05. Et la taille de l'effet est de 0.061. Le temps passé sur la plateforme LMS a donc un effet significatif sur l'autorégulation de

l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Cet effet est de taille moyenne (η^2 au carré partiel = 0,061). Toutefois, il est perceptible à partir de 15 h par semaine.

Cette hypothèse est donc confirmée.

Hypothèse 4 : La fréquence de participations aux séances de cours par visio-conférence a une incidence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

- **Résultats des croisements avec l'IAREL**

Ceux qui ne participent à aucune visio-conférence ont l'indice d'autorégulation le moins élevé. En revanche, ceux qui vont au-delà de six participations par semestre ont l'indice d'autorégulation le plus important.

- **Résultats de l'Anova**

Nous avons constaté que la P valeur est de 0.002. Elle est donc inférieure à 0.05 et la taille de l'effet est de 0.065. La fréquence de participation à des cours par visio-conférence a donc un effet significatif sur l'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées (p value = 0,002 < 0,05). Cet effet est de taille moyenne (η^2 au carré partiel = 0,065). Il est perceptible à partir de six participations semestrielles.

Cette hypothèse est donc confirmée.

Conclusion

Selon les résultats de l'étude, les étudiants interrogés interagissent, pour la plupart, peu avec leurs enseignants en dehors des séances de visio-conférences auxquelles ils participent peu ou pas (58,4% des participants ne participent à aucune visio-conférence). Cependant, ils échangent beaucoup plus avec les autres apprenants. De plus, ils passent en moyenne entre 5 h et 10 h par semaine sur leur plateforme LMS, bien que jugeant majoritairement leur niveau d'utilisation d'internet forte. Aussi, la majorité d'entre eux a-t-elle une expérience de la formation en ligne de moins d'un an et évoque comme principale motivation à faire des études en ligne : la perspective d'évolution professionnelle.

Les étudiants, participants à l'étude, font aussi preuve d'un indice d'autorégulation en ligne de 4,1 avec les sous-indices suivants : contrôle du contexte d'apprentissage (5,45), soutien des pairs (3,45), stratégie d'apprentissage (4,78) et procrastination (2,35).

Quant aux influences des interactions régulatrices sur leur autorégulation, nous avons constaté des effets significatifs des interactions homo et hétéro régulatrices sur le niveau d'indice d'apprentissage autorégulé en ligne. Nous avons pu constater ainsi que le temps passé sur la plateforme LMS ($P \text{ value} = 0.007 < 0.05$), la fréquence de participations aux séances de cours par visio-conférence ($p \text{ value} = 0,002 < 0,05$), la fréquence d'échanges avec les enseignants ($p \text{ value} = 0,02 < 0,05$), la fréquence d'échanges avec les autres apprenants ($P \text{ value} = 0.007 < 0.05$) ont tous des effets significatifs sur l'IAREL des étudiants interrogés.

Chapitre 7 : Méthodologie de l'étude qualitative

Introduction

Les études quantitatives ne se limitent qu'aux constats des situations et phénomènes (des fréquences, des pratiques, des niveaux de satisfaction, des attentes, etc.) mais elles n'approfondissent pas la compréhension des phénomènes. Seules les études qualitatives permettent, par l'analyse sociologique, de comprendre les mécanismes de l'opinion, d'examiner en profondeur la pensée des individus, de savoir pourquoi ils s'autorisent ou non telle ou telle pratique et comment ils comprennent leur environnement. Ces études qualitatives apportent ainsi des informations qui offrent une réelle capacité de prospective que les études quantitatives ne permettent pas vraiment.

Une étude qualitative a généralement une vocation exploratoire. Elle est destinée à recueillir des éléments qualitatifs non chiffrables réalisés le plus souvent par des entretiens collectifs ou individuels menés auprès d'échantillons réduits. Elle vise généralement à comprendre en profondeur des attitudes ou comportements. Elle est menée auprès d'un échantillon dont le but n'est pas la représentativité statistique, mais l'aptitude à refléter, selon le problème posé, la diversité ou l'homogénéité de la population étudiée.

L'étude qualitative de la présente thèse vise donc à approfondir la compréhension des mécanismes régissant les effets des régulations externes de l'apprenant en dispositif de formation et de communication médiatisées sur son autorégulation.

La méthodologie de cette étude se fera d'abord par un rappel de la vérification des hypothèses de départ et l'énoncé des objectifs de l'étude qualitative. Ensuite nous évoquerons la base théorique de l'étude qualitative par le modèle UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology). Puis nous expliquerons la constitution du questionnaire, le choix des participants et le déroulement de l'enquête. Nous terminerons ce chapitre par l'explication de la méthodologie d'analyse de cette étude qualitative.

7.1. Objectifs et modèle de l'étude qualitative

7.1.1. Objectifs de l'étude qualitative

Les hypothèses ayant été vérifiées lors de l'étude quantitative, il est donc question d'en approfondir la compréhension. Nous rappelons ces hypothèses :

1. La fréquence d'échanges avec ses pairs a une influence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.
2. La fréquence d'échanges avec les enseignants contribue notablement à l'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.
3. Plus l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées passe du temps sur la plateforme plus cela améliore ses capacités d'autorégulation.
4. La fréquence de participations aux séances de cours par visio-conférence a une incidence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

Ainsi, l'objectif de cette étude qualitative était de spécifier, d'explicitier les mécanismes interactionnels influençant l'autorégulation de l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Il s'est agi, en effet, d'expliquer comment les interactions des apprenants dans un dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées façonnent leur autorégulation, de comprendre la manière dont les étudiants interagissent avec les acteurs et outils de leurs dispositifs de formation et de communication médiatisée afin d'autoréguler leurs apprentissages. Ainsi cette étude qualitative a permis donc d'apporter des réponses aux questions suivantes :

1. Comment l'expérience du dispositif de communication et de formation médiatisées améliore les pratiques d'autorégulation de l'apprenant suivant un parcours universitaire diplômant ?
2. Comment se fait l'utilisation de la plateforme LMS afin d'autoréguler l'apprentissage de l'apprenant universitaire ?

3. Comment se fait l'autorégulation de l'apprenant universitaire à travers ses interactions sociales dans un dispositif de formation et de communication médiatisées ?
4. Comment l'apprenant universitaire en ligne instrumentalise les outils et services du web hors de la plateforme LMS (Learning Managing System) pour autoréguler ses apprentissages ?
5. Comment les autres apprenants dans le dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées influent sur l'autorégulation de l'étudiant ?
6. Comment les apprenants dans le dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées interagissent avec les enseignants hors de la dispensation des cours pour autoréguler leurs apprentissages ?
7. Comment le cadre de vie et l'environnement familial de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées influencent-ils l'autorégulation de ses apprentissages ?

Il faut préciser que ces différentes questions ont été formulées sur la base des hypothèses confirmées lors de l'étude quantitative. En effet, puisque l'étude qualitative visait à mieux expliquer et comprendre les phénomènes confirmés à l'issue de l'étude quantitative, ces différentes questions ont été donc inspirées des hypothèses vérifiées de l'étude quantitative.

7.1.2. Modèle de l'étude qualitative : l'UTAUT

Le choix des thématiques et variables de cette étude qualitative est fortement inspiré du modèle UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) de Venkatesh et al., 2003). En effet, ce modèle présente l'avantage de prendre en compte l'ensemble des modèles théoriques qui ont été développés dans le cadre de l'explication du comportement d'adoption des comportements humains. Quatre variables de base déterminent le modèle de Venkatesh et al. (2003) : la facilité d'utilisation perçue, l'utilité perçue, les influences sociales et les conditions facilitatrices.

La Théorie de l'action raisonnée (TRA pour Theory of Reasoned Action) d'Ajzen et Fishbein (1977) est le premier modèle permettant de prédire l'adoption d'une technologie. Il provient du domaine de la psychologie. Par la suite, tenant compte des insuffisances de la TRA, une amélioration, en la théorie du comportement planifié (TPB pour Theory of Planned Behavior), a été proposée afin de permettre l'explication d'un comportement et non de le prédire (Ajzen, 1991).

Cela est possible grâce à l'ajout d'une variable indépendante : le contrôle perçu. Davis, Bagozzi, et Warshaw (1989) s'inspirent des deux premiers modèles (TRA et TPB) pour proposer un nouveau modèle amélioratif : le TAM (Technology Acceptance Model). Ce modèle permet de mettre en exergue et de prévoir les comportements des individus utilisant une nouvelle technologie de l'information par l'analyse de deux variables : la perception de l'utilité (Perceived Usefulness) et la perception de la facilité d'utilisation (Perceived Ease of Use). Il est le précurseur des modèles qui font état des facteurs psychologiques agissant sur l'acceptation et l'utilisation des technologies de l'information en estimant que l'utilité perçue (Perceived Usefulness) et la facilité d'usage (Perceived Ease of Use) sont déterminantes dans la formation des attitudes individuelles envers l'usage d'une technologie. La première se présente comme étant l'intensité avec laquelle une personne pense qu'utiliser une technologie de l'information améliore ses capacités, la seconde est définie comme l'intensité avec laquelle une personne croit en la facilité de l'utilisation d'une technologie de l'information.

Plus tard, Venkatesh et Davis (2000) intègrent au premier TAM de nouvelles variables pour aboutir au TAM 2 ; il s'agit de la norme subjective (Subjective Norm). Cette norme présente quatre items : Image (l'image que la personne a d'elle-même), Job Relevance (la pertinence d'une tâche au regard d'une situation donnée), Output Quality (le regard des individus sur la qualité des actions mises en œuvre), Result Demonstrability (l'importance des activités effectuées grâce à une technologie de l'information).

Les différentes théories précédentes, bien que faisant allusion à des termes distincts, manient des concepts analogues. Venkatesh et al. (2003) ont par conséquent entrepris de les intégrer dans une seule théorie : le modèle UTAUT.

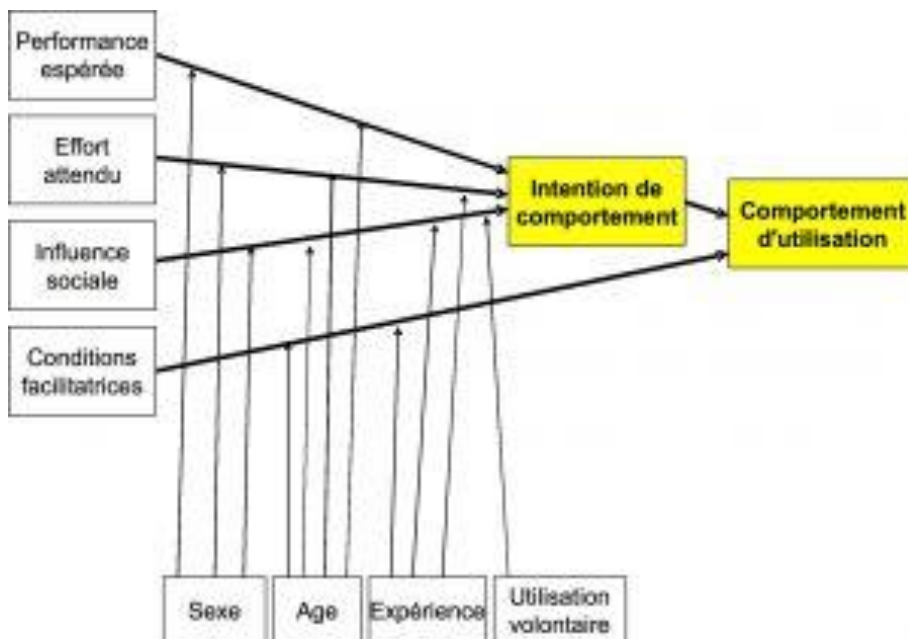
Ce nouveau concept d'acceptation de la technologie de l'information unifie les variables de huit autres modèles de l'acceptation de la technologie l'ayant précédé. Ces modèles sont répertoriés par Venkatesh et al. (2003) : la théorie de la diffusion des innovations (IDT) (Rogers, 1995), le modèle de la motivation (MM), le modèle combiné TAM et TPB, le modèle de l'utilisation des PC (MPTU), le modèle de l'acceptation de la technologie (TAM) (Davis, 1989), la théorie du comportement planifié (TPB) (Ajzen, 1991), la théorie sociale cognitive (SCT), la théorie de l'action raisonnée (TRA) (Ajzen et Fishbein, 1980).

Selon Venkatesh et al. (2016), l'UTAUT est le modèle d'acceptation de la technologie de l'information le plus utilisé par les chercheurs. L'UTAUT est ainsi considéré comme le modèle le

plus abouti de l'adoption et de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Il se base sur trois concepts essentiels : les réactions individuelles à utiliser les technologies de l'information, les intentions d'utiliser les technologies de l'information et l'utilisation de la technologie. Ces concepts sont déterminés par les variables suivantes : l'effort attendu, les conditions de facilitation, l'influence sociale, la performance attendue (Venkatesh et al., 2016). De plus, afin de faire fluctuer l'effet des variables déterminantes sur l'intention d'utilisation, ce modèle, à la différence des autres modèles, prend en compte de nouvelles variables appelées variables modératrices : l'âge, le caractère obligatoire ou volontaire, l'expérience d'utilisation et le genre.

Il faut noter que dans le modèle UTAUT, l'indicateur qui permet de déterminer le degré d'acceptation du dispositif technologique est l'intention. Elle est considérée comme la variable à expliquer. Aussi doit-elle être analysée à la lumière de la dimension temporelle ; à savoir, l'intention de la poursuite de l'utilisation du dispositif, ou encore de sa réutilisation. A contrario, quand les utilisateurs font montre d'expérience dans l'usage du dispositif, l'intention devient « usage » (voir figure 26).

Figure 25 : Le modèle UTAUT, version 2003 (Venkatesh et al., (2003))



Venkatesh et al. (2003), conçoivent la performance espérée comme un niveau de performance espéré par l'utilisateur de la technologie. Celui-ci espère donc une amélioration de ses résultats grâce à la technologie. Quant à l'effort attendu, elle est considérée comme « *le degré de facilité associée à l'utilisation du système* » (Venkatesh et al., 2003, p. 450). L'effort attendu est inspiré de trois concepts issus des modèles précédents : la Facilité d'Utilisation Perçue (FUP) (TAM/TAM2), la complexité (MPCU) et la Facilité d'Utilisation (FU). Pour ce qui est de l'influence sociale, elle prend en compte les influences des individus évoluant dans le même environnement technologique que la personne concernée. Elle agit donc sur son comportement par trois processus psychologiques : la conformité, l'internalisation et l'identification (Lafraxo et al., 2018). Pour les conditions de facilitation, il faut tenir compte du fait qu'elles mettent en exergue le contexte organisationnel favorable des infrastructures des technologies de l'information qui facilitent l'utilisation de ceux-ci au profit des individus (Venkatesh et al., 2003).

7.1.3. Proposition d'un modèle d'intégration et d'utilisation des technologies en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées adapté de l'UTAUT

Le modèle de l'UTAUT constitue le cadre qui a été utilisé pour élaborer un guide d'entretien semi-directif adressé aux étudiants inscrits en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Ce modèle est en adéquation avec la présente recherche qualitative parce que le LMS (Learning Managing System) utilisé pendant la formation des étudiants est issu des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education). Par ailleurs, les quatre construits du modèle UTAUT ont été adaptées pour déterminer les usages que font les étudiants du dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées afin d'autoréguler leur apprentissage. Il s'est donc agi d'expliquer, à travers ce modèle, les usages permettant l'autorégulation de l'apprenant dans un dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

Nous avons construit ce modèle en mettant en rapport les quatre construits de l'UTAUT avec les hypothèses confirmées lors de l'étude quantitative. Ces hypothèses confirmées s'intègrent bien à l'UTAUT. Ainsi, la performance espérée est en rapport avec l'hypothèse confirmée suivante : Plus l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées passe du

temps sur la plateforme, plus cela améliore ces capacités d'autorégulation ; les efforts attendus sont en rapport avec l'hypothèse confirmée suivante : le niveau de participation aux classes virtuelles a une incidence sur le niveau d'autorégulation des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ; l'influence sociale est en rapport avec les hypothèses confirmées suivantes : La fréquence d'interaction avec les enseignants contribue notablement à l'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées et la fréquence d'interaction avec ses pairs à une influence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ; les conditions de facilitation sont en rapport avec toutes les hypothèses confirmées. Nous basant donc sur la mise en rapport des construits de l'UTAUT avec les hypothèses confirmées de l'étude quantitative, nous proposons donc le modèle adapté suivant :

- **Performance espérée : l'amélioration des pratiques d'autorégulation de l'apprenant par le dispositif**

Il s'agit de déterminer comment le dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées améliore les capacités autorégulatrices des apprenants universitaires.

- **Efforts attendus : l'utilisation du dispositif techno-pédagogique afin d'autoréguler l'apprentissage**

Il s'agit de déterminer les mécanismes mis en place par l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées afin d'autoréguler ses apprentissages.

- **Influence sociale : l'influence des autres apprenants et des enseignants sur l'autorégulation de l'apprenant**

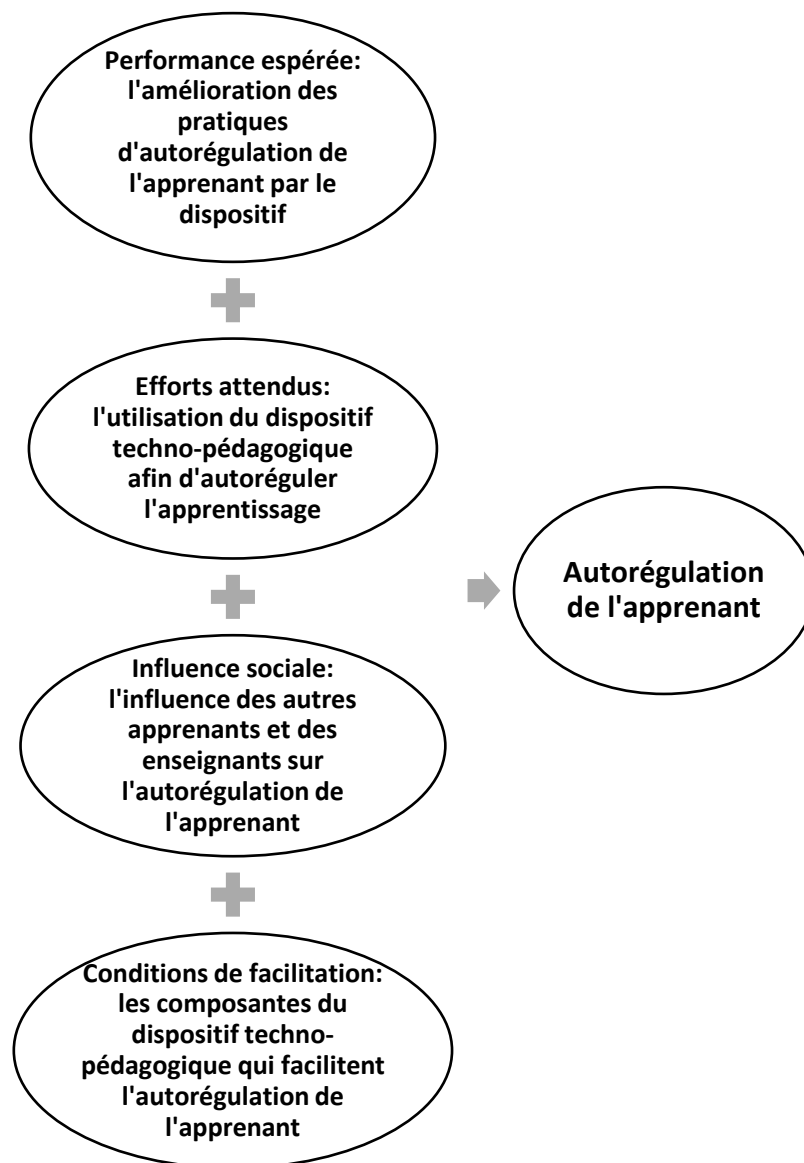
Il s'agit de montrer la manière dont les pairs et les enseignants contribuent à la mise en œuvre des pratiques autorégulatrices de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

- **Conditions de facilitation : les composantes du dispositif techno-pédagogique qui facilitent l'autorégulation de l'apprenant**

Il s'agit de déterminer les fonctionnalités du dispositif LMS qui permet à l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées d'autoréguler ses apprentissages.

Ces différents construits sont illustrés dans la figure 27.

Figure 26 : Le modèle de recherche en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées adapté de l'UTAUT



7.2. Mode de recueil des données qualitatives et composition du guide d'entretien

7.2.1. Choix de l'entretien semi-directif

L'entretien est une méthode de recueil de données qualitatives. Il permet au chercheur d'obtenir des informations qui feront l'objet d'analyses sur les attitudes, les comportements, les opinions, les représentations, les motivations d'individus choisis sur des critères prédéterminés et façonnés par les objectifs de l'étude. Ainsi, selon Quivy et Van Campenhoudt (2011), l'entretien doit aboutir à la mise en exergue du sens que les populations, objets de l'étude, donnent à leurs actions et aux situations auxquelles ils sont confrontés : la perception de leurs propres expériences, leurs références normatives, leurs explications de situations conflictuelles ou non, leurs systèmes de valeurs (Romelaer, 2005).

Le chercheur peut opter pour l'un des trois types d'entretien : l'entretien non directif, l'entretien semi-directif et l'entretien directif. Le niveau de liberté de l'interviewé durant l'administration se fait en fonction du type d'entretien (Blanchet et Gotman, 1992).

Pour la présente recherche, le choix a été fait de recueillir les données par le biais de l'entretien semi-directif. Ce choix s'explique par le fait que l'étude qualitative, dans le cadre de la présente recherche, s'attelle à approfondir la compréhension des hypothèses vérifiées lors de l'étude quantitative. Nous disposons donc déjà d'informations préalables que nous avons essayé d'approfondir, d'explicitier par des entretiens. Ainsi, l'entretien semi-directif comme mode de recueil de données sied mieux à une telle situation.

7.2.2. Composantes du guide d'entretien issu du modèle de recherche inspiré de l'UTAUT

Il convient de préciser que les thématiques du guide d'entretien ont été définies sur la base du modèle de recherche en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées adapté de l'UTAUT que nous avons préalablement proposé. Les questions à poser ont été donc conçues en conformité avec les thématiques issues du modèle adapté de l'UTAUT. Nous avons ainsi proposé les thématiques et les questions suivantes pour le guide d'entretien :

- **Au niveau de la performance espérée (amélioration des pratiques d'autorégulation de l'apprenant par le dispositif) :**
 1. Votre manière d'apprendre est-elle restée la même ou a-t-elle changé depuis que vous vous formez en e-learning ?
 2. Pourriez-vous nous spécifier ce que le e-learning a apporté de nouveau dans votre manière d'apprendre ?
- **Au niveau des efforts attendus (L'utilisation du dispositif techno-pédagogique afin d'autoréguler l'apprentissage) :**
 1. Lors des formations en visio-conférence, que faites-vous afin d'assimiler les connaissances transmises ?
 2. Comment vous organisez-vous pour apprendre seul les cours qui vous sont transmis via votre dispositif de e-learning ?
- **Au niveau de l'influence sociale (l'influence des autres apprenants et des enseignants sur l'autorégulation de l'apprenant) :**
 1. Comment les autres apprenants inscrits dans le même parcours de formation en e-learning vous aident-ils dans votre apprentissage ?
 2. En dehors des séances de visio-conférence, quelles sont les aides que vous apportent les enseignants dans votre apprentissage ?
- **Au niveau des conditions de facilitation (les composantes du dispositif techno-pédagogique qui facilitent l'autorégulation de l'apprenant) :**
 1. Quelles sont les éléments de votre dispositif e-learning qui vous aident à apprendre sans l'aide de quelqu'un ? Comment les utilisez-vous ?
 2. Quelles sont les outils de communication en dedans et/ou en dehors de votre dispositif e-learning qui vous facilitent les échanges avec les autres apprenants ? Comment les utilisez-vous ?
 3. Quels sont les outils de votre dispositif e-learning qui vous facilitent les échanges avec les enseignants ? Comment les utilisez-vous ?

7.2.3. Pré-test du guide d'entretien

Le pré-test se définit comme la phase de vérification préalable d'un guide d'entretien. Il est soumis à un échantillon réduit d'individus ayant les mêmes caractéristiques que la population cible de l'étude afin d'en déceler les défauts et dysfonctionnements éventuels. Cette démarche vise à améliorer le guide avant son administration à grande échelle. A ce propos, Gauthier (2003, p.424) affirme ceci : « *Le prétest amène généralement à apporter des modifications au questionnaire initial. Dans certains cas, un second prétest s'avère nécessaire. Dans tous les cas, le prétest est une opération précieuse. C'est l'occasion ultime de perfectionner le questionnaire* ».

L'objectif du pré-test est donc de vérifier la faisabilité de l'entretien, la pertinence et l'acceptabilité du guide d'entretien. Il concerne un échantillon de personnes issues de la même population cible, ou ayant des caractéristiques similaires et s'effectue dans les mêmes conditions que celles prévues pour les entretiens finaux

Avant l'administration de ce guide d'entretien à l'ensemble des individus sélectionnés pour l'étude qualitative, un pré-test a donc été entrepris. Il s'est agi d'interroger trois individus tirés de la base de données des participants de l'étude quantitative. Ces personnes ont été choisies parce qu'elles font partie de la même base d'où ont été puisés les participants à l'étude qualitative. Elles ont donc les mêmes caractéristiques.

Le pré-test de ce guide a permis de faire un ensemble de vérifications avant son administration à grande échelle. Il a ainsi permis de s'assurer que le guide d'entretien ne contient aucune faute grammaticale, orthographique ou syntaxique et que les questions sont facilement compréhensibles et ne souffrent d'aucune ambiguïté vis-à-vis des interviewés. De plus, ce pré-test a été l'occasion de vérifier la durée de l'entretien (il a été convenu de ne pas dépasser trente minutes de temps d'entretien, vu que c'est un entretien à distance par téléphone) et de s'assurer que l'application d'enregistrement des entretiens fonctionne bien et permet de conserver la qualité des enregistrements vocaux. En outre, les questions sensibles ou gênantes ont été identifiées afin de les modifier ou de les supprimer dans la version finale du guide. Aussi, des questions redondantes ou inappropriées ont-elles été retranchées et de nouvelles questions auxquelles nous n'avons pas pensé au départ ont été ajoutées. Enfin, certains libellés de questions qui n'étaient pas assez clairs ou assez précis ont été reformulés.

7.2.4. Modifications apportées au guide d'entretien après le pré-test

Les modifications apportées au guide d'entretien sont répertoriées dans le tableau 43.

Tableau 43 : Questions avant et après le pré-test

Questions avant le pré-test	Questions après le pré-test (version finale)
Thématique 1 : Performance espérée (amélioration des pratiques d'autorégulation de l'apprenant par le dispositif)	
<i>Question ouverte A/</i> votre manière d'apprendre est-elle restée la même ou a-t-elle changé depuis que vous vous formez en e-learning ? Si non, comment expliquez-vous cela ? Si oui, pourriez-vous nous spécifier ce que le e-learning a apporté de nouveau dans votre manière d'apprendre ?	<i>Question ouverte A/</i> Lorsque vous suiviez les cours en présentiel, avant de faire la formation à distance (e-learning), comment est-ce que vous vous organisiez pour apprendre vos cours, faire vos exercices et devoirs à la maison ?
<i>Question ouverte B/</i> Quelles sont les aspects de vos apprentissages que vous n'arrivez pas encore à bien maîtriser au sein de votre dispositif e-learning ?	<i>Question ouverte B/</i> Et lorsque vous vous retrouviez en cours, en salle de classe, comment est-ce que vous organisiez pour suivre et comprendre le cours ?
	<i>Question ouverte C/</i> depuis que vous suivez les cours à distance (e-learning), y-a-t-il des changements au niveau de l'organisation de vos apprentissages à la maison ? Si non, pour quoi ? si oui, pouvez-vous nous les préciser ?
	<i>Question ouverte D/</i> Pendant les séances de visio-conférence dans le cadre de votre formation à distance (e-learning) comment vous vous organisez pour suivre et comprendre le cours ?

Questions avant le pré-test	Questions après le pré-test (version finale)
	<i>Question ouverte E/</i> Depuis que vous suivez les cours à distance (e-learning), pouvez-vous nous dire ce qui a changé dans votre manière d'apprendre ?
Thématique 2 : Efforts attendus (L'utilisation du dispositif techno-pédagogique afin d'autoréguler l'apprentissage)	
	<i>Question ouverte F/</i> Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées l'année dernière lors de votre formation en ligne ?
<i>Question ouverte C/</i> Lors des formations en visio-conférence (Cours virtuels), que faites-vous afin d'assimiler les connaissances transmises ?	<i>Question ouverte G/</i> Comment est-ce que vous les avez surmontées ?
<i>Question ouverte D/</i> Comment vous organisez-vous pour apprendre seul les cours qui vous sont transmis via votre dispositif de e-learning ?	<i>Question ouverte H/</i> Quelles sont les résolutions que vous avez prises cette année afin d'améliorer vos résultats académiques ?
	<i>Question ouverte J/</i> Pourriez-vous nous expliquer comment le confinement dû à la crise sanitaire du Covid 19 a impacté vos habitudes et pratiques d'étudiant(e) inscrit(e) dans une formation universitaire en ligne ?
Thématique 3 : Influence sociale (l'influence des autres apprenants et des enseignants sur l'autorégulation de l'apprenant)	
<i>Question ouverte E/</i> Comment les autres apprenants inscrits dans le même parcours de formation en e-learning vous aident-ils dans votre apprentissage ? Si non, pourquoi ? Si oui comment ?	<i>Question ouverte K/</i> Comment se font les échanges avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ? (Sur quoi portent ces échanges, les moyens utilisés pour échanger avec eux)

Questions avant le pré-test	Questions après le pré-test (version finale)
<p><i>Question ouverte F/</i> En dehors des séances de visio-conférence, quelles sont les aides que vous apportent les enseignants dans votre apprentissage ?</p>	<p><i>Question ouverte L/</i> Comment se font les échanges avec vos enseignants ? (Sur quoi portent ces échanges, les moyens utilisés pour échanger eux)</p>
<p>Thématique 4 : Conditions de facilitation (les composantes du dispositif techno-pédagogique qui facilitent l'autorégulation de l'apprenant)</p>	
<p><i>Question ouverte G/</i> Quelles sont les éléments de votre plateforme e-learning qui vous aident à apprendre sans l'aide de quelqu'un ? Comment les utilisez-vous ?</p>	<p><i>Question ouverte M/</i> Par quelle plateforme avez-vous accès à vos différents cours (exercices, devoirs, etc.) ?</p>
<p><i>Question ouverte H/</i> Quelles sont les outils de votre plateforme e-learning qui vous facilitent les échanges avec les autres apprenants ? Comment les utilisez-vous ?</p>	<p><i>Question ouverte M/</i> Comment utilisez-vous les outils de cette plateforme ?</p>
<p><i>Question ouverte I/</i> Quels sont les outils de votre plateforme e-learning qui vous permettent d'échanger avec les enseignants ? Comment les utilisez-vous ?</p>	<p><i>Question ouverte N/</i> Hormis, votre plateforme e-learning, Comment vous servez vous des outils d'internet pour apprendre vos cours, faire vos devoirs et exercices ? (Les sites et plateformes sur lesquels vous partez, ce que vous y faites concrètement)</p>

7.3. Caractéristiques des participants et entretiens

7.3.1. Caractéristique des participants

Afin de préserver l’anonymat des participants, à la place de leurs noms, un code (référence participants) leur a été accordé. Ce code est constitué de la lettre E pour étudiant et de leur numéro de répondant lors de l’étude quantitative. Le tableau 44 donne les détails des caractéristiques des participants à l’étude qualitative.

Tableau 44 : Caractéristiques des participants aux entretiens

Référence participant	Domaine de formation actuel	Niveau de formation actuel	Expérience globale de la formation en ligne	Catégorie socio-professionnelle	Sexe	Tranche d’âge	Situation de famille
E31	Sciences humaines et sociales	Licence 1	Entre six et douze mois	Sans emploi	Homme	18-24	Seul sans enfants à charge
E40	Sciences humaines et sociales	Licence 1	Entre six et douze mois	Sans emploi	Femme	18-24	Seul sans enfants à charge
E47	Sciences humaines et sociales	Licence 1	Entre six et douze mois	Sans emploi	Femme	18-24	Seul sans enfants à charge
E54	Sciences humaines et sociales	Licence 1	Entre six et douze mois	Ouvrier qualifié	Homme	35-49	En couple avec enfants à charge
E57	Sciences humaines et sociales	Licence 2	Entre douze et dix-huit mois	Employé et personnel de service	Femme	18-24	Seul sans enfants à charge

Référence participant	Domaine de formation actuel	Niveau de formation actuel	Expérience globale de la formation en ligne	Catégorie socio-professionnelle	Sexe	Tranche d'âge	Situation de famille
E83	Sciences humaines et sociales	Licence 2	Entre six et douze mois	Sans emploi	Femme	18-24	Seul sans enfants à charge
E90	Sciences humaines et sociales	Licence 3	Entre six et douze mois	Sans emploi	Homme	25-34	Seul sans enfants à charge
E101	Sciences humaines et sociales	Master 1	Plus de vingt-quatre mois	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Femme	50 et plus	Seul avec enfant (s) à charge
E 102	Sciences humaines et sociales	Licence 3	Entre six et douze mois	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Femme	25-34	Seul sans enfants à charge
E104	Sciences humaines et sociales	Master 2	Entre dix-huit et vingt-quatre mois	Professions intermédiaires, cadre moyen	Femme	35-49	En couple avec enfant (s) à charge
E108	Sciences humaines et sociales	Master 2	Entre six et douze mois	Sans emploi	Femme	35-49	Seul sans enfant (s) à charge
E109	Sciences humaines et sociales	Master 2	Plus de vingt-quatre mois	Employé et personnel de service	Femme	25-34	Seul sans enfant (s) à charge
E131	Sciences humaines et sociales	Master 2	Entre six et douze mois	Sans emploi	Femme	25-34	Seul sans enfant (s) à charge

Référence participant	Domaine de formation actuel	Niveau de formation actuel	Expérience globale de la formation en ligne	Catégorie socio-professionnelle	Sexe	Tranche d'âge	Situation de famille
E186	Économie et gestion	Master 1	Entre six et douze mois	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Homme	35-49	En couple avec enfant (s) à charge
E187	Économie et gestion	Master 2	Plus de vingt-quatre mois	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Homme	25-34	En couple avec enfant (s) à charge

Au regard de cette grille, le constat est que les participants à l'entretien semi-directif dans le cadre du volet qualitatif de la recherche ont des caractéristiques diversifiées. En effet, la répartition des quinze participants en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques s'établit comme suit :

1. Sexe : cinq hommes (33%) / dix femmes (77%)
2. Domaine de formation actuel : 13 en sciences humaines et sociales (87%) / deux en économie et gestion (13%)
3. Expérience globale de la formation en ligne : dix ont entre six et 12 mois (66%) / un a entre 12 et 18 mois (7%) / un a entre 18 et 24 mois (7%) / trois ont plus de 24 mois (20%)
4. Catégorie socio-professionnelle : sept « sans emplois » (47%) / un « ouvrier qualifié » (7%) / deux « employés et personnel de service » (13%) / quatre « cadres et professions intellectuelles supérieures » (27%) / un « profession intermédiaire, cadre moyen » (7%)
5. Tranche d'âge : cinq ont entre 18-24 ans (33%) / cinq ont entre 25-34 ans (33%) / quatre ont entre 35-49 ans (27%) / un a entre 50 et plus (7%).
6. Situation de famille : dix sont seuls sans enfants à charge (66%) / quatre sont en couple avec enfant(s) à charge (27%) / un est seul avec enfant (s) à charge (7%).

7.3.2. Enregistrement des entretiens

Il existe un lien entre la qualité de l'enregistrement et la pertinence de l'analyse de données informatives. Un bon enregistrement de l'entretien facilite la retranscription et l'analyse des verbatims. C'est pourquoi il convient d'opter pour une méthode de retranscription en conformité avec les moyens mis à disposition du chercheur, les objectifs, contextes et spécificités de la recherche. Le chercheur a à sa disposition deux types d'enregistrements : l'enregistrement vidéo ou l'enregistrement audio. L'enregistrement vidéo est idéal dans le cas où le chercheur désire analyser l'attitude des personnes interrogées et prendre en compte le langage non verbal. En effet, l'analyse de la posture de l'interviewé peut apporter des informations précieuses à une analyse a posteriori. Pour enregistrer, le chercheur pourrait se servir d'un smartphone ou d'un appareil photo reflex (Claude, 2018). L'enregistrement audio est préconisé quand il s'agit d'effectuer une simple retranscription des entretiens sans que le langage non verbal ne soit nécessaire dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Simple à mettre en œuvre et demandant peu de moyens, l'enregistrement audio est pratique pour retranscrire des entretiens à distance. Deux outils peuvent servir à l'enregistrement d'un entretien audio : un smartphone ou un dictaphone. Le smartphone est l'idéal pour enregistrer les entretiens à distance via le web ou le téléphone. En effet, le smartphone étant connecté à internet, il est possible d'y télécharger directement l'application d'enregistrement des conversations à distance : une telle option n'est pas possible avec le dictaphone, puisqu'il demande d'être présent physiquement pour enregistrer les conversations. Nous avons donc opté pour le smartphone, compte tenu du fait que tous les entretiens dans le cadre de cette recherche se sont effectués à distance.

Une fois la version définitive du questionnaire validé, il a fallu s'atteler au recueil des données. Ce recueil des données s'est fait à distance pour deux raisons principales. La première concerne les mesures de distanciation sociale prises par le gouvernement et les différents confinements du 17 mars au 11 mai 2020, du 30 octobre au 15 décembre 2020 et du 3 avril au 3 mai 2021 conséquemment à la crise sanitaire du COVID 19. Ces mesures ont, en effet, rendu difficile, voire quasiment impossible, l'administration du guide en face à face. La seule option qui s'imposait donc, dans ce cas, était des entretiens à distance. La seconde raison est la dispersion des personnes à interroger sur tout le territoire français. Ainsi, tenant compte de cette situation, la réalisation des entretiens face à face aurait été compliquée par rapport aux contraintes de temps, moyens financiers

et logistiques inhérentes à cette thèse financée par nous-même sur fonds propres. Il était donc plus réaliste de faire des entretiens audios à distance, qui étaient plus rapides et moins coûteux.

Nous avons pensé à faire les entretiens pas visio-conférence mais cela s'est avéré plus difficile à mettre en œuvre. En effet, il aurait fallu qu'au moment de l'appel, le participant ait une connection internet fiable. Ce qui n'était pas évident car les participants ne sont pas connectés à internet à tout moment et même dans le cas où cette connection est présente, elle peut être de mauvaise qualité compte tenu des disparités régionales dans la qualité du service internet. De plus, il fallait que le participant dispose d'un ordinateur ou d'un téléphone qui pourrait prendre en charge l'application de visio-conférence. Donc au risque de se mettre en grande difficulté pour la collecte des données, nous avons opté pour la solution la plus fiable, la plus disponible et la plus facile à mettre en œuvre : le téléphone. De plus ce qui était devant être pris en compte dans cette recherche est le discours verbal des participants que nous pouvions facilement obtenir par téléphone. D'où la non-utilisation de la transcription sociologique.

Les entretiens se sont donc déroulés par téléphone et l'application « call recoder » sous Android a été utilisée pour les enregistrer. Avant le début de l'entretien, nous avons procédé à une vérification de l'identité du participant à travers des questions permettant de faire correspondre ses caractéristiques indiquées à l'entretien et son profil dans la base de données recueillies lors de l'étude quantitative. Ensuite, nous lui avons indiqué que l'entretien sera anonyme, mais enregistré pour les causes de l'analyse des résultats. Nous rappelons qu'il s'agit d'entretiens semi-directifs ; ce qui suppose un certain niveau d'encadrement de l'entretien. Les questions étaient certes ouvertes mais le répondant n'avait pas la liberté d'extrapoler. Le chercheur donc enregistrait les réponses de l'intervenant et intervenait pour un approfondissement ou pour un recadrage quand il jugeait cela nécessaire.

7.3.3. Déroulement de l'enquête

Pour pouvoir réaliser les entretiens, nous avons demandé, lors de l'enquête quantitative, aux participants intéressés par le volet qualitatif de l'étude de donner leur accord et d'indiquer leurs contacts téléphoniques pour un entretien à distance. Cette démarche était intéressante parce qu'elle permettait d'avoir des participants connus d'avance qui ont donné un accord préalable à la participation à l'étude qualitative. Les caractéristiques personnelles des participants déjà recueillies

lors de l'étude quantitative pouvaient donc être réinvesties dans l'étude qualitative. Ainsi, sur les 197 participants de l'étude quantitative, 68 ont donné leur accord et indiqué leurs contacts téléphoniques ; ce qui représente un tiers des participants à l'étude quantitative qui étaient prêts à participer au volet qualitatif de la recherche.

L'enquête s'est déroulée du 26 octobre au 15 novembre 2020. Nous avons donc appelé par téléphone les personnes qui ont donné leur accord préalable. C'est ainsi que nous avons été confrontés à plusieurs situations. Pour les numéros dont les titulaires ne décrochaient pas, nous leur avons laissé un message vocal et écrit indiquant la raison de l'appel et la possibilité pour eux de rappeler ou de laisser un message en vue de participer à l'entretien. Quant aux numéros qui ne passaient pas, les raisons étaient que les participants s'étaient trompés dans l'écriture de leurs numéros ou qu'ils n'étaient plus attribués. Aussi, certains participants avaient-ils donné des contacts hors du territoire français. Pour des raisons d'économie et de préservation de la qualité des enregistrements, nous avons décidé de ne pas les rappeler. De plus, certains participants ayant décroché l'appel ont finalement refusé de participer à l'entretien. D'autres n'ont certes pas décroché, mais ont rappelé plus tard ou laissé un message pour donner une autre période d'entretien. Enfin, il y a le cas des participants qui ont décroché et qui ont décidé de participer directement à l'entretien. Ainsi, quinze participants ont pu effectivement faire les entretiens à distance via le téléphone ; cela donne donc un pourcentage de 22% de taux de participation effective de ceux qui avaient donné leur accord préalable à l'entretien.

7.4. Méthodologie d'analyse des résultats de l'étude qualitative

7.4.1. Choix de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes pour l'analyse des résultats de la présente recherche

L'analyse qualitative se définit comme « *une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes* » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.11). C'est pourquoi pour Siméon et Couturier (2016, p.90) « *Sans analyse, point de transformation de la masse de données brutes (retranscriptions d'entrevue, notes de terrain,*

documents internes des divers organismes participant à la recherche, etc.) en un discours scientifique (logos-logie) fondé empiriquement ».

L'analyse est donc au cœur de la démarche de recherche. C'est l'analyse qui donne sens au travail du chercheur en mettant en lumière la signification des différents discours recueillis. Les matériaux bruts, les verbatims, etc. deviennent ainsi rationnels, logiques, afin de contribuer au débat scientifique grâce à l'analyse. C'est dans le même sens que Paillé et Mucchielli (2016) estiment que l'analyse est un travail intellectuel dont le but est de faire jaillir le sens qui ne s'aperçoit pas immédiatement et qui est toujours non explicité. Ce sens peut être considéré comme structurant et structuré dans une dynamique de participation distribuée à un ensemble de phénomènes.

Le domaine de la recherche qualitative admet plusieurs stratégies d'analyse ; en l'occurrence, la stratégie descriptive, la stratégie phénoménologique, la stratégie herméneutique, la stratégie conceptualisante ou la stratégie théorisante (Paillé et Mucchielli, 2016). Pour Paillé et Mucchielli (2016), le choix de la démarche méthodologique basée sur ces stratégies est à la discrétion du chercheur. Sur la base de ces différentes stratégies, plusieurs types d'analyses peuvent être mises en œuvre en fonction des objectifs et du contexte de la recherche. Il s'agit en l'occurrence de l'analyse de contenu, l'analyse phénoménologique, l'analyse herméneutique ou heuristique, l'analyse par théorisation ancrée, l'analyse thématique, l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé, 2017 ; Paillé et Mucchielli, 2012).

Il convient, avant de définir la démarche de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes, d'éclairer le terme « concept ». Peraya, lors d'un entretien avec Papi (2018), considère que le terme « concept » se réfère à une forme, un modèle, un « objet » construit et validé scientifiquement dans un paradigme déterminé. Il est donc considéré comme un construit théorique qui s'oppose à l'objet empirique. Ainsi, l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes est considérée par Siméon et al. (2016, p.92) comme « *une démarche qui consiste à identifier dans un corpus des phénomènes qui ont peut-être été déjà qualifiés d'une certaine manière, mais considérés sur la base du doute systématique. Ce doute témoigne d'une posture qui veut qu'aucun concept (même le plus établi) n'ait encore livré l'ensemble de son contenu sémantique.* ». Ce type d'analyse part de phénomènes observés lors de l'étude, les regroupe dans des catégories homogènes en fonction de concepts préexistants ou de concepts constatés lors de l'étude, ressort de nouvelles catégories et confronte ces catégories dites conceptualisantes à des théories éprouvées et approuvées par des recherches antérieures.

Paillé et Mucchielli (2016), concepteurs de cette approche, définissent l'analyse à l'aide de catégorie conceptualisante comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. Il ne s'agit donc pas ici de définir de simples rubriques ou des thèmes. L'analyse à l'aide de catégorie conceptualisante va au-delà d'une définition de thèmes, car elle inclut la notion de concept qui tient compte de la problématique de la recherche et des phénomènes qui émergent lors d'une lecture approfondie des verbatims. Ce sont ces phénomènes qui doivent être nommés conceptuellement. Ainsi, dans la démarche d'analyse, les matériaux de recherche doivent être reliés à des concepts. L'analyse des verbatims se fait donc en fonction des concepts auxquels ils sont rattachés. C'est pourquoi, pour Paillé et Mucchielli (2016, p.13) :

Une catégorie conceptualisante fait référence directement à un phénomène et non simplement à une classe de phénomènes. Elle permet de visualiser une action, un processus, un incident, une logique. Elle induit une image mentale précise en termes d'une dynamique ou d'une suite d'événements. Elle donne à voir ce qui a lieu, ce qui se passe, ce qui peut arriver, est arrivé ou arrivera, ce qui se déroule, ce qui est en jeu. On pourrait ajouter que, si les concepts sont rigides, les catégories conceptualisantes ont, elles, l'avantage de faire l'objet d'un travail réflexif, progressif et récursif de construction. Ainsi, la conceptualisation des données d'enquête, dans cette optique et sous la forme des catégories conceptualisantes, est le prolongement naturel des observations et descriptions que l'on souhaite élever à un niveau donné d'interprétation.

Cette méthode d'analyse sied davantage à ce travail de thèse parce qu'elle évoque la notion de concept. La recherche, dans le cadre d'une thèse étant la confrontation entre réalités du terrain et concepts théoriques, l'analyse à l'aide de catégorie conceptualisante permet de partir de phénomènes observés sur le terrain, en passant par la formalisation de catégories conceptualisantes, pour aboutir à une confrontation de ces catégories à des concepts existants. Une telle démarche s'opérationnalise selon une série d'étapes distinctes (Paillé et Mucchielli, 2016) :

1. Retranscription et mise en forme du corpus
2. Lecture approfondie des verbatims issus des entretiens
3. Détermination des catégories d'analyse en fonction des phénomènes observés ou d'un concept théorique de base
4. Classement des verbatims à l'intérieur des catégories déterminées
5. Analyse des verbatims à l'intérieur des catégories

6. Suppression des catégories non pertinentes et regroupement des catégories restantes au sein de nouvelles catégories à la suite des constats de similitudes
7. Analyse des résultats de l'étude sur la base des nouvelles catégories créées
8. Confrontation des catégories conceptualisantes issues des démarches précédentes aux concepts existants.

Nous expliquons en détail, dans les sections suivantes, ces différentes étapes.

7.4.2. Retranscription et mise en forme du corpus

C'est l'étape qui suit l'enregistrement des entretiens. Elle s'avère cruciale parce qu'elle permet de donner un corps scriptural aux matériaux oraux récoltés lors des enregistrements. Elle est très utile pour mener à bien la phase analytique de l'étude qui se fait essentiellement à travers des matériaux écrits. Cette étape sert de point de liaison entre la réalisation de l'entretien par le chercheur et l'élaboration des conclusions de la recherche en passant par l'analyse qualitative (Claude 2018).

C'est une activité bien souvent fastidieuse, technique et longue. Ainsi, selon Claude (2018), une heure d'entretien enregistrée aboutit à quatre heures de retranscription dans le cas d'un chercheur expérimenté et six heures de retranscription dans le cas d'un débutant. Nous avons ainsi une moyenne d'une heure de retranscription pour dix minutes d'interview.

Il existe trois types de retranscription que le chercheur peut utiliser en fonction du contexte et des objectifs de son étude : la retranscription Ubiquis IO., la retranscription mot pour mot et la retranscription sociologique (Claude 2018). Dans la retranscription sociologique, le chercheur doit retranscrire exactement le discours de la personne interviewée en incluant toutes les ponctuations, interjections, expressions non verbales (silence, énervement, rire, doute, tristesse, joie...). Pour ce qui est de la retranscription mot pour mot, le chercheur est amené à reprendre seulement les mots prononcés par la personne interrogée. Les tics de langages et l'expression des émotions ne sont pas pris en compte dans ce type de retranscription. Quant à la retranscription Ubiquis IO, le chercheur cherche à parfaire le discours de l'interviewé en enlevant les répétitions, les erreurs d'expression, les hésitations et ne tient pas compte des émotions et tics. Il réécrit, reformule au besoin.

Dans le cadre de cette recherche sur l'autorégulation des apprentissages en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées, nous avons opté pour une transcription mot pour mot. Ce choix s'est imposé compte tenu du fait que l'entretien s'est fait à distance. Il était donc

difficile d'avoir des éléments de langage non verbal des interviewés. Cette situation a rendu la transcription sociologique impossible. Ainsi, nous avons rapporté le plus fidèlement possible les discours des interviewés sans reformulation car la manière de s'exprimer et le choix des mots par celui-ci pourrait être d'une aide dans l'analyse des entretiens. Par conséquent, la transcription Ubiquis IO n'était pas la plus adaptée, d'où le choix de la transcription mot pour mot.

La retranscription s'est faite à l'aide du logiciel « Express Scribe ». Il s'agit d'un logiciel professionnel de lecture audio pour PC ou Mac. Il a été conçu dans un souci de facilitation des transcriptions des enregistrements audios. Chacun des 15 entretiens a été ainsi totalement transcrit.

7.4.3. La lecture attentive et plusieurs fois renouvelée du corpus en fonction des catégories conceptualisantes

Les premières catégories conceptualisantes identifiées dans le cadre de la démarche d'analyse de la présente recherche provenaient de la théorie de l'UTAUT. Il a donc été possible, sans avoir analysé préalablement le corpus, d'identifier des catégories conceptualisantes. Paillé et Mucchielli, (2016, p.21) soutiennent bien cela en affirmant qu'« *il y a certes des situations où une catégorie est tirée littéralement d'un référent théorique* ». Cette idée est renforcée par le fait « *que dans les recherches où il y a utilisation de catégories déjà constituées, celles-ci n'existent que parce qu'une analyse plus élaborée a déjà eu lieu. Bref, le travail essentiel de catégorisation est déjà fait. Le travail d'interprétation scientifique, dans ce type de recherche, se situe donc en amont* ».

Le référent théorique qui a permis de constituer les premières catégories est l'UTAUT. Ainsi, nous avons déterminé comme catégories : la performance espérée (amélioration des pratiques d'autorégulation de l'apprenant par le dispositif), les efforts attendus (L'utilisation du dispositif techno-pédagogique afin d'autoréguler l'apprentissage), l'influence sociale (l'influence des autres apprenants et des enseignants sur l'autorégulation de l'apprenant) et les conditions de facilitation (les composantes du dispositif techno-pédagogique qui facilitent l'autorégulation de l'apprenant). Ensuite, nous avons mis en forme le corpus à l'intérieur des catégories selon la procédure illustrée dans le tableau 45.

Tableau 45 : Procédure de mise en forme du corpus par les catégories issues de l'UTAUT

<i>Questions</i>	Verbatims retranscrits pour chaque participant
Catégorie	
<i>Question ouverte A</i>	Participant 1 : Participant 2 : Participant 3 :
<i>Question ouverte B</i>	Participant 1 : Participant 2 : Participant 3 :
<i>Question ouverte ...</i>	Participant 1 : Participant 2 : Participant 3 :

7.4.4. Classement des verbatims des entretiens à l'intérieur des différentes catégories conceptualisantes issues de la théorie de l'UTAUT, analyse et mise en évidence de nouvelles catégories conceptualisantes

Une fois la mise en forme effectuée, le processus d'analyse effectif a pu débuter par une série de lectures minutieuses de tous les entretiens. Dans une première phase, nous avons examiné systématiquement et interrogé, à la lumière des catégories conceptualisantes issues de l'UTAUT, chaque phrase et chaque paragraphe afin de faire ressortir tous les phénomènes et microphénomènes en lien avec la problématique de recherche. Ainsi, tous les microphénomènes ou phénomènes identifiés ont été reportés et classés à l'intérieur des quatre catégories inspirées de la théorie de l'UTAUT. A cette étape, Il s'est agi de faire des inférences en fonction du contenu du discours (Siméon et al., 2016). Ensuite, dans une seconde phase, chacune des quinze réponses à l'intérieur de chaque catégorie a été analysée minutieusement. Pour chaque réponse, de nouvelles catégories

ont été mises en évidence. Cette catégorisation s'est faite pour chaque réponse donnée par l'interviewé. Ces catégories étaient donc proches des discours des interviewés.

Par exemple, si nous prenons la thématique 1 : performance espérée (amélioration des pratiques d'autorégulation de l'apprenant par le dispositif). Chaque entretien a été examiné à la lumière des éléments de discours qui peuvent être en adéquation avec cette thématique. Les verbatims y correspondant ont été classés à l'intérieur de la catégorie. Ensuite, les termes ayant des sens connexes ont été regroupés et redéfinis afin de déterminer les nouvelles catégories suivantes :

- Augmentation de la capacité d'organisation pour mieux apprendre ;
- gestion efficace de son emploi du temps personnel ;
- âge comme facteur modifiant le comportement d'autorégulation de l'apprenant ;
- meilleure organisation dans le travail ;
- augmentation de l'autonomie d'apprentissage ;
- amélioration de la capacité de planification ;
- motivation comme moteur de l'autorégulation des apprentissages.

Cette démarche a été reprise pour chacune des thématiques issues de l'UTAUT. Les résultats des différentes démarches sont répertoriés dans le tableau 46.

Tableau 46 : Deuxième catégorisation suite à l'analyse des verbatims

<i>Anciennes catégories issues de l'UTAUT</i>	<i>Nouvelles Catégories issues de l'analyse des verbatims</i>
<p><i>Performance espérée (amélioration des pratiques d'autorégulation de l'apprenant par le dispositif)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de la capacité d'organisation pour mieux apprendre ; • gestion efficace de son emploi du temps personnel ; • âge comme facteur modifiant le comportement d'autorégulation de l'apprenant ; • meilleure organisation dans le travail ; • augmentation de l'autonomie d'apprentissage ; • amélioration de la capacité de planification ; • motivation comme moteur de l'autorégulation des apprentissages.
<p><i>Efforts attendus (utilisation du dispositif techno-pédagogique afin d'autoréguler l'apprentissage)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégie d'apprentissage pour une meilleure appropriation des cours ; • effet positif du confinement dû à la crise du Covid 19 sur les apprentissages ; • impression des cours en ligne pour une conversion en version papier ; • pratiques pédagogiques des professeurs comme contribution à l'autorégulation ; • cadre et matériel de travail comme influence de l'autorégulation ; • comportement de l'apprenant pendant les visioconférences.

<i>Anciennes catégories issues de l'UTAUT</i>	<i>Nouvelles Catégories issues de l'analyse des verbatims</i>
<p><i>Influence sociale (influence des autres apprenants et des enseignants sur l'autorégulation de l'apprenant)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des réseaux sociaux pour échanges entre étudiants ; • email et forums comme outils d'échange privilégiés avec les professeurs ; • environnement familial propice à la réussite des études ; • initiative de création des groupes par les étudiants ; • lente réactivité des professeurs aux emails ; • prise de contact avec les autres apprenants ; • création de groupes d'apprentissage en ligne ; • peu d'interactions avec les enseignants.
<p><i>Conditions de facilitation (composantes du dispositif techno-pédagogique qui facilitent l'autorégulation de l'apprenant)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plateformes LMS privilégiées par les universités ; • plateformes LMS essentiellement pour la récupération, consultation des cours et la remise des devoirs ; • forum comme outil d'échange pédagogique sur la plateforme Moodle ; • utilisation d'outils hors du dispositif techno-pédagogique pour le renforcement de l'apprentissage ; • recours à la bibliothèque universitaire sur suggestion des professeurs ; • peu d'utilisation des forums à cause de ses contre-performances en comparaison aux outils hors dispositifs pédagogiques ; • initiative pédagogique des enseignants comme contribution à l'autorégulation ; • utilisation de la visioconférence pour les cours.

7.4.5. Modification, affinement et regroupement des nouvelles catégories conceptualisantes

Après la spécification de nouvelles catégories issues de l'analyse des verbatims, nous avons fait une seconde lecture approfondie et minutieuse des réponses des interviewés. À partir de cette analyse, des phénomènes ont émergé et ont été confrontés aux premières catégories dans une analyse dynamique en cohérence avec les objectifs et le contexte de la recherche. Aussi, cette relecture du corpus a-t-elle conduit à la reformulation des libellés, à l'affinement et au regroupement des catégories. Cette démarche a abouti à la spécification de nouvelles catégories conceptualisantes définitives ci-dessous.

- **Premier regroupement des catégories ayant des liens similaires entre eux**

Nous avons regroupé dans le tableau 46 les nouvelles catégories issues de l'analyse des verbatims dans des catégories globales en tenant compte des sens connexes et des similarités qu'elles pourraient avoir. Prenons par exemple la thématique 3 : Influence sociale (l'influence des autres apprenants et des enseignants sur l'autorégulation de l'apprenant) qui est une catégorisation issue de l'adaptation de l'UTAUT. L'analyse des verbatims en relation avec cette catégorie a permis de créer de nouvelles catégories. Nous avons ensuite examiné ces nouvelles catégories. Ayant constaté qu'il existe des similarités entre certaines catégories, nous avons donc décidé de les regrouper en fonction de leurs sens connexes. Nous avons ainsi ressorti deux grandes catégories :

- Interactions autorégulatrices avec les enseignants ;
- interactions autorégulatrices avec les autres étudiants.

Ce processus d'analyse et de regroupement a donc été repris avec toutes les autres catégories issues de l'analyse des verbatims en relation avec les thématiques issues de l'UTAUT. Le tableau 47 montre le premier regroupement.

Tableau 47 : Premier regroupement

<i>Anciennes catégories issues de l'UTAUT</i>	<i>Rappel des catégories issues de l'analyse des verbatims</i>	<i>Nouvelles catégories après le 1^{er} regroupement des catégories</i>
<i>Performance espérée (amélioration des pratiques d'autorégulation de l'apprenant par le dispositif)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de la capacité d'organisation pour mieux apprendre ; • gestion efficace de son emploi du temps personnel ; • âge comme facteur modifiant le comportement d'autorégulation de l'apprenant ; • meilleure organisation dans le travail ; • augmentation de l'autonomie d'apprentissage ; • amélioration de la capacité de planification ; • motivation comme moteur de l'autorégulation des apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation de l'étudiant autorégulé ; • autonomie de l'étudiant autorégulé ; • stratégies d'apprentissages de l'étudiant autorégulé ; • organisation des apprentissages de l'étudiant autorégulé ; • planification et emploi du temps de l'étudiant autorégulé.
<i>Efforts attendus (L'utilisation du dispositif techno-pédagogique afin d'autoréguler l'apprentissage)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégie d'apprentissage pour une meilleure appropriation des cours ; • effet positif du confinement dû à la crise du Covid 19 sur les apprentissages ; • impression des cours en ligne pour une conversion en version papier ; • pratiques pédagogiques des professeurs comme contribution à l'autorégulation ; • cadre et matériel de travail comme influence de l'autorégulation ; • comportement de l'apprenant pendant les visioconférences. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apports de la structure formative à l'autorégulation de l'apprenant ; • cadre de vie et matériels numériques de l'étudiant autorégulé ; • environnement familial de l'étudiant autorégulé ;

<i>Anciennes catégories issues de l'UTAUT</i>	<i>Rappel des catégories issues de l'analyse des verbatims</i>	<i>Nouvelles catégories après le 1^{er} regroupement des catégories</i>
<i>Influence sociale (l'influence des autres apprenants et des enseignants sur l'autorégulation de l'apprenant)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des réseaux sociaux pour échanges entre étudiants ; • email et forums comme outils d'échange privilégiés avec les professeurs ; • environnement familial propice à la réussite des études ; • initiative de création des groupes par les étudiants ; • lente réactivité des professeurs aux emails ; • prise de contact avec les autres apprenants ; • création de groupes d'apprentissage en ligne ; • peu d'interactions avec les enseignants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interactions autorégulatrices avec les enseignants ; • interactions autorégulatrices avec les autres étudiants.
<i>Conditions de facilitation (les composantes du dispositif techno-pédagogique qui facilitent l'autorégulation de l'apprenant)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Plateformes LMS privilégiées par les universités • Plateformes LMS essentiellement pour la récupération, consultation des cours et la remise des devoirs ; • forum comme outil d'échange pédagogique sur la plateforme Moodle ; • utilisation d'outils hors du dispositif techno-pédagogique pour le renforcement l'apprentissage ; • recours à la bibliothèque universitaire sur suggestion des professeurs ; • peu d'utilisation des forums à cause de ses contre-performances en comparaison aux outils hors dispositifs pédagogique ; • Initiative pédagogique des enseignants comme contribution à l'autorégulation ; • utilisation de la visioconférence pour les cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pédagogique ; • utilisation de la plateforme LMS par l'étudiant autorégulé ; • participation de l'étudiant autorégulé aux cours synchrones.

- **2^{ème} regroupement : méta-catégorisation**

Les catégories issues du premier regroupement ont été une nouvelle fois analysées. Ainsi, certaines catégories ont été conservées. D'autres ont fait l'objet d'un nouveau regroupement en fonction de leurs similarités et sens connexes. Par exemple, les catégories : environnement familial de l'étudiant autorégulé, cadre de vie et matériels numériques de l'étudiant autorégulé et stratégies d'apprentissage de l'étudiant autorégulé ont été regroupées en une seule catégorie : stratégies d'apprentissage de l'étudiant autorégulé. Ce processus de méta-catégorisation a permis de passer de 13 à 10 catégories conceptualisantes (voir tableau 48).

Tableau 48 : Deuxième regroupement

<i>Rappel des catégories issues du premier regroupement</i>	<i>Catégories conceptualisantes définitives</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Apports de la structure formative à l'autorégulation de l'apprenant ; • cadre de vie et matériels numériques de l'étudiant autorégulé ; • motivation de l'étudiant autorégulé ; • environnement familial de l'étudiant autorégulé ; • autonomie de l'étudiant autorégulé ; • utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pédagogique ; • utilisation de la plateforme LMS par l'étudiant autorégulé ; • interactions autorégulatrices avec les enseignants ; • interactions autorégulatrices avec les autres étudiants ; • stratégies d'apprentissages de l'étudiant autorégulé ; • organisation des apprentissages de l'étudiant autorégulé ; • participation de l'étudiant autorégulé aux cours synchrones ; • planification et emploi du temps de l'étudiant autorégulé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apports de la structure formative à l'autorégulation de l'apprenant ; • utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pédagogique ; • utilisation de la plateforme LMS par l'étudiant autorégulé ; • interactions autorégulatrices avec les enseignants ; • interactions autorégulatrices avec les autres étudiants ; • stratégies d'apprentissages de l'étudiant autorégulé ; • organisation des apprentissages de l'étudiant autorégulé ; • motivation de l'étudiant autorégulé ; • autonomie de l'étudiant autorégulé ; • planification des apprentissages de l'étudiant autorégulé.

Nous avons donc dix catégories conceptualisantes :

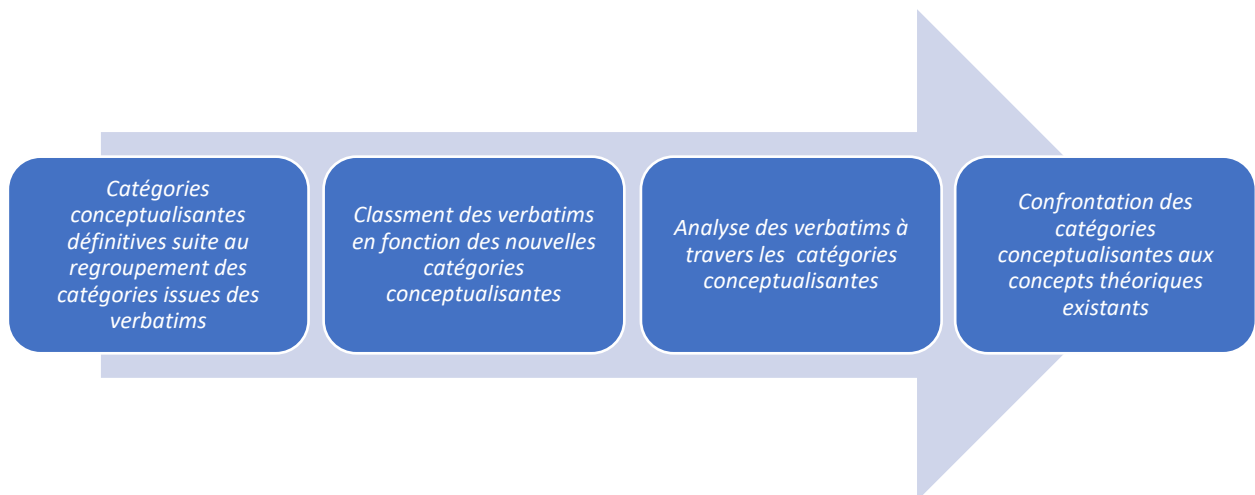
1. Apports de la structure formative à l'autorégulation de l'apprenant
2. Utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pédagogique
3. Utilisation de la plateforme LMS par l'étudiant autorégulé
4. Interactions autorégulatrices avec les enseignants
5. Interactions autorégulatrices avec les autres étudiants
6. Stratégies d'apprentissage de l'étudiant autorégulé
7. Organisation des apprentissages de l'étudiant autorégulé
8. Motivation de l'étudiant autorégulé
9. Autonomie de l'étudiant autorégulé
10. Planification des apprentissages de l'étudiant autorégulé

7.4.6. L'analyse des discours des participants à la lumière des catégories conceptualisantes et confrontation avec les concepts théoriques existants

Il convient de préciser que, d'un point de vue général, l'analyse qualitative est « *une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes* » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.11). Cette définition de l'analyse qualitative sied bien à l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes qui « *consiste à rester collé au corpus et à construire des catégories valides à partir des données de l'enquête, en référant au besoin seulement, et lorsque bien validés, à des concepts formulés a priori* » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.344). Sur la base donc de cette conception, nous avons identifié les catégories conceptualisantes finales liées à l'autorégulation de l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Ces catégories conceptualisantes définitives sont au nombre de dix. L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes ne doit pas être considérée comme du traitement de texte ou de l'analyse de contenu. Elle doit plutôt être considérée comme un processus permettant d'identifier des phénomènes, une démarche de lecture entre les lignes, un travail de décodage des sous-entendus (Siméon et al., 2016).

Nous avons ensuite examiné et classé les discours des participants à l'intérieur des catégories conceptualisantes correspondantes. Après quoi nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des discours en fonction de chaque catégorie conceptualisante. En outre, les conclusions tirées des analyses ont été illustrés par des extraits de discours permettant de les justifier. Enfin, les catégories conceptualisantes et les analyses correspondantes ont été confrontées à des concepts existants. En effet, l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes permet de faire ressortir de nouveaux concepts et remettre en cause ou confirmer des concepts connexes existants. L'enrichissement ou la confirmation de concepts existants connexes a été réalisé à la suite d'une confrontation avec les phénomènes mis en exergue par les catégories conceptualisantes issues de la démarche d'analyse. Cette confrontation a donc concerné les concepts existants suivants : médiation en dispositif de formation et de communication médiatisées, genèse instrumentale, communauté d'apprentissage en ligne et de volition dans l'apprentissage. Le choix de ces concepts s'est fait à la suite d'un recensement et d'une analyse des concepts régulièrement évoqués par les chercheurs du domaine des apprentissages autorégulés en ligne. Ainsi ces concepts ont fait l'objet de confrontation avec les catégories conceptualisantes de l'étude. La méthodologie d'analyse de données qualitatives issues des entretiens a été mise en œuvre à l'aide de catégories conceptualisantes selon la démarche illustrée par la figure 28.

Figure 27 : Processus d'analyse des verbatims



Conclusion

Comme technique qualitative, nous avons porté notre choix sur l'entretien semi-directif en ligne. Il s'agit d'une technique d'enquête fréquemment utilisée par les chercheurs en sciences humaines et sociales. Cette technique a permis de canaliser et de donner une orientation en partie au discours des interviewés en se focalisant autour de catégories préalablement définies à travers un guide d'entretien. Cette étude qualitative est venue approfondir et enrichir les résultats obtenus lors de l'enquête quantitative en étoffant les informations recueillies par le biais de relances et d'interactions dans la communication entre enquêté et enquêteur

Une fois la méthodologie clairement définie, nous avons procédé à l'analyse effective des résultats de l'étude au chapitre suivant.

Chapitre 8 : Analyse des résultats de l'étude qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes

Introduction

Nous allons procéder, dans ce chapitre, à l'analyse des résultats des entretiens semi-directifs auprès des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Cette analyse se fera sur la base des nouvelles catégories conceptualisantes déterminées à l'issue de l'exposé de la méthodologie d'analyse. Il s'agira de faire ressortir les éléments de discours des participants permettant de soutenir et de justifier les catégories conceptualisantes. L'analyse se fera autour des dix catégories conceptualisantes révélées par l'étude qualitative.

Pour une meilleure compréhension des extraits d'entretiens, il convient de donner les précisions suivantes : C désigne le chercheur qui dirige l'entretien et E désigne l'étudiant qui participe à l'entretien. Aussi n'avons-nous pas nommé les interviewés par soucis de confidentialité. Ils ont été désignés plutôt par un code. Par exemple, E54 fait référence au 54^e étudiant de la base de données. En outre, lors du traitement des interviews, les discours des participants ont été classés par interventions. Par exemple, l'intervention 17 désigne les éléments de discours classés à la dix-septième ligne. E54 intervention 17 fait ainsi référence aux éléments de discours du participant E54 situé à la 17^e ligne. Pour une lecture exhaustive des interviews, il convient de se référer à l'annexe 7.

8.1. Catégorie conceptualisante 1 : Apports de la structure formative à l'autorégulation des étudiants

8.1.1. Liberté pédagogique des enseignants dans l'accompagnement des étudiants dans leurs apprentissages

Au regard des réponses des participants à l'étude, le constat est que les enseignants disposent d'une liberté pédagogique pour accompagner les étudiants dans leurs apprentissages. Ainsi, la structure de formation ne semble pas imposer aux enseignants la nature du support à mettre à disposition des étudiants ou la modalité de formation à mettre en œuvre. Certains enseignants privilégient donc des modalités de formation asynchrones en mettant à disposition des étudiants des supports de cours qui sont mis en ligne au niveau de la plateforme LMS. Il peut s'agir de vidéos, de podcasts⁶, de supports PDF ou DOC, de diaporamas, de liens pour accéder à des contenus HTML sur le web. D'autres enseignants, moins nombreux, optent essentiellement pour des séances de cours entièrement synchrones. Les extraits suivants montrent bien cette situation :

- C (Chercheur) : Donc vous recevez les cours en PDF sur la plateforme et vous les téléchargez ?

E (Etudiant) : Oui, soit en PDF, soit en vidéo, soit en diaporama, soit en audio ; ça dépend du prof. [E54 ; Intervention : 17]

- En fait moi, les cours que j'ai, ce ne sont pas des visioconférences, ce sont des documents PDF.

Du coup, on nous envoie les cours par support PDF et on doit les étudier après. [E31 ; Intervention : 25]

- Alors les profs nous mettent souvent des liens externes, des articles ou des vidéos qu'ils nous conseillent de lire. Dans le cours du professeur, je me sers de ces liens là pour étendre mes compétences. On a aussi des ouvrages qu'on doit lire. Donc il faut avoir l'ouvrage ou l'acheter ; et ensuite on nous donne des conseils ... enfin on nous a donné des liens, par exemple où il y a des articles intéressants sur notre sujet de licence et on peut en fait chercher davantage d'informations, voilà. [E102 ; Intervention : 72]

Il revient ainsi à l'étudiant de lire le cours et d'effectuer les exercices et/ou devoirs s'y afférents en toute autonomie. Néanmoins, il est tenu de respecter des jalons temporels pour rendre les travaux demandés. Les extraits suivants s'y réfèrent :

⁶ « Un mode de diffusion sur l'internet de fichiers audio ou vidéo qui sont téléchargés à l'aide de logiciels spécifiques afin d'être transférés et lus sur un baladeur numérique. » Commission générale de terminologie et de néologie, (BO n° 21 du 25 mai 2006)

- *Le cours était mis à disposition, c'était sous format papier ; c'étaient des documents à lire. Il y avait aussi des ouvrages à regarder et après il y avait des devoirs à rendre. [E108 ; Intervention : 32]*

- *Pour la formation à distance, on avait un calendrier des épreuves et je m'organisais sur les épreuves dans mon calendrier en fonction de la date des devoirs à rendre. [E108 ; Intervention : 28]*

Mais la plupart des enseignants optent pour des modalités mixtes alliant séances de cours synchrones et mise à disposition de supports de cours en mode formation asynchrone. Nous nous référons aux extraits suivants pour soutenir cette assertion :

- *Oui, ça dépend des enseignants ; on peut avoir des visioconférences sur Zoom ; on peut avoir des cours en diaporama directement ; on peut avoir des audios ou des formats papiers PDF. [E57 ; Intervention : 40]*

- *C'était soit des supports écrits où c'étaient des recherches personnelles, des travaux de groupes. Parfois on avait des temps d'échanges avec des professeurs, mais ce n'étaient pas des cours en visioconférence. [E109 ; Intervention : 21]*

8.1.2. Hétérogénéité des dispositifs universitaires de formation et de communication médiatisées

Il n'existe pas de modalité unique de formation au niveau des structures universitaires. Chaque structure d'enseignement détermine le canevas dans lequel la formation doit être menée en fonction de ses réalités, contextes et objectifs. Ainsi, il existe des formations où il n'y pas d'interactions avec les enseignants. Les extraits suivants nous en donnent des exemples :

- *Je n'ai jamais rencontré les enseignants en vrai. Pour ce master-là, on n'a aucune visioconférence, on a une plateforme sur laquelle les enseignants déposent nos cours. [E131 ; Intervention : 50]*

- *on n'a pas de visioconférence. C'est que des cours en ligne qui sont donnés et qu'on travaille individuellement ou en groupe en fait. [E186 ; Intervention : 19 - 21]*

Les cours sont donc prédéterminés dès le début de la formation et mis à disposition de l'étudiant, quitte à lui de s'organiser pour les assimiler et d'être prêt pour les examens. Nous nous référons aux extraits suivants pour soutenir ce constat :

- *on avait récupéré les cours en début d'année. Donc il n'y avait plus besoin de s'y rendre ; tout était à disposition en début d'année. [E104 ; Intervention : 58]*

- *Tous les cours étaient déjà mis sur la plateforme, tous les documents nécessaires. [E104 ; Intervention : 68]*

Pour certaines formations, les devoirs sont optionnels ; seule compte la note d'examen. Ainsi, l'étudiant s'organise comme il veut tout au long du semestre. Il peut étudier individuellement ou le faire en groupe, mais quelle que soit la manière dont il s'organise, il doit être prêt pour l'examen, comme le montre cet extrait : « *Moi, je suis une formation qui est entièrement à distance. Du coup, les devoirs sont optionnels ; en gros, si je fais un devoir, il peut compter pour 20 % de ma moyenne totale s'il a une meilleure note que mon examen. Si je ne rends pas le devoir, ça ne me pénalise pas, mais ça ne me favorise pas non plus ; juste que ma moyenne sera celle de l'examen. [E31 ; Intervention : 55]* ». C'est pourquoi les structures qui optent pour cette modalité mettent à la disposition des étudiants des contenus de cours très fournis, assez exhaustifs afin de leur permettre d'avoir tous les savoirs nécessaires liés à la formation qu'ils suivent. De plus, dès le début de la formation, les consignes qui sont données sont claires et précises afin de donner aux étudiants tous les éléments nécessaires à un apprentissage autonome. Les extraits suivants montrent bien cette situation :

- *C'était déjà très dense. C'est un master professionnel. Donc j'avais déjà mon boulot à côté. J'allais creuser certains sujets mais je n'avais pas forcément le temps d'aller voir ailleurs. C'est déjà très bien fourni, très riche, très dense. Donc on n'avait pas besoin d'aller voir ailleurs [E104 ; Intervention : 63]*

- *Sinon les consignes générales données par les enseignants étaient claires ; je n'ai pas eu de soucis. [E90 ; Intervention : 48]*

Dans l'optique de renforcer l'autonomie des étudiants dans leurs apprentissages, certaines universités mettent à leur disposition des outils, matériels et méthodes. Il peut s'agir de logiciels pour les accompagner à mieux utiliser le matériel numérique, de techniques pour mieux mémoriser les cours, d'agendas mis à disposition sur Google par exemple, de boîte mail ou calendrier des examens et devoirs à rendre. Les extraits suivants illustrent bien ce constat :

- *Et comme déjà dès la première année, l'université nous a montré des astuces pour mieux mémoriser, je les applique ; même si c'est quelquefois un petit peu répétitif, on va dire contraignant, mais ça fait partie du processus qu'il faut pour pouvoir mieux mémoriser. Je joue le jeu. [E54 ; Intervention : 49]*

- *C'est la plateforme de l'université où il y a tous les outils de travail : la boîte mail, le lieu où il y a des cours qui sont disposés, l'emploi du temps etc... [E102 ; Intervention : 62]*

D'autres structures de formation (moins nombreuses) prévoient des séances de regroupement ponctuelles ; les étudiants ne sont pas totalement en ligne, mais se retrouvent de manière ponctuelle sur l'initiative de la structure de formation. Ces regroupements, qui peuvent se faire chaque fin de semaine ou de semestre, sont des occasions pour les étudiants de poser des questions aux professeurs sur des éléments de cours qu'ils n'ont pas compris, d'approfondir certaines notions avec l'enseignant, de faire connaissance avec les autres apprenants. Il faut toutefois noter que, quelle que soit la modalité de formation, le travail de groupe est encouragé par le dispositif de formation. En effet, puisque les étudiants n'ont pas l'occasion de se voir physiquement, les enseignants ou les structures de formations mettent en œuvre des dispositifs pédagogiques encourageant les étudiants à se connaître et à collaborer ou coopérer pour rendre les travaux demandés. Pour soutenir ce constat, Nous nous basons sur les extraits suivants :

- Sinon on a des regroupements les samedis. Mais là, avec le contexte actuel du Covid, forcément qu'on a des regroupements à distance. [E54 ; Intervention : 31]

- J'échange aussi avec le prof si vraiment j'ai besoin de comprendre quelque chose que je n'ai pas compris, mais après on a des regroupements qui servent à ça ; donc j'attends aussi les regroupements pour poser toutes mes questions en ce moment-là. [E54 ; Intervention : 61]

8.2. Catégorie conceptuelle 2 : utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pédagogique

8.2.1. Utilisation des moteurs de recherches du web

Les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ne se limitent pas seulement aux outils offerts par le dispositif. Ils utilisent d'autres outils issus du web qui peuvent les aider dans leurs apprentissages. Il s'agit d'artefacts, de logiciels, de plateformes, d'applications numériques non conçus au départ pour la formation mais dont ils détournent l'usage à des fins d'aide et d'accompagnement à l'apprentissage. Ainsi, des moteurs de recherches, dont principalement Google, sont utilisés par les étudiants pour compléter et approfondir des notions. Google Chrome a été cité plusieurs fois par les étudiants comme outil privilégié d'aide à la recherche, de définition et d'approfondissement du cours donné par les enseignants. Lorsqu'ils ne

comprennent pas une notion évoquée en cours ou lorsqu'ils veulent en savoir plus, ils ont le réflexe d'aller automatiquement effectuer des recherches sur Google ou d'autres moteurs de recherche. Les extraits suivants soutiennent ce constat :

- J'utilise Google [E54 ; Intervention : 75]

- E : J'utilise beaucoup les moteurs de recherche sur internet, les sites des journaux où des sites spécialisés dans mon domaine dans lequel j'étudie.

C : Et c'est quel domaine ?

E : C'est le marketing. On passe beaucoup sur les moteurs de recherche pour retomber sur des sites spécialisés en marketing. [E186 ; Intervention : 67 - 69]

8.2.2. Google Drive : l'outil privilégié pour le travail collaboratif en ligne

Ce service de stockage et de partage de fichiers dans le cloud de Google est utilisé par les étudiants comme l'outil principal pour le travail collaboratif et/ou coopératif avec les autres apprenants. Ils s'y connectent pour partager des cours, des dossiers, des vidéos, toutes sortes de documents pouvant les aider dans leurs apprentissages. Egalement, lorsqu'ils ont des travaux de groupe, des exposés à faire, google drive leur permet de collaborer et/ou de coopérer à l'élaboration d'un document commun. Quant au cloud, beaucoup d'étudiants interrogés s'en servent comme plateforme de stockage principale de leurs documents de cours afin de les avoir à disposition à tout moment et en tout lieu. Les extraits suivants soutiennent ce constat :

- J'ai utilisé Google Drive dans les deux formations. C'est-à-dire que je l'utilisais dans la formation en présentiel pour prendre mes notes de cours. En fait c'est le traitement de texte que j'utilisais à la fac pour prendre mes notes. C'est pratique avec le cloud. Je l'utilisais aussi en présentiel avec mon groupe, quand on avait les travaux de groupe à rendre et qu'on voulait avancer ensemble en travaillant de chez nous. Et je l'utilisais, du coup aussi, dans ma formation à distance avec l'université de Lille ; également pour les travaux de groupe quand on avait besoin de travailler ensemble sur le même document. Chacun fait, ou chacun enlève, ou chacun ajoute. On l'utilisait en permanence. Et donc on utilisait aussi, a part Google Drive, Google sheet quand on avait besoin de faire des PowerPoint. Et puis, avec université de Lille à distance, on a aussi tendance à utiliser Google Drive pour organiser notre dossier au fil des activités. [E131 ; Intervention : 73]

- Et avec les gens avec qui je m'entends bien, avec qui je travaille bien, je partage les droits d'éditeur sur Google Drive. Quelquefois j'ai les fiches que je dépose là. J'ai fait aussi des vidéos pour la promo afin

d'expliquer le cours de statistique que j'ai déposé sur le Drive ; comme ça, je leur partage le lien. [E31 ; Intervention : 59]

8.2.3. YouTube un complément pratique aux savoirs théoriques

YouTube est défini par ces concepteurs comme un service web social d'hébergement et de diffusion de vidéos en streaming. Il servait, à sa création, beaucoup plus comme plateforme de loisirs mais aujourd'hui, il est de plus en plus utilisé pour la diffusion de vidéos de formation ou la divulgation du savoir en général car des formateurs, des entreprises, des chaînes TV, etc. y mettent des vidéos instructives. Les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées y vont donc pour rechercher des vidéos qui vont leur permettre de compléter les savoirs acquis en formation. Il ne s'agit pas pour eux de s'y instruire théoriquement ; ils y recherchent plutôt des contenus pratiques (par exemple un tutoriel) ou un résumé rapide d'un concept afin de compléter les savoirs appris en formation. Les extraits suivants nous instruisent à ce sujet :

- Ça dépend du contenu en fait. Pour le contenu théorique effectivement, YouTube ça ne m'intéresse pas. Je vais plutôt m'intéresser à ce que je trouve dans les bibliothèques en ligne. En revanche, pour les contenus, les cours techniques, on va dire, où il faut que je mette une compétence, ça peut m'arriver d'aller sur YouTube pour voir si quelqu'un n'a pas fait de tutoriel, pour voir comment développer cette pratique [E131 ; Intervention : 106]

- Je suis en licence, du coup, ce sont des cours qui sont très basiques et souvent il y a des gens qui font des vidéos sur YouTube qui durent vingt minutes et qui peuvent résumer à merveille un cours qui fait trente pages [E31 ; Intervention : 63]

8.2.4. Les autres outils et services du web utilisés par les étudiants

A côté de Google Chrome, Google Drive et YouTube qui sont les principaux services web utilisés par les étudiants hors de leurs dispositifs formels de formation en ligne, il existe une multitude d'autres services ou outils web plus ou moins sollicités par les étudiants en dispositif de formation et de communication médiatisées. Il s'agit en l'occurrence d'Onedrive qui est un outil de stockage en ligne, Quizlet qui est un outil d'évaluation formatrice en ligne, Fun MOOC qui est une plateforme de MOOC (Modules de formations en lignes gratuits ouverts à tous), Mindmeister pour faire des cartes mentales. Il y a aussi les sites de publications et de diffusions de revues telles que

CAIRN, les plateformes d'archives ouvertes pluridisciplinaires comme HAL, l'encyclopédie universelle Wikipedia qui sont consultés par les étudiants pour approfondir les connaissances acquises en formation et Wetransfer pour partager gratuitement des fichiers volumineux. Nous nous référons aux extraits suivants pour soutenir ce constat :

- « E : j'utilise google Drive pour partager les fichiers avec les autres collègues et aussi avoir leurs notes. Notre faculté nous offre Onedrive, c'est un outil de stockage en ligne. J'utilise Quizlet. C'est un site où l'on peut tester nos connaissances.

C : sur n'importe quelle formation ?

E : Oui, il y a plusieurs formations, bien sûr. J'utilise l'application Fun Mooc. Donc ce sont des formations en ligne. J'utilise aussi un logiciel de mapmaking pour faire des cartes mentales, la suite office aussi mais ce n'est pas vraiment en ligne, voilà ! [E57 ; Intervention : 82 - 84] ».

- Principalement, j'utilise les moteurs de recherche, autrement j'utilise pas mal CAIRN, la bibliothèque universitaire qui s'appelle Hal, Wikipédia de temps en temps pour les informations ou quand il a juste besoin d'une description simple [E83 ; Intervention : 82]

8.3. Catégorie conceptualisante 3 : utilisation de la plateforme LMS Pour autoréguler ses apprentissages

8.3.1. Moodle la plateforme LMS leader

La plateforme LMS la plus utilisée par les structures de formation universitaire des étudiants interrogés est Moodle. Elle est d'ailleurs la plus ancienne et a le plus de fonctionnalités. Il s'agit d'une plateforme open source de formation en ligne. Ce phénomène est constaté grâce aux extraits suivants :

- Les cours écrits étaient déposés sur la plateforme de l'Université qui est Moodle [E87 ; Intervention : 64].

- et là où il y a des cours ça s'appelle Moodle, là ce sont des profs qui mettent les cours dessus et sur cette plateforme si je ne me trompe pas on peut créer des forums de discussion [E102 ; Intervention : 62].

Il y a ensuite la plateforme Amethis qui est une plateforme propriétaire, mais qui est utilisée par de nombreux dispositifs de formation universitaire en ligne. Les extraits suivants illustrent bien cette situation :

- C : *Comment est-ce que vous accédez à vos différents cours ?*

E : *Sur la plateforme Améthis ; c'est une plate-forme spéciale pour le cours. [E54 ; Intervention : 68 - 69].*

- C : *Comment est-ce que vous accédez à vos différents cours ? Est-ce que vous avez une plate-forme e-learning ?*

E : *oui, Améthis [E47 ; Intervention : 48 - 49].*

Enfin, quelques dispositifs universitaires de formation en ligne préfèrent utiliser leurs propres dispositifs de formation conçus par eux-mêmes et destinés exclusivement à leurs étudiants. Il y a entre autres, Formapro (Université de Lille) comme le montre l'extrait suivant : « *A l'université de Lille c'était Formapro le nom de la plateforme [E108 ; Intervention : 60]* » ou Online agora (Université de Montpellier), illustré dans cet extrait :

« C : *Et quelle est la plateforme e-learning que vous utilisez ?*

E : *il y a l'ENT de Montpellier. Ça s'appelle Online Agora. Je ne sais pas si ça vous parle ? [E186 ; Intervention : 58 - 59].*

8.3.2. Les plateformes LMS, essentiellement pour récupérer les cours et rendre les travaux

Malgré les nombreuses fonctionnalités dont disposent les plateformes LMS, les étudiants n'y sont pas réguliers. Ils y vont principalement pour récupérer les cours, les devoirs, les exercices et remettre leurs travaux aux enseignants. Ainsi, l'essentiel du temps de formation semble se faire hors de la plateforme LMS, qui est pourtant conçue pour cela. Les étudiants ne l'utilisent essentiellement que pour le dépôt et la récupération de ressources pédagogiques. C'est le constat qui transparaît des extraits suivants :

- *Je n'ai pas vraiment utilisé les outils Moodle. Après, c'était vraiment une plateforme de dépôt ; j'allais consulter mes cours sur Moodle. [E90 ; Intervention : 50 - 50]*

- *Alors pour l'université de Paris le Moodle qui a été mis en place, je l'utilisais essentiellement quand les enseignants mettaient des éléments de cours dessus. J'y allais pour les récupérer. Je les téléchargeais et après je les consultais directement sur mon ordinateur. Pour moi Moodle c'était plutôt une plateforme de dépôt à partir de laquelle je pouvais récupérer des documents. Il arrivait qu'un ou deux des enseignants nous demandent de déposer un devoir dessus. [E131 ; Intervention : 90]*

8.3.3. Le forum : la fonctionnalité d'interaction sur la plateforme LMS

Pour pouvoir interagir sur la plateforme LMS avec les autres acteurs de leurs formations, les étudiants se servent du forum dont l'initiative de la création est le fait des enseignants. Bien que cette fonctionnalité soit la plus proposée par les enseignants aux étudiants, elle est peu usitée par ces derniers, qui la trouvent peu adaptée à leurs modes d'apprentissage. Ils reprochent au forum son caractère non instantané et peu convivial. De plus, ils trouvent que le fait d'y avoir accès uniquement via la plateforme LMS n'est pas très pratique, car ils n'ont pas tout le temps leurs ordinateurs. Pour eux, avoir accès directement aux forums par les smartphones aurait été plus intéressant. Les extraits suivants soutiennent ces assertions :

- E : C'est vrai qu'on n'utilise pas forcément le forum ; je pense que c'est parce que ce n'est pas très interactif. En fait ça met du temps avant que le message soit vu. Quand on écrit dans le forum directement ça envoie automatiquement un email à toutes les personnes du groupe, mais en fait il y a un problème de synchronisation quand on écrit le mail. En fait la réception du mail met beaucoup de temps ; du coup c'est pas du tout interactif ; ça veut dire que par exemple quand je mets un message sur le forum peut-être qu'il va mettre cinq à dix minutes avant d'être reçu par mes collègues par mail. Il faut qu'il retourne dans le forum pour me répondre et en fait il y a un manque de rapidité qui fait que ce n'est pas très intéressant. Quand on veut interagir rapidement avec un groupe de personnes, ce n'est pas du tout efficace.

C : Donc, en fait, le fait que vous utilisez les réseaux sociaux c'est dû à la contre-performance du forum ?

E : oui, je pense parce qu'aussi le forum nécessite d'être devant son ordinateur, d'avoir ouvert d'abord la plateforme de l'université ; ensuite de cliquer sur la boîte mail du compte de l'étudiant universitaire par exemple alors qu'une plateforme comme WhatsApp ou Facebook, c'est quelque chose que vous avez directement dans votre téléphone ; et du coup je pense que les gens n'ont pas la possibilité d'être devant un ordinateur à chaque fois s'il y a besoin de répondre. Sur WhatsApp par exemple, vu qu'on a tous notre téléphone à côté, quelqu'un pose une question si on a deux minutes on va y répondre rapidement et il aura sa réponse. [E102 ; Intervention : 64 - 66]

8.4. Catégorie conceptualisante 4 : interactions autorégulatrices avec les enseignants

8.4.1. Email et forum comme moyens d'interactions avec les enseignants

L'email et le forum de la plateforme sont les deux moyens utilisés par les étudiants pour interagir avec les enseignants. Les extraits suivants montrent bien ce constat :

- C : Et avec vos enseignants, comment est-ce que vous échangez ?

E : c'était soit par mail, soit par le forum qu'il y avait sur la plateforme MOODLE. [E109 ; Intervention : 42 – 43]

- on communiquait par mail avec les enseignants. On avait aussi le forum de Moodle. [E90 ; Intervention : 46]

- C : Avec les professeurs c'est par mail ?

E : Oui c'est par mail ou parfois il y a un forum où on peut envoyer des messages et le prof peut répondre là-dessus. [E102 ; Intervention : 53 - 54]

Le principal moyen d'échange entre les enseignants et les étudiants est l'email. Il s'agit, dans la plupart des cas, de l'email académique. Les extraits suivants démontrent bien cela :

- Les enseignants étaient disponibles par mail. [E108 ; Intervention : 54]

- C : Il s'agissait d'emails personnels ou d'emails fournis par l'université ?

E : Des emails de l'université [E109 ; Intervention : 49]

En général se sont les étudiants qui prennent l'initiative d'envoi des emails pour demander des précisions sur le contenu du cours ou son déroulé, comme l'illustrent bien les extraits suivants :

- C : Et qui prend l'initiative des mails c'est vous ou les enseignants ?

E : Alors c'est nous [E54 ; Intervention : 64 - 65]

- Il m'est arrivé de prendre l'initiative de l'email surtout pour contacter le tuteur de mémoire [E186 ; Intervention : 56 - 57]

Nous constatons aussi que, dans la plupart des cas, les étudiants reprochent aux enseignants la lenteur dans les réponses, voir même le manque de réactivité. Ce constat est soutenu par les extraits suivants :

- C : *Est-ce que les enseignants étaient réactifs quand vous les sollicitiez ?*
E : *Alors là c'est vraiment une problématique propre à ce master. Il y a beaucoup d'étudiants de ce master qui s'en sont plaint. A savoir qu'effectivement certains enseignants ne sont pas très réactifs. Je ne pense pas que ce soit lié aux outils. Je pense plutôt que c'est lié à l'emploi du temps de l'enseignant. Ce sont les enseignants qui font peut-être passer cette formation au second plan et privilégient plutôt la formation présentielle à mon avis. C'est mon avis, mon avis strictement personnel. [E131 ; Intervention : 79 - 80]*

- *Et après, les enseignants, j'imagine qu'ils n'ont pas qu'une classe ou qu'une formation ; donc ils ne pouvaient pas être forcément réactifs dans la journée, mais on n'attendait pas forcément qu'ils répondent automatiquement. [E108 ; Intervention : 58]*

8.4.2. Interactions avec les enseignants via le forum

Le forum est rarement utilisé par les étudiants pour échanger avec les professeurs à cause de son caractère non réactif. Cette observation est illustrée par les extraits suivants :

- E : *Il y avait des forums, mais ils étaient très peu utilisés en fait. Que ce soit par les étudiants, quand c'était aux étudiants de lancer, c'était très peu utilisé.*

C : *Donc les professeurs n'étaient pas très réactifs en termes d'échange ?*

E : *Non ce n'est pas ça, c'est que les étudiants ne posaient pas de questions sur le forum. [E104 ; Intervention : 46 - 48]*

- *Parfois il était possible d'interroger l'enseignant mais à distance c'est beaucoup moins facile c'est beaucoup moins spontané. Parfois on pouvait utiliser le forum mais la question ou une partie de la réponse se perdait parmi les autres. Ce qui pouvait donner un discours un peu incohérent, voire la question n'était pas du tout vue. [E104 ; Intervention : 22]*

8.5. Catégorie conceptualisante 5 : interactions autorégulatrices avec les autres étudiants

8.5.1. Création de groupes d'apprentissage en ligne

Les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ont tendance à former des groupes d'étude en ligne. Cette initiative permet de remédier à l'isolement et à la solitude qui a longtemps caractérisé l'apprentissage à distance. La proximité physique avec les autres apprenants en salle de classe lorsque l'apprenant est en formation présentielle est remplacée par une présence à distance grâce aux groupes d'apprentissage. Les étudiants se côtoient, apprenant à se connaître et à travailler à travers ces groupes malgré la distance. Ces groupes favorisent l'entraide entre étudiants sur le plan essentiellement pédagogique. Ils constituent aussi des lieux de partage de ressources pédagogiques entre étudiants afin de renforcer et d'approfondir la compréhension de certaines notions. De plus, ces groupes informels peuvent devenir des groupes formels ou vice versa dans le cadre de devoirs, d'exposés ou de travaux de groupes à rendre. En général, ces groupes se forment en début d'année lorsque les étudiants se retrouvent sur la plateforme LMS pour les premiers cours ou lors des regroupements présentiels ponctuels qui leur permettent de se connaître physiquement. Les extraits suivants soutiennent ces faits :

- Alors au début de l'année quand on ne connaît pas les étudiants et il faut qu'on rentre en contact pour former des groupes, on passe par la plateforme. La plateforme à une boîte mail intégrée en fait. On passe par la boîte mail de la plateforme, et donc on rentre ainsi en contact avec les étudiants, et une fois qu'on a réussi à trouver un groupe d'étudiants, en général on échange nos coordonnées, nos numéros de téléphone. Il s'avère que la plupart des étudiants utilisent WhatsApp ; donc c'est l'outil qu'on utilise le plus fréquemment. On utilise aussi des outils comme Skype, Slack. En fait on multiplie les outils en fonction de ce qu'on utilise dans notre vie quotidienne et professionnelle et personnelle. [E131 ; Intervention : 72]

- Et aussi en fait ce qu'on a fait en début d'année avec tous les élèves qui étaient en licence à distance, ce qu'on a créé un groupe de discussion sur lequel on écrit régulièrement si on a des questions pour essayer de s'entraider. [E102 ; Intervention : 28]

Les groupes d'apprentissage en ligne se substituent ainsi aux groupes de travail en présentiel. Il est également important de noter que ce sont les étudiants eux-mêmes qui prennent l'initiative de la

création des groupes, sans que cela ne soit proposé ou imposé par l'enseignant ou la structure de formation. Nous nous conférons aux extraits suivants pour soutenir cette assertion :

- C : Ok, là vous avez fait un groupe Facebook, et qui en a pris l'initiative, les étudiants ou le professeur ?

E : Non les étudiants ; chaque année, un groupe de licence, de psycho spécifique à notre année. Chaque année, c'est quelque chose qui se fait depuis assez longtemps. [E57 ; Intervention : 37 - 38 ; 20]

- C : qui a initié la création de ces groupes ?

E : Des étudiants [E83 ; Intervention : 56 - 57]

Il y aussi le cas de certains étudiants qui créent des groupes avec des personnes qu'ils connaissent déjà dans la vie réelle. Il peut s'agir de collègues de travail ou d'autres étudiants qu'ils ont connus dans des formations présentielles précédentes. Cela est illustré dans les extraits suivants :

- C : Et qui prend l'initiative de la création de ces groupes ?

E : Mais c'est nous, c'est en fonction des relations qu'on a avec les étudiants qu'on connaît déjà. Donc on propose des supports de communication et d'échanges de documents.

C : Donc ce ne sont pas des groupes pour toute la classe en fait.

E : Non, c'est plutôt des sous-groupes ; c'est en fonction des affinités, du travail qu'on a déjà fait l'année d'avant. On se recontacte. [E186 ; Intervention : 46 - 49]

- J'étais surtout en lien avec deux collègues que je rencontrais ailleurs, dans la vie professionnelle. Donc avec on échangeait, par téléphone par mail ; on se rencontrait même pour travailler ensemble. Mais voilà ça a été restreint à deux ou trois personnes. [E104 ; Intervention : 40]

8.5.2. Les réseaux sociaux, instruments privilégiés des groupes d'apprentissage en ligne

Les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées font un détournement d'usage des réseaux sociaux à des fins d'apprentissage en ligne. Pour pouvoir maintenir le contact entre les membres d'un groupe d'apprentissage, échanger des connaissances sur un cours donné, partager des documents, collaborer et/ou coopérer à des travaux de groupes, discuter sur des notions apprises en formation, apporter de l'aide pédagogique à leurs camarades en difficulté, les étudiants font usage des outils, services et applications issus des réseaux sociaux. Ce phénomène est exposé dans les extraits suivants :

- On a des groupes WhatsApp, Facebook, sur les réseaux sociaux essentiellement et un peu aussi sur le forum de l'Université. [E186 ; Intervention : 45]

- Entre les étudiants alors on a beaucoup utilisé Facebook ; on a fait un groupe sur Facebook où il y avait tous les étudiants de la formation à distance. Il y avait aussi des groupes sur WhatsApp et sur Discord, des groupes d'entraide surtout. [E83 ; Intervention : 55]

C'est ainsi que WhatsApp, une application de messagerie instantanée sur smartphone, est très vulgarisée dans les groupes d'apprentissage en ligne. Cette application permet aux étudiants de pouvoir échanger avec les autres apprenants suivant le même cursus de formation. Il présente l'avantage d'être gratuit (il suffit d'avoir la connexion internet), instantané, disponible, adapté à tous les systèmes d'exploitation. Il se synchronise aussi à la liste de contacts de l'utilisateur.

En plus de WhatsApp, les étudiants se servent aussi de groupes Facebook et de Messenger. Messenger a pratiquement le même fonctionnement que WhatsApp, mais pour l'utiliser, les étudiants n'ont pas besoin de passer par les contacts téléphoniques. Il s'agit d'une plateforme de messagerie instantanée appartenant à l'écosystème Facebook. Pour les étudiants, il assure pratiquement la même fonction que WhatsApp à l'intérieur du groupe d'apprentissage en ligne. Dans la même veine, Skype, Zoom, etc. sont aussi utilisés pour des visioconférences entre étudiants. Ils ont l'avantage d'être pratiques, vulgarisés et gratuits comme nous l'indique les extraits suivants :

- J'étais plus proche de certains étudiants que d'autres, mais après il y avait différents moyens de se contacter, soit par Skype, par zoom ou par Messenger. On était tous solidaires, et quand l'un d'entre nous avait des difficultés, on échangeait, on partageait les recettes, on s'aidait à progresser pour ne pas laisser quelqu'un derrière. [E108 ; Intervention : 50]

- Des plateformes comme WhatsApp ou Facebook, je pense que ça plaît plus aux étudiants parce qu'il y a une interactivité et une rapidité de réponse qui est attendue et qui est efficace en fait. [E102 ; Intervention : 64]

- On échangeait par WhatsApp parce qu'on avait beaucoup de travaux de groupe, on échangeait énormément par WhatsApp et Skype en visioconférence. [E109 ; Intervention : 39]

De plus, beaucoup d'étudiants ayant un compte Facebook, ils se retrouvent facilement donc sur cette plateforme pour créer des groupes Facebook. Ces groupes s'apparentent à des communautés en ligne partageant les mêmes centres d'intérêts. Ils reconstituent ainsi leurs classes à travers les groupes Facebook. Ils peuvent par conséquent s'y retrouver autour d'une problématique ou d'une

activité pédagogique. Ils y organisent aussi des événements virtuels liés à leurs formations ou peuvent se retrouver en présentiel. Ils se retrouvent dans les groupes Facebook pour débattre des questions de cours et y partager du contenu formatif. Ce constat est illustré par les extraits suivants :

E : Alors on a un groupe sur Facebook et on a un autre sur Discord

C : Vous avez intégré un groupe qui existait déjà en fait ?

E : Oui c'est ça

[E54 ; Intervention : 47 – 49-50]

-E : on utilise beaucoup plus l'entraide entre étudiants via Facebook.

. [E57 ; Intervention : 34]

En outre, nous avons constaté, lors des entretiens, la montée en puissance dans les groupes d'apprentissage en ligne, d'un réseau social qui était initialement réservé aux amateurs de jeux vidéo ; il s'agit de Discord. Il est évoqué plusieurs fois par les étudiants les plus jeunes (moins de 25 ans), notamment ceux qui sont en licence 1 et 2. Discord est une application gratuite de chat vocal et textuel aussi bien disponible sur le web que sous forme d'application téléchargeable sur smartphone. Il est accessible et facile d'utilisation. Sur Discord, les étudiants constituent de véritables communautés d'apprentissage, car ils y partagent et échangent beaucoup, et même souvent hors de la sphère pédagogique. C'est comme s'ils transféraient l'univers des aficionados de jeux vidéo à celui de l'apprentissage. Ils ont la possibilité d'y créer des salons textuels catégorisés par spécialités, de se retrouver en aparté à deux pour mieux approfondir un sujet loin du groupe, de créer des sous-groupes à l'intérieur du groupe, de faire des appels groupés afin d'échanger vocalement. Les extraits suivants nous instruisent à ce sujet :

- E : Discord est une application à laquelle on a accès directement sur Internet. En fait, là-dessus, on peut faire beaucoup de salon textuel. C'est-à-dire qu'on peut avoir une catégorie qui s'appelle licence, et à l'intérieur de cette catégorie on a un salon par matière, par exemple psychologie sociale, psychologie cognitive. Ainsi donc les gens, quand ils veulent parler de psychologie cognitive, ils vont dans ce salon-là. Et il y a un système de mention ; si par exemple je veux parler à Kévin, je peux faire arobase Kévin ; il va recevoir une notification qui lui dit Robin veut te parler. Et ça c'est bien parce que du coup, on peut avoir accès à plein de serveurs, mais on a aussi accès aux messages privés. si je veux parler, par exemple à Steve, je peux ne pas le faire devant tout le monde, je lui envoie un message privé et on a une discussion lui et moi.

C : En fait c'est très c'est très pratique pour échanger...

E : C'est super pratique et en plus de ça on peut faire des appels groupés ; être quinze par exemple dans un même appel et ça passe très bien. [E31 ; Intervention : 45 - 47]

8.6. Catégorie conceptualisante 6 : stratégies d'apprentissages de l'étudiant autorégulé

8.6.1. Révision intensive des cours

A ce niveau, le constat est que, pour mieux s'appropriier et assimiler les cours, les étudiants procèdent par une relecture, à posteriori, des supports PDF, au visionnage des vidéos et à la réécoute des podcasts plusieurs fois jusqu'à assimilation des éléments de connaissances qu'ils contiennent. Les extraits suivants soutiennent bien ce constat :

- En ce moment, quand je n'arrive pas à me retrouver, je repars lire la vidéo. Ainsi, j'arrive à me corriger. Donc c'est essentiellement à partir des supports PDF, et parfois des supports vidéo que je travaille à la maison en les relisant. [E87 ; Intervention : 18]

- Moi j'aime bien reprendre le cours et de me l'approprier. Ça me prend beaucoup de temps. J'écoute le podcast, je retranscris, je note à côté. J'essaie d'avancer un peu matière par matière. C'est ce que je fais pour m'approprier le cours en fait. Même quand le prof envoie des photocopies, j'aime bien les reprendre pour les synthétiser. En fait, pour moi, j'ai l'impression d'apprendre comme ça. Cela me permet de m'approprier vraiment le cours. Je me sens obligé de passer par l'écrit. Pour moi vraiment écrire c'est très important. [E90 ; Intervention : 24]

8.6.2. Impression et synthèse des supports de cours

Les étudiants les plus âgés (35 ans et plus), qui ont moins d'appétence au numérique, ont tendance à télécharger et imprimer les cours avant de les réviser ; certains font même des fiches de synthèse à la main. N'étant pas habitués à étudier directement à l'ordinateur ou sur smartphone, ils essaient donc de transférer les stratégies d'apprentissages du présentiel au distanciel en ligne. Nous nous conférons aux extraits suivants pour soutenir ce constat :

- Moi, je fonctionne au papier donc là c'est un peu délicat à distance. Je ne suis pas très vieux mais j'ai beaucoup de mal avec l'outil informatique et les outils numériques. Moi j'ai toujours travaillé avec

papier stylo ; donc là je suis en train de m'adapter avec mon retour à l'université. Les choses n'ont pas mal évolué en fait. Moi j'ai fait la licence 2, en 2011-2012, et à l'époque, on fonctionnait encore beaucoup au papier stylo, et là je suis en train de me remettre à l'ordinateur avec Word et tout. C'est un outil que je maîtrise peu parce que je suis papier stylo normalement. [E90 ; Intervention : 14]

- oui, même les cours par exemple, j'aime bien les imprimer pour pouvoir les avoir en format papier annoté dessus, enfin, malgré tout, j'aime bien le format non virtuel on peut dire que c'est pratique; le format virtuel, pour avoir tout à disposition ; par exemple si on va en week-end quelque part, je vais sur ma plateforme Moodle où je trouve mes cours mais parfois assez régulièrement j'aime bien avoir les cours en main prendre des notes aller à la bibliothèque.

[E102 ; Intervention : 82]

8.6.3. La recherche sur le Web pour compléter et renforcer les savoirs donnés pendant le cours

Les étudiants ne se limitent pas aux supports de cours donnés par les professeurs. Ils n'hésitent donc pas à aller sur internet pour rechercher des compléments d'information, d'approfondissement du cours, de tutoriels pratiques. Nous constatons cela à travers les extraits suivants :

- Sur Internet, j'essaie de chercher des compléments de cours [E54 ; Intervention : 73]

- Après je vais sur Google pour chercher. Il y aussi PERSEE, CAIRN. Je vais sur les moteurs de recherche. Je ne suis pas expert ; je me cherche un peu. Je fais attention à mes sources parce que je sais qu'il y a beaucoup de conneries sur internet. En faisant attention à ma source, je vais essayer de trouver les auteurs. Souvent par rapport au cours, il y a des auteurs qui sont cités, sourcés et ensuite je vais chercher sur internet des informations par rapport à ces auteurs. Quand un prof cite un auteur, je vais chercher cet auteur sur internet par rapport à mon sujet. [E90 ; Intervention : 52]

8.6.4. Non impact, voir même avantage du confinement sur les stratégies d'apprentissage

Les étudiants, surtout les salariés interviewés, ont trouvé des avantages au confinement dû à la crise sanitaire du COVID 19. Nous tenons à préciser qu'il y a eu deux confinements : le premier confinement national, du 17 mars au 11 mai 2020, et le deuxième confinement national, du 30 octobre au 15 décembre 2020. Les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées en ont profité pour faire d'autres formations non diplômantes et

consacrer plus de temps à leur apprentissage. Cette situation leur a même permis d’avoir un certain équilibre psychologique pour mieux apprendre. Ils disposaient ainsi de beaucoup plus de temps libre pour l’apprentissage en ligne. Le confinement n’a donc pas créé de bouleversement dans leurs stratégies d’apprentissage mais leur a plutôt été bénéfique. Ainsi, plus les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées disposent du temps, plus ils le consacrent essentiellement à leurs apprentissages. Le lieu de vie constituant aussi pour eux le lieu d’apprentissage, le fait d’y demeurer est mis à profit pour plus apprendre. Cette situation est mise en évidence à travers les extraits suivants :

- Comme je n'avais pas de temps de trajet et que j'étais déjà à la maison, vu que je travaillais en télétravail, le confinement m'a permis d'avoir plus de temps pour pouvoir réviser ; donc pour moi c'était bien mais je ne sais pas si c'est représentatif de tous les étudiants, qui eux sont passés donc du présentiel en ligne. Je suis un peu un cas particulier, mais moi, en tant que salarié, j'avais déjà choisi d'étudier à distance, c'était plus pratique pour moi le confinement. Donc, ça ne m'a pas affecté du tout, au contraire ça m'a permis de plus me reposer, d'avoir plus de temps pour m'organiser, c'était plus efficace pour moi. [E102 ; Intervention : 44]

- E : Puisqu'on était déjà à domicile à travailler, le confinement n'a pas changé grand-chose...si, ça m'a libéré un peu plus de temps et du coup ça a été plus facile pour moi sur la deuxième partie de l'année que sur les débuts.

C : C'était beaucoup plus avantageux pour vous en fait.

E : mais ça m'a libéré du temps, un peu plus, oui. [E186 ; Intervention : 41 - 43]

8.6.5. Demande d’aide aux autres étudiants et sollicitation des enseignants

Lorsqu’ils ne comprennent pas un cours ou qu’ils ont besoin d’approfondir une notion, les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées en ligne n’hésitent pas à solliciter les autres apprenants qui suivent la même formation qu’eux, soit individuellement, soit dans le cadre de groupes d’apprentissages. Nous constatons cela par les extraits suivants :

- Quelquefois il y a des cours où je n'ai absolument rien compris. Je demande aux autres étudiants leurs notes, à la limite je cherche à savoir ce qu'ils ont relevé pour arriver à mieux comprendre. Je demande un avis à la limite ; je leur demande aussi des informations sur les devoirs à rendre. On échange aussi pour

savoir ce qu'ils ont écrit ; est-ce que ça correspond ? Est-ce que c'est totalement opposé ? est-ce qu'il y a un qui est hors sujet ? Etc. [E54 ; Intervention : 71]

- Par exemple, pour ce devoir sur lequel je suis en train de réfléchir, ce matin, à 6h du matin j'ai envoyé un message à l'une de mes camarades pour lui demander si elle voulait bien travailler avec moi parce que ce sont des devoirs qui se font à plusieurs. [E101 ; Intervention : 18]

Ils le font moins souvent, mais il arrive aussi aux étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées de solliciter les enseignants hors des périodes de cours pour avoir plus d'explications. Les extraits suivants illustrent bien cette situation :

- on demande aux enseignants quand on ne comprend pas. [E57 ; Intervention : 56]

- En cas de questions, en cas de suggestions, cas de problème on écrivait aux enseignants, soit sur Moodle, soit par mail [E90 ; Intervention : 48]

- Je contactais le prof si jamais il y a des choses que je ne comprenais pas. [E102 ; Intervention : 28]

8.6.6. Participation aux cours synchrones

Avant la séance de cours synchrone, les étudiants recherchent de la concentration et du calme, en éteignant par exemple leur téléphone et en s'isolant. La formation synchrone en ligne ne se fait donc pas partout et à tout moment, elle se fait plutôt dans un lieu propice et tranquille et à des périodes bien déterminées. Pendant la séance de cours synchrone, les étudiants prennent des notes sur un logiciel de traitement de texte ou sur papier, font des captures d'écran ou enregistrent l'exposé du professeur. Ensuite, après les cours, ils procèdent à un retraitement des informations enregistrées ou capturées afin de mieux disposer des connaissances divulguées lors de la formation.

Lorsque la séance de cours synchrone dure, les étudiants perdent leur concentration et ont tendance à être beaucoup plus distraits ; certains éteignent leurs caméras et micros pour faire autre chose.

Nous nous basons sur les extraits suivants pour illustrer ces comportements :

- Dans mon cas, pour ne pas être distraite, j'éteins mon téléphone et je me mets dans un endroit calme. [E54 ; Intervention : 25]

- Au début la concentration y est, mais vers la fin du cours, quand la visioconférence traîne en longueur, après on se lasse. Souvent on se lève, on laisse parler le professeur. En plus, quand le professeur ne te voit pas, ou quand tu éteins la caméra et le micro, tu peux souvent te lever et faire autre chose ; aller au frigo par exemple. On a l'habitude de le faire mais ce n'est pas une manière appropriée pour apprendre,

mais c'est le fait qu'on soit en ligne qui donne cette possibilité d'agir. En fait, il m'est très rare de suivre quelque chose du début à la fin ça sans me lever et faire autre chose. [E87 ; Intervention : 22]

- Oui alors c'est compliqué parce que comme l'enseignant ne fais pas attention, comme il ne voit pas nos visages, à nos réactions, il a tendance quelquefois à parler pendant le cours sans ralentir, sans insister sur certains points. Il ne voit pas qu'on a du mal ou ce genre de chose. Donc parfois c'est dur parce que le cours se déroule plus vite et on a plus de mal à saisir les points importants. [E57 ; Intervention : 42]

De plus, comparativement à un cours présentiel, les étudiants ont tendance à poser moins de questions car ils ne retrouvent pas la convivialité, l'ambiance et le langage non verbal du professeur ou des autres apprenants, qui peuvent être interprétés comme une invite à intervenir pendant le cours. Pour eux, la distance « tue » la spontanéité. Les extraits suivants nous permettent de soutenir ce constat :

- Pas forcément des difficultés de compréhension, mais disons des points de vue différents qu'on n'arrive pas forcément à exprimer parce qu'il y a cette distance. Le fait de demander la parole. Il y a beaucoup moins d'interactions possibles, et l'enseignant voit moins si on a envie de parler ou pas. Je trouve que c'est moins spontané et qu'il y a une perte de ce point de vue-là. [E104 ; Intervention : 32]

- En fait, en cours magistral normal, l'enseignant arrive à faire un tri déjà dans la manière dont le cours est fait. En fait, quand on écrit notre cours, on sait à quel point, certains points sont importants parce que le professeur va insister dans ses mots, dans sa manière de le dire. Alors qu'en visioconférence, il va un peu dérouler de manière un peu plus monotone et on a tendance à vouloir écrire tout. Donc on écrit tout et on a l'impression de louper énormément d'infos qui ne sont pas forcément pertinentes ; on arrive moins à trier, donc l'apprentissage est plus laborieux. [E57 ; Intervention : 46]

Il faut aussi spécifier que les visioconférences se font hors de la plateforme LMS des structures de formation. L'application Zoom est l'outil le plus utilisé pour les séances de cours synchrone. Les plateformes LMS des universités ne disposent pas elles-mêmes des fonctionnalités de visioconférence. Cela est montré par les extraits suivants :

- J'utilise beaucoup plus Zoom. La plupart des autres séances de visioconférence que j'ai eu à faire c'était beaucoup plus avec Zoom. [E87 ; Intervention : 68]

- Sur Zoom, on peut parler directement au professeur pour poser notre question. [E57 ; Intervention : 34]

8.7. Catégorie conceptualisante 7 : organisation des apprentissages de l'étudiant autorégulé

8.7.1. Effets de l'expérience sur les capacités organisationnelles des étudiants

Le fait d'étudier en dispositif de formation et de communication médiatisées permet aux apprenants qui n'étaient pas organisés d'acquérir les capacités pour l'être et ceux qui l'avaient de les renforcer. D'ailleurs ils perçoivent la capacité organisationnelle comme une condition sine qua non à la réussite des études en ligne. Cela est constaté par les extraits suivants :

- Et puis je pense que j'ai une bonne capacité organisationnelle. [E131 ; Intervention : 68]

- Je me suis organisé, je trouve que je suis plutôt bien organisé. [E54 ; Intervention : 61]

8.7.2. Plus d'autodiscipline et de rigueur dans les apprentissages

Les étudiants se rendent compte qu'être discipliné et se poser un cadre de travail est important pour réussir quand on suit des études en ligne. Ils décident donc de s'imposer un rythme de travail ; par exemple, se lever tôt et se coucher tard, limiter les loisirs, consacrer plus de temps aux apprentissages, être plus assidus en ligne, se concentrer sur les matières les plus importantes, etc. Cette assertion est soutenue par les extraits suivants :

- J'ai essayé d'être très discipliné. Me lever tôt, me forcer à me concentrer, me couper un peu des distractions, faire des lectures en plus. [E83 ; Intervention : 44]

- J'ai décidé de travailler plutôt dans le semestre. Parce que l'année dernière j'ai commencé un peu tardivement. J'ai donc pris la résolution de travailler de manière plus régulière parce que quand on est en e-learning c'est très facile de décrocher. Quand on est sur l'ordinateur, on peut être tenté d'aller par exemple sur YouTube et on risque de ne plus savoir pourquoi on est là. Du coup, il faut travailler de manière plus régulière à petites doses ; peut-être au lieu de faire des sessions de cinq heures par jour, faire peut-être deux heures le matin et deux heures l'après-midi. Et il faut varier un petit peu les sujets. [E31 ; Intervention : 37]

8.7.3. Organisation des apprentissages en lien avec l'environnement familial

- **Le soutien familial pour la poursuite des études à distance**

Les étudiants qui ont une famille nucléaire (femme, mari, enfants(s)) ou qui vivent en famille (chez les parents) accordent une importance au soutien de leur famille pour la poursuite des études à distance. Le cadre de vie constituant le cadre de formation, la famille se trouve forcément impliquée de près ou de loin dans les apprentissages de l'étudiant universitaire en ligne. En effet, celui-ci a besoin de disposer d'espace et de tranquillité à la maison, afin d'apprendre sereinement ou de participer dans le calme aux séances de cours synchrones. La famille participe donc indirectement aux apprentissages de l'étudiant en dispositif de formation et de communication médiatisées, soit en s'éclipsant si nécessaire, soit en lui octroyant un espace calme lorsqu'il a besoin d'apprendre. Les extraits suivants montrent bien cette situation :

-J'ai une aide de la part de ma famille. [E186 ; Intervention : 35]

-J'ai eu la chance d'être soutenue par la famille. [E102 ; Intervention : 46]

-Je sais que ma famille me soutient ; donc ma femme s'arrange si j'ai une visioconférence. Sois-je me mets ailleurs sur le balcon, soit elle sort avec les filles pour me permettre de pouvoir suivre mes cours en visioconférence. [E54 ; Intervention : 33]

- **Gestion des apprentissages en fonction de la famille**

Se former à distance quand on a des charges et des responsabilités familiales est une décision importante que les étudiants en ligne qui ont une famille nucléaire (femme, mari, enfant) ne prennent pas seuls. De plus, faire des études à distance ne les amène pas à négliger ou à abandonner leurs familles. Ils jouent donc de manière alternée les rôles d'étudiant et de responsable de famille mais la famille passe avant les études, car ils ont besoin de leurs familles pour les accompagner dans les études. C'est, en effet, la famille qui leur permet d'être équilibrés pour mieux surmonter les difficultés et faire face aux enjeux du choix de la formation universitaire en ligne. Aussi, les travailleurs qui sont membres d'une famille nucléaire sont-ils obligés de plus s'organiser que les autres étudiants, car ils doivent allier vie professionnelle, académique et familiale. Ainsi, c'est par

exemple pendant les week-ends, ou tard dans la nuit, après s'être occupé de la famille, qu'ils disposent de temps pour étudier. Ces faits évoqués se retrouvent dans les extraits suivants :

- J'ai regardé ça aussi avec ma femme et mes enfants, pour voir ce qui était faisable et voir les contraintes et les difficultés. Mais à part le fait de comment arriver à jongler en tant que mari, en tant que père, en tant que travailleur et en tant qu'étudiant ; ça fait finalement quatre rôles, mais encore je trouve que je m'en sors plutôt bien. [E54 ; Intervention : 47]

- Donc, ce que je fais, c'est que je concentre plus mon temps de travail le week-end par exemple ; donc ça changé mon organisation dans ce sens. [E102 ; Intervention : 16]

8.7.4. Le cadre de vie et le matériel numérique en lien avec l'organisation des apprentissages

- **Un cadre de vie propice à l'autorégulation des apprentissages**

Les étudiants autorégulés accordent une importance capitale à leur cadre de vie. Il leur permet en effet de pouvoir apprendre en toute quiétude dans un environnement calme propice à la concentration et à la réflexion. Le cadre de vie a une importance capitale en étude à distance puisqu'il constitue en même temps le cadre d'étude. Les étudiants doivent donc y disposer des commodités propices à l'apprentissage. Il constitue même l'un des éléments primordiaux de la réussite des études en ligne. Aussi, les interviewés, dans leur quasi-totalité, sont-ils satisfaits de leur cadre de vie qu'ils jugent assez spacieux, calme, bien équipé, leur octroyant ainsi la sérénité dont ils ont besoin pour mieux apprendre. Les extraits suivants illustrent bien ces assertions :

- Je suis dans un environnement plutôt agréable, la maison est grande, je ne suis pas dans un espace exigü. J'ai du matériel, je peux travailler ; c'est vraiment assez confortable dans la situation dans laquelle je me trouve. Maintenant je ne sais pas si tous les étudiants ont cette capacité de pouvoir travailler de cette façon apaisée, dans de bonnes conditions. [E101 ; Intervention : 26]

-Et puis, du point de vue technique, j'avais des outils, j'avais la connexion, l'espace. [E104 ; Intervention : 68]

- **Des équipements numériques assez fournis pour un bon apprentissage**

Lorsqu'on suit une formation en ligne, il est impossible de bien suivre les cours, effectuer les recherches nécessaires à la compréhension et à l'approfondissement des cours, traiter et rendre ses devoirs, être en contact avec les enseignants et les autres apprenants si l'on ne dispose d'un équipement informatique adéquat et actualisé et d'une connexion internet performante.

Pour les étudiants interrogés, l'outil numérique est un élément essentiel de leur autorégulation. Il ne peut y avoir donc autorégulation des apprentissages sans une mise à disposition préalable d'équipements permettant de se connecter à la plateforme LMS et d'échanger avec les autres acteurs du dispositif de formation. Nous constatons cela à travers les extraits suivants :

-Ça se passe plutôt bien. C'est vrai on est à la maison dans un autre cadre. Je trouve que le cadre de la maison est plutôt apaisant, on n'est pas stressé. Par exemple, mon ordinateur fonctionne bien à la maison ; même s'il ne fonctionne plus, je prendrai un autre, parce que j'ai un ordinateur supplémentaire. Et puis j'ai une bonne connexion. J'ai quand même une sécurité de travail du fait de ces outils à la maison donc c'est bien et puis le cadre est rassurant. Je suis à la maison, dès que j'ai fini ma visioconférence, j'ai un temps d'écoute attentive. [E101 ; Intervention : 12]

- Je ne suis pas du tout en fraction numérique, j'ai les accès à internet. J'ai le Wifi chez moi, il n'y a pas de problème. En ordinateur je suis très bien équipé. [E83 ; Intervention : 42]

8.8. Catégorie conceptualisante 8 : motivation de l'étudiant autorégulé

8.8.1. La motivation, moteur de l'autorégulation

La motivation est un élément clé de la réussite académique. Sans la motivation, l'étudiant ne peut mobiliser les ressources intérieures et extérieures nécessaires aux efforts importants que demandent les études universitaires en ligne. Les étudiants autorégulés en dispositif de formation et de communication médiatisées ne dérogent pas à cette règle. Ils font montre d'une grande motivation à suivre les études à distance. Cette motivation pousse l'étudiant à se surpasser, à fournir des efforts supplémentaires pour réussir. Nous constatons cela à travers les extraits suivants :

- Je pense que le côté motivationnel est totalement différent. Avant ce n'était pas forcément quelque chose qui m'intéressait, ou pour lequel j'avais vraiment envie d'apprendre. Là, je suis salariée et je fais des

cours à distance et en plus je suis étudiant. Après, c'est sûr et certain que ma motivation prend le dessus mais oui, j'apprends plus facilement dans le sens où j'ai envie d'apprendre en ce moment. [E54 ; Intervention : 35]

- Quand on est tout seul, isolé, au niveau motivation, volume de travail, c'est quand même plus dur de se motiver et de tenir dans le temps que quand on est à plusieurs en présentiel. [E186 ; Intervention : 31]

8.8.2. Un projet professionnel comme base de la motivation

La majorité des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées est constituée de salariés en reprises d'études ou d'étudiants exerçant une activité professionnelle parallèle. Allier activités professionnelles et estudiantines demande des efforts supplémentaires qui s'expliquent par le projet professionnel que l'obtention du diplôme va permettre d'accomplir. L'évolution professionnelle future que pourrait procurer la qualification acquise constitue aussi une source de motivation importante à l'autorégulation des apprentissages. Les extraits suivants illustrent bien ce phénomène :

- Encore une fois, je pense que le côté motivationnel est bien important en fait, dans la formation à distance. Je pense qu'on ne s'inscrit pas juste, surtout quand on est salarié à côté, juste pour s'inscrire ; c'est parce qu'on a mis en place un projet professionnel qui permet justement de montrer nos motivations. Et, en identifiant en fait les raisons pour lesquelles on s'est inscrit pour la formation. [E54 ; Intervention : 41]

- Après je suis motivé parce que j'ai un projet principal, c'est de devenir conseiller principal d'éducation. Donc il faut forcément passer par ce concours, cette formation, mais bon, j'ai mon objectif. [E90 ; Intervention : 34]

8.9. Catégorie conceptualisante 9 : Autonomie de l'étudiant autorégulé

8.9.1. L'autonomie jugée comme l'une des principales qualités de l'étudiant universitaire autorégulé

Les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées font preuve d'une grande autonomie dans leurs apprentissages. Ils la jugent d'ailleurs comme l'une de leurs principales qualités sans laquelle le succès dans les études ne peut être envisagé. Cette autonomie s'illustre par le fait qu'ils n'ont pas besoin qu'une tierce personne les pousse à travailler ; ils décident de se mettre au travail et de participer aux activités formatives en toute responsabilité sans se référer forcément aux contraintes imposées par le dispositif de formation. Nous faisons ces constats à travers les extraits suivants :

- Je n'ai pas besoin de quelque chose ou que quelqu'un soit derrière moi pour que je me mette à travailler à distance. [E131 ; Intervention : 68]

-Je ne vais pas vous raconter ma vie mais ce matin je n'arrivais pas à dormir. Il était 2h du matin et à 3h je me suis dit il faut que tu te lèves car ça ne sert à rien de traîner. A 3h je me suis levé, j'ai ouvert mon ordinateur et j'ai commencé à réfléchir sur le sujet qu'on demandait de faire. Et donc voilà, depuis, je suis en train de me casser la tête. [E101 ; Intervention : 10]

8.9.2. Adaptabilité, rigueur et prise d'initiative

Les étudiants en dispositif de formation et de communication médiatisées font montre d'une grande adaptabilité dans le travail en trouvant les ressources nécessaires pour surmonter les difficultés. Ils sont aussi plus actifs dans leur apprentissage et fournissent des efforts personnels pour intégrer le cours et se l'approprier. En outre, ils font montre de beaucoup plus de rigueur dans le travail sans tenir forcément compte des évaluations sommatives et s'auto-imposent des contraintes. Les extraits suivants illustrent bien ces phénomènes :

-E : Je peux dire que cela m'a amené à travailler en solo. Ça requiert beaucoup plus un travail en solo. Ce n'est pas un travail ou quelqu'un te tire. Quand le cours est en ligne, surtout pour les cours pré-enregistrés, il te faut un minimum de connaissances pour pouvoir le faire. Alors que quand le cours est en

présentiel, même si tu n'as pas ce minimum quelqu'un, notamment, l'enseignant, peut te donner des repères pour pouvoir avancer. En matière de pratique d'apprentissage, je peux dire que les cours en ligne requièrent une base assez conséquente. Avant de faire un cours dans un domaine à distance, il faut avoir déjà les fondamentaux.

C : Donc vous voulez dire que vous avez appris à être beaucoup plus autonome en fait.

E : Oui, effectivement. Vraiment vous avez trouvé la phrase. Ça requiert beaucoup plus d'autonomie. Quand tu es dans un cours en présentiel, tu demandes au professeur et il te répond mais dans un cours en ligne ou il n'y pas d'interactions, il te faut toi même aller chercher des réponses à tes questions et trouver la voie à suivre ; c'est vraiment l'apprentissage de l'autonomie que tu peux réinvestir ailleurs dans tes pratiques professionnelles. [E87 ; Intervention : 28 - 30]

- E : Je pense que c'est qui a changé dans le fait d'être à distance, ça m'a demandé pour moi de faire aussi mes propres recherches en fait ; je ne sais pas comment expliquer, c'est difficile à expliquer.

C : Vous êtes beaucoup plus autonome. C'est ça ?

E : Oui, oui ça s'est sûr. Il faut vouloir aller rechercher, approfondir certaines choses parce que du coup on n'est pas avec le professeur en direct. [E109 ; Intervention : 25 - 27]

8.9.3. Effets de l'expérience sur l'autonomie des étudiants

Il est intéressant de noter que l'expérience de l'apprentissage au sein du dispositif de formation et de communication médiatisées influe positivement sur les capacités d'autonomisation des étudiants. Aussi, ceux qui n'étaient pas autonomes dans leur apprentissage avant de commencer la formation universitaire en ligne acquièrent-ils cette capacité, et ceux qui l'avaient déjà la renforcent. Nous nous basons sur les extraits suivants afin d'illustrer ces faits :

- Surtout sur la partie, capacité à s'organiser de manière autonome. Je ne sais pas si c'est lié vraiment au fait d'avoir les cours à distance ou c'est peut-être aussi l'âge. Il faut dire que j'ai douze ans d'activité professionnelle derrière moi, donc je n'ai pas du tout la même méthode de travail que quand j'étais étudiant. [E186 ; Intervention : 27]

- Comme je vous disais, je n'ai pas le même âge que lorsque j'étais en présentiel. Ce qui a changé pour moi c'est l'organisation, l'autonomie. Je suis beaucoup plus autonome sinon je coule. C'est vraiment au quotidien. Mon autonomie a changé.

[E90 ; Intervention : 30]

8.10. Catégorie conceptualisante 10 : planification de l'étudiant autorégulé

8.10.1. Importance et expérience de la planification pour la réussite

Les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ont pleinement conscience de l'importance de la planification des apprentissages pour réussir leurs études. Nous nous référons aux extraits suivants pour soutenir cette assertion :

- J'élabore un planning strict. [E57 ; Intervention : 54]

- Au niveau du planning ça demande plus de rigueur. Il faut vraiment plus planifier. [E109 ; Intervention : 17]

D'ailleurs l'expérience de l'apprentissage en ligne influe positivement sur leurs capacités de planification. Les extraits suivants soutiennent ce constat :

- J'essayais donc de réviser mes cours pour essayer de les caler dans la semaine...oui je me suis un peu plus organisé en termes de planification [E83 ; Intervention : 20]

- J'ai tendance à bien anticiper. Je travaille vraiment quotidiennement tous les jours. Alors qu'avant c'étaient quelques semaines avant l'examen que je me mettais à fond. [E90 ; Intervention : 22]

- Surtout essayer d'avoir une vision générale en fait de tous les cours, de comprendre comment ils sont structurés eux c'est vrai que je ne faisais pas avant en fait. [E83 ; Intervention : 32]

8.10.2. Mise en œuvre d'emploi du temps personnel

En plus de l'emploi du temps donné par la structure de formation, les étudiants se font eux-mêmes des emplois du temps personnels adaptés afin de ne pas prendre du retard dans leur apprentissage et respecter tous les jalons nécessaires à la réussite de leurs semestres académiques. Ce phénomène est mis en évidence à travers les exemples suivants :

- Comme si j'étais en présentiel, je me fais un emploi du temps. [E54 ; Intervention : 21 - 21]

- Je me suis adapté en me faisant un planning de travail avec des horaires pour chaque matière. Et quand je n'avais pas le cours pour une matière, je faisais une autre matière. En fait on adapte le planning en fonction de ce qu'on a ou pas. [E31 ; Intervention : 35]

- Maintenant je prévois, je fais mon planning, j'arrive à m'organiser on va dire sur les deux semaines, je planifie, je note sur papier ce que je dois faire, comment je dois le faire ; c'est un planning je fais. Je ne le respecte pas forcément mais quand même je sais où je vais. [E90 ; Intervention : 16]

8.10.3. Capacité d'anticipation et fixation d'objectifs

Les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées font montre de qualités remarquables d'anticipation en se projetant dans l'avenir quant aux différentes étapes de leurs apprentissages. Ils se fixent donc des objectifs à atteindre, pas seulement en termes de résultats aux évaluations, mais aussi en termes de démarche d'apprentissage. Ce constat est fait à travers ces extraits :

- J'ai décidé de me fixer un emploi du temps fixe parce que si je me dis que je dois travailler deux heures en langue ou dans une autre matière, je le fais ; là, ça fonctionne beaucoup mieux. Vous voyez, je me fixe des objectifs que je respecte. [E47 ; Intervention : 39 - 39]

- J'ai décidé de ne pas remettre les prises de notes à plus tard, donc moins repousser en fait, donc moins procrastiner peut-être, et de plus travailler tout de suite. Ce que j'ai à faire, je le fais tout de suite. [E57 ; Intervention : 56 - 56]

Conclusion

A l'issue de cette analyse, le constat est que les étudiants interrogés, qui ne représentent pas l'ensemble des inscrits, semblent faire montre d'une grande motivation à poursuivre les études en ligne et cette motivation est mue par les perspectives d'évolutions professionnelles. De plus, Afin de mieux appréhender les notions apprises en cours, ils échangent beaucoup avec les autres apprenants en utilisant des applications et services hors de leurs dispositifs LMS. Cependant, la grande autonomie dont ils font montre fait qu'ils échangent peu avec leurs enseignants hors des séances de visio-conférence. En outre, pour soutenir leurs apprentissages, ils ont le soutien de leurs familles et disposent en général d'un cadre de vie propice aux études et de matériels numériques adéquats. Ils font aussi montre de grandes capacités de planification et mettre en œuvre de multiples stratégies d'apprentissage autonome. Ils n'hésitent pas non plus à solliciter les autres étudiants ou à faire appel aux enseignants hors des périodes de cours afin d'approfondir et consolider leur compréhension des cours. Dans le chapitre suivant nous allons confronter les catégories conceptualisantes de l'étude qualitative aux concepts liés aux apprentissages autorégulés.

Chapitre 9 : Confrontation des catégories conceptuelles identifiées aux concepts théoriques mobilisés par les apprentissages autorégulés

Introduction

Dans ce chapitre, après la démarche d'analyse effectuée, nous allons confronter les résultats issus des catégories conceptualisantes à d'autres concepts reconnus, éprouvés et approuvés mobilisés par les apprentissages autorégulés. Cette partie permettra de faire ressortir les points de convergence et de divergence entre les concepts mobilisés par les apprentissages autorégulés et les catégories conceptuelles mises en exergue à la suite de l'analyse et de l'interprétation des discours des participants. Cette confrontation débutera par une confrontation avec le concept de médiation en dispositif de formation et de communication médiatisées. Elle continuera avec celui de la genèse instrumentale. Puis suivront les concepts de communauté d'apprentissage en ligne et de volition dans l'apprentissage.

9.1. Confrontation du concept de médiation en dispositif de formation et de communication médiatisé avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude

L'analyse des résultats de l'étude montre une utilisation des différents types de médiation en dispositif de formation et de communication médiatisées.

9.1.1. La médiation sémio-cognitive

Cette médiation se retrouve dans l'utilisation que les apprenants font du dispositif LMS de l'université afin d'apprendre. Le dispositif LMS est ainsi utilisé essentiellement pour récupérer les cours mis préalablement sur la plateforme par les enseignants et remettre les travaux demandés par celui-ci.

Le forum qui devait permettre un échange entre les étudiants et aussi avec l'enseignant, n'est pas très usité par les étudiants. Il est délaissé au profit des réseaux sociaux hors du dispositif formatif qui sont instrumentalisés à des fins d'apprentissage. En effet, ils jugent ses réseaux sociaux plus pratiques et plus réactifs que le forum de la plateforme LMS.

Du côté du dispositif formatif, cette médiation sémio-cognitive est mise en œuvre par les enseignants et par la structure formative elle-même. En effet, les enseignants disposent d'une liberté pédagogique dans la manière de mener leurs cours et les structures formatives universitaires privilégient plus les formations entièrement en ligne. Les choix pédagogiques des enseignants et le niveau d'ouverture des dispositifs de formation universitaire en ligne favorisent l'autorégulation des étudiants en ce sens qu'ils disposent de beaucoup plus d'autonomie que des étudiants en présentiel.

9.1.2. La médiation relationnelle

Selon les résultats de l'étude, les étudiants ont tendance, et cela de manière spontanée sans l'intervention direct du dispositif formatif, à former des communautés d'apprentissage en ligne. Ces communautés d'apprentissage leur permettent de se retrouver afin d'échanger par écrit ou

vocalement sur les cours via les réseaux sociaux. Aussi partagent-ils des documents en lien avec la formation, et coopèrent-ils pour résoudre des problèmes en instrumentalisant des services ou applications du web.

En plus des interactions avec les autres étudiants, les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées interagissent aussi avec leurs enseignants hors des séances de cours. Ces interactions, qui sont peu fréquentes, se font essentiellement via l'e-mail. Toutefois, les enseignants sont jugés en général peu réactifs par les étudiants. Ce manque de réactivité des enseignants pousse les étudiants à se tourner davantage vers leurs camarades de classe afin d'avoir une aide dans leur apprentissage.

Dans le cadre spécifique des études en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées, il convient d'ajouter comme acteurs de la médiation relationnelle, les membres de la famille de l'apprenant. En effet, l'étude a montré que ces derniers jouent un rôle primordial dans la réussite des études de l'apprenant engagé dans un cursus universitaire en ligne. Les membres de la famille ne sont pas pris en compte par Peraya (1999, 2005, 2010). La présente étude montre qu'il faut les intégrer dans la médiation relationnelle en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

9.1.3. Les médiations sensorimotrices et psychomotrices

Selon les résultats de l'étude, l'ordinateur, la tablette ou le smartphone sont les outils vitaux pour des apprentissages en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Les étudiants sont amenés à les utiliser de manière assidue durant toute leur formation en ligne. Ainsi, l'étude a montré que la plupart des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées passent en moyenne dix heures par semaine sur les outils numériques. Cette utilisation importante et assidue a des effets sur leurs capacités tactilo-kinesthésiques.

9.1.4. La médiation praxéologique

Selon les résultats de l'étude, les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées développent et déploient des stratégies d'apprentissages en lien avec les spécificités du dispositif formatif. Ainsi, ils organisent, d'une manière propice à l'apprentissage en ligne, leur cadre de vie qui constitue aussi leur cadre d'études et acquièrent du matériel

numérique performant pour ne pas être handicapé dans leur quête de savoir. De plus, ils s'adonnent à une révision intensive des cours par une relecture des supports PDF que certains impriment sur support papier et par le visionnage répété des vidéos de formation. Ils n'hésitent pas non plus à aller sur le web pour approfondir et consolider leurs connaissances mais, en outre, sollicitent au besoin les autres étudiants ou l'enseignant hors des séances formelles de formation. En revanche, ils ne sont pas très enthousiastes pour suivre des séances de cours synchrones qui durent. Ils préfèrent beaucoup plus les vidéos et les interactions entre eux.

9.1.5. La médiation métacognitive ou réflexive

Selon les résultats de l'étude, cette médiation est mise en œuvre en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. La réflexion sur leurs propres processus d'apprentissage est surtout usitée par les étudiants plus âgés (35 ans et plus) et professionnellement actifs. Ils utilisent régulièrement la métacognition en autoévaluant leurs apprentissages. Pendant et à la fin du semestre, ils examinent leurs stratégies d'apprentissage en fonction des résultats qu'ils ont obtenu, et n'hésitent pas à se remettre en cause afin de définir de nouvelles stratégies d'apprentissage. Il faut noter aussi que la plupart des étudiants en dispositif de formation et de communication médiatisées font montre de sentiments d'autosatisfaction quant à leur manière d'organiser leurs apprentissages.

9.2. Confrontation du concept de genèse instrumentale avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude

9.2.1. Instrumentalisation

Le concept de genèse instrumentale se retrouve dans les résultats de l'étude qui a été menée. En effet, les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées instrumentalisent des artefacts issus du monde du numérique et de l'internet à des fins d'apprentissage. Il s'agit surtout d'artefacts symboliques, immatériels, généralement appelés

« softwares ». Il y a donc un processus de détournement d'usage (catachrèse) d'artefacts symboliques qui a couramment lieu lors des processus d'apprentissage en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Ainsi, outre les schèmes de départ définis par les concepteurs des artefacts, de nouveaux schèmes vont s'ajouter ou les schèmes de départ vont être modifiés aux fins d'apprentissage en ligne. Cette situation s'illustre par le fait que les réseaux sociaux comme Facebook, Discord, Messenger ou encore WhatsApp, initialement conçus par leurs auteurs comme outils de communications vocale (WhatsApp), d'échange entre joueurs de jeu vidéo (Discord), de socialisation en ligne (Facebook) vont être instrumentalisés par les étudiants en pour mettre en place et gérer des communautés d'apprentissage virtuel. Ils vont ainsi servir de dispositifs techno-pédagogiques virtuels, informels hors du dispositif de formation formel de l'université. Les étudiants instrumentalisent donc ces artefacts pour se retrouver dans des classes virtuelles, informelles afin d'échanger par écrit ou vocalement sur les cours dispensés sur la plateforme LMS de l'université. Ces réseaux sociaux leur permettent aussi de pouvoir partager des documents en ligne afin d'approfondir et renforcer les notions apprises en classe.

D'autres artefacts sont aussi instrumentalisés afin d'approfondir des connaissances ou renforcer la compréhension des notions enseignées en classe. YouTube, qui a été créé comme une plateforme de partage de vidéos principalement ludiques, est instrumentalisé par les formateurs et apprenants comme une plateforme de partage et d'acquisition de connaissances. Les vidéos de tutoriels sont très prisées par les étudiants et même par certains enseignants qui n'hésitent pas à y orienter leurs apprenants. YouTube est ainsi devenu le complément important pour se former de manière pratique et gratuite en ligne. Les étudiants y vont pour essayer de mieux comprendre un cours qui peut y être résumé en quelques minutes via une vidéo formative ou pour avoir des informations pratiques et concrètes leur permettant de mieux maîtriser un outil ou un logiciel appris en classe. De plus, l'outil Google drive fait aussi l'unanimité auprès des étudiants lorsqu'ils désirent partager des documents ou effectuer un travail collaboratif en groupe. Cet artefact est donc instrumentalisé par les étudiants au sein de leur communauté d'apprentissage.

9.2.2. Instrumentation

Cette instrumentalisation des artefacts symboliques du numérique donne aussi lieu à une instrumentation des pratiques d'apprentissages des étudiants par les artefacts. En effet, l'expérience de l'utilisation de ces artefacts à des fins d'apprentissage change la manière d'apprendre des

étudiants. Ainsi, ils ne peuvent plus se passer de ces artefacts numériques dans le déploiement de leurs stratégies d'apprentissage. Ces artefacts instrumentent donc la mise en œuvre de leurs démarches d'acquisition du savoir. Ils leur permettent d'être plus réactifs dans la réalisation des tâches imposées par le dispositif formatif, d'échanger de manière plus pratique et instantanée avec leurs enseignants et les autres apprenants, de mieux collaborer et/ou coopérer avec leurs camarades de classe dans la résolution de problèmes ou la réalisation de projets liés à leur formation.

9.3. Confrontation du concept de communauté d'apprentissage en ligne avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude

L'analyse des résultats de l'étude fait ressortir l'existence de communautés d'apprentissage en ligne qui se constituent lors du processus d'apprentissage de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Ces communautés d'apprentissage sont désignées dans l'étude sous la catégorie conceptualisante : groupe d'apprentissage en ligne. Mais lorsqu'on tient compte de la définition de la communauté d'apprentissage en ligne, les groupes formés par les étudiants remplissent les conditions d'une communauté d'apprentissage en ligne.

9.3.1. L'intervenant n'est pas leader

Ces groupes formés en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées n'ont pas un leader désigné qui édicte aux autres les démarches à suivre tel que le ferait un professeur. La création des groupes se fait généralement de manière concertée en début d'année entre les étudiants d'une même formation. Un étudiant peut en prendre l'initiative et jouer bénévolement le rôle de coordination, mais cela ne fait pas de lui un leader du groupe d'apprentissage.

9.3.2. L'organisation d'un leadership et de rôles tournants implique un objectif commun partagé

Un ou plusieurs étudiants peuvent émerger du groupe à cause de leurs motivations, mais cela ne leur attribue pas un statut de chef. Les actions et initiatives se font sur la base du volontariat et les

décisions se prennent collectivement. Chaque étudiant a la possibilité de contribuer comme il entend soit en mettant à disposition du groupe des ressources, via des plateformes ou applications numériques ou en apportant spontanément son aide à ceux qui, par exemple, n'auraient pas compris une notion du cours. De plus, l'objet de la communauté se définit dès sa création. Certes, toutes les communautés d'apprentissage en dispositif de formation et de communication médiatisées ont pratiquement pour objet le partage de connaissance et la résolution de problèmes, mais cela se spécifie soit par rapport aux matières (un groupe peut se former pour un cours spécifique), soit par rapport à la filière et au niveau de formation (les étudiants en licence 1 informatique peuvent créer un groupe), soit par rapport aux types d'échanges (partage de documents, explication de cours, etc.).

9.3.3. Le respect d'une « nétiquette » (néologisme désignant les règles des échanges sur Internet)

Les résultats de l'étude ont montré que les règles de fonctionnement de la communauté d'apprentissage en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ne sont pas formalisées, mais elles se dégagent d'elles-mêmes et s'adaptent en fonction des situations d'apprentissage comme les travaux de groupe imposés par le professeur ou la décision de se retrouver pour comprendre un cours. Toujours est-il que chaque groupe définit au début la plateforme de communication à privilégier dans les échanges. C'est ainsi que certains groupes utilisent WhatsApp ; d'autres se retrouvent sur Facebook, etc., mais rarement ils utilisent plusieurs plateformes de communication.

9.3.4. Des échanges équitables doivent exister entre ce que l'on apporte aux autres et ce que l'on retire des échanges

Dans les communautés d'apprentissage en ligne qui ont été identifiées dans le cadre de l'étude, il ressort une liberté d'action des étudiants au sein du groupe. Ainsi, chacun est libre d'apporter les éléments de connaissance qu'il trouve nécessaires et de les partager à tous ou seulement à ceux qui en font la demande. Lors de l'étude, certains étudiants ont affirmé avoir décidé eux-mêmes de prendre l'initiative de faire des synthèses et d'éclaircir certains éléments du cours pour en faire bénéficier la communauté. Tout comme les apports sont libres, les demandes d'aide se font aussi

librement et spontanément. Les acteurs deviennent donc producteurs et consommateurs de la connaissance au sein de la communauté.

9.3.5. Le pilotage (régulation interne) est privilégié plutôt que le tutorat (régulation exogène) au sein de la communauté virtuelle d'apprentissage

Il apparait que les membres de la communauté d'apprentissage en ligne du dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ne font pas appel à une aide extérieure, que ce soit pour solutionner des problèmes auxquels ils sont confrontés, pour expliquer un cours ou encore pour avoir à disposition des documents de cours. Les enseignants, par exemple, n'interviennent pas dans les communautés, et pour la plupart, ne sont pas informés de leur existence. Les étudiants prennent eux-mêmes l'initiative de la création des communautés et les gèrent exclusivement en interne sur la base du bénévolat et de la liberté d'intervention.

9.4. Confrontation du concept de volition dans l'apprentissage avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude

L'analyse des résultats de l'étude montre bien que les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées utilisent les stratégies volitionnelles du contrôle des états internes et du contrôle de la stratégie d'apprentissage.

9.4.1. Contrôle des états internes

Au niveau du contrôle des états internes, il ressort de l'étude que les étudiants activent un but d'approche. Ce but est essentiellement lié, pour la quasi-totalité d'entre eux, à une évolution professionnelle future. La perspective d'une amélioration de leur situation professionnelle, et par ricochet de leurs statuts sociaux, constitue un moteur indéniable pour persévérer dans l'apprentissage, car au bout de l'effort se trouve une évolution professionnelle certaine. En outre, certains étudiants n'hésitent pas aussi à s'auto-congratuler lorsqu'ils ont réussi leur semestre ; cela

constitue pour eux un motif de fierté et de satisfaction qui vient nourrir leur volonté de persévérer dans l'effort.

L'activation des buts d'évitement se trouve essentiellement dans le fait qu'ayant un soutien de leur famille, les étudiants ne veulent pas la décevoir. En effet, notre travail tend à mettre en avant que la poursuite des études à distance en cursus universitaire ne puisse se faire efficacement sans un soutien familial. En effet, la décision de suivre une formation diplômante à distance ou de reprendre les études, comme c'est le cas pour la majorité des étudiants salariés, demande aussi des efforts et privations des membres de la famille. La déception résultant d'un échec ne serait donc pas individuelle mais plutôt collective. Par conséquent, la non-réussite pour les apprenants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées est absolument à éviter. Voir s'évaporer les espoirs d'une évolution professionnelle constitue aussi une peur poussant les étudiants à continuer dans l'effort.

Pour ce qui est du soutien du sentiment d'auto-efficacité, l'on constate que les étudiants perçoivent la capacité organisationnelle comme une condition primordiale pouvant les mener à la réussite. Et cette capacité se renforce avec l'expérience qu'ils acquièrent lors de la formation en ligne. Cela s'explique par le fait que les étudiants les plus autorégulés sont ceux qui ont une expérience importante de la formation en ligne. Ce sentiment d'efficacité personnelle est aussi renforcé par le fait que les étudiants s'auto-imposent une discipline, un rythme soutenu et se définissent un cadre clair de travail.

Pour le contrôle des émotions, notre recherche montre que les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées disposent d'un fort soutien affectif de leur famille, surtout ceux qui sont en couple et qui ont des enfants. Ce soutien de la famille est un levier émotionnel fort qui pousse l'étudiant à vouloir aller de l'avant et réussir. Aussi, la famille assure-t-elle à l'étudiant l'équilibre et la sérénité nécessaires à ses études. Le contrôle des émotions se trouve aussi dans le fait que les étudiants en ligne ont tendance à se saisir d'évènements ou de situations positifs ou négatifs afin de les adapter efficacement à leurs démarches d'apprentissage. C'est le cas du confinement dû à la crise sanitaire du Covid 19. Loin d'être un frein à leurs apprentissages, ils s'en sont plutôt servis en y trouvant des éléments positifs pouvant les aider à avancer dans l'acquisition du savoir. Ainsi, cette situation leur a permis de disposer de plus de temps pour leur apprentissage, de passer plus de temps avec la famille, de se confiner hors des

zones urbaines pour profiter de la nature et de consacrer du temps supplémentaire pour faire d'autres formations.

9.4.2. Contrôle du contexte d'apprentissage

A ce niveau, il faut noter d'abord que les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées mettent un point d'honneur à organiser et à adapter leur cadre d'apprentissage à leurs besoins d'apprentissage. Contrairement aux études en présence ou cadre de vie et cadre d'étude sont distincts, pour les études en ligne, le cadre de vie des étudiants constitue en même temps le cadre d'étude. C'est pourquoi ils doivent disposer à la maison des commodités propices à l'apprentissage. Ceux d'entre eux qui ont plus de moyens acquièrent donc ces commodités et lorsqu'ils ont plus d'espace, s'aménagent un endroit calme et isolé de la maison afin d'étudier en toute quiétude. En revanche, ceux qui ont moins de moyens et/ou d'espace, aménagent l'existant en transformant, par exemple, une table à manger provisoirement en bureau pour étudier. Ils s'organisent aussi par rapport à la présence familiale en étudiant, par exemple, quand les enfants dorment ou en demandant à la famille de se tenir à l'écart afin d'avoir du temps et de l'espace le temps du cours.

Il faut ajouter l'importance de disposer de matériel numérique et d'une connexion Internet performante. Il s'agit même de l'une des conditions essentielles pour réussir. Les étudiants en dispositif de formation et de communication médiatisées ont bien compris cette nécessité car ils n'hésitent pas à investir dans ces domaines.

Au niveau de l'accroissement des ressources disponibles, via leurs équipements et connexions, les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées n'hésitent pas à rechercher des informations sur le web afin de renforcer et d'approfondir les connaissances acquises en classe. Ils consultent des bibliothèques en ligne, des articles de revues scientifiques, instrumentalisent des plateformes web non destinées préalablement à la formation, etc. Cette recherche d'accroissement de ressources disponibles les pousse aussi à solliciter, à travers surtout les réseaux sociaux et des outils de communication classique, l'aide de leurs camarades de classe. Cette sollicitation se fait via des groupes d'apprentissage en ligne ou individuellement avec ceux avec lesquels ils ont une affinité hors du dispositif de formation. Les enseignants sont aussi

sollicités dans une moindre mesure hors des séances de formation déterminées par la structure formative.

Enfin, la structuration du temps se matérialise, dans le cadre des études universitaires en dispositif de formation et de communication médiatisées, par le fait que les étudiants ont pleinement conscience de l'importance de la planification de leurs apprentissages. Cela est renforcé par le fait que l'expérience du dispositif de formation en ligne influe positivement sur leurs capacités de planification. Ils se fixent donc des objectifs et se projettent dans l'avenir en mettant en place un plan d'apprentissage. Ainsi, à côté de l'emploi du temps imposé par le dispositif, ils déterminent leur propre emploi du temps qu'ils font l'effort de respecter.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, il est possible de dire que la méthode d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes choisies parmi d'autres méthodes d'analyse, était bien adaptée aux objectifs fixés pour cette thèse. Elle a permis de mettre en œuvre une analyse dynamique et approfondie afin de faire ressortir des catégories conceptualisantes en adéquation avec les réalités évoquées par les apprenants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Les dix catégories conceptualisantes identifiées ont mis en lumière les pratiques d'apprentissage autorégulé des étudiants. Elles ont permis de comprendre la manière dont les interactions homo et hétéro régulées des étudiants nourrissent leurs capacités d'autorégulation. Il en ressort ainsi que les étudiants font peu usage des interactions avec les enseignants hors des séances de cours. En revanche, les interactions avec les autres apprenants sont fortement actionnées via les réseaux sociaux. Ils créent ainsi et gèrent en toute autonomie et volontarisme des communautés d'apprentissage en ligne, faisant ainsi de la médiation sociale le type de médiation le plus utilisé dans les apprentissages en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. De plus, ils instrumentalisent fortement les réseaux et applications web à des fins d'apprentissage collaboratif et coopératif. Il faut aussi noter le fait que les étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées utilisent efficacement les stratégies volitionnelles d'apprentissage.

Conclusion générale

Le travail engagé dans cette thèse relève du domaine des sciences de l'éducation et de la formation, plus précisément des technologies éducatives. Il a permis de mener une recherche sur les apprentissages autorégulés des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées en lien avec leurs interactions homo et hétéro régulatrices. Pour conclure ce travail, nous allons d'abord revenir sur les points saillants de la thèse. Ensuite, nous allons exposer les apports de cette recherche à l'enrichissement du concept de l'apprentissage autorégulé. Enfin, nous en exprimerons les limites et les perspectives.

1. Retour sur les points saillants de la thèse

Nous rappelons que le thème objet de la présente recherche est le suivant : « **Interactions hétéro et homo régulés et apprentissages autorégulés en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées** ». Nous sommes partis du constat que les étudiants en ligne qui réussissent font montre d'autorégulation de leurs apprentissages. En effet, plusieurs recherches ont démontré que les étudiants qui terminent une formation en général et particulièrement une formation à distance, sont ceux qui autorégulent leurs apprentissages tout au long de la formation (Reich, 2014 ; Cosnefroy et Jezegou, 2013 ; Khalil et Ebner 2014 ; Kizilcec et al. 2013 ; Rodet 2018). C'est à l'appui de ce constat que nous avons entrepris de questionner la manière dont ces étudiants autorégulaient leurs apprentissages. Ainsi pour Romainville (2000), l'apprenant qui a du succès dans ses études est celui qui serait capable d'assurer la planification, l'exécution, et le contrôle de ses stratégies d'apprentissage qu'il évalue et ajuste en cas de nécessité. En rapport avec Conesfroy (2011), il est possible de soutenir que les modèles de l'apprentissage autorégulé se basent principalement sur les théories cognitivistes, méta-cognitivistes et motivationnelles. Toutefois, ces modèles doivent tenir compte du contexte actuel d'émergence de l'Internet dans les processus d'acquisition du savoir. L'autorégulation ne peut donc se construire sans les interactions avec les autres apprenants et la structure formative. C'est pourquoi Allal (2007) considère que l'autorégulation est intégrée dans un faisceau de régulations externes qui l'influencent. Ces régulations externes se déterminent par l'homo et l'hétéro régulation. Nous avons, par conséquent, trouvé opportun d'analyser les influences régulatrices externes sur l'autorégulation de l'apprenant en contexte d'apprentissage en ligne. Il convient de préciser que les apprentissages autorégulés en ligne ont des spécificités propres qui les distinguent des apprentissages autorégulés en

présentiel (Cosnefroy et al., 2020). De plus, nous avons préféré substituer au terme « apprentissage autorégulé en ligne », le terme « apprentissage autorégulé en dispositif de formation et de communication médiatisées » de Peraya (2005, 2010). Nous nous sommes donc posé la question suivante : comment se caractérisent les effets des interactions hétéro et homo régulées sur l'autorégulation des apprenants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ? Nous avons donc entrepris de répondre à cette question en nous basant sur des hypothèses forgées par les travaux d'Allal (2007, 2015) concernant un modèle de co-régulation des apprentissages et ceux de Paquelin et Choplin (2003) sur les enjeux des régulations. Rappelons ces hypothèses :

1. La fréquence d'échanges avec ses pairs exerce une influence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.
2. La fréquence d'échanges avec les enseignants contribue notablement à l'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.
3. Plus l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées passe du temps sur la plateforme LMS, plus cela améliore ses capacités d'autorégulation.
4. La fréquence de participation aux séances de cours par visio-conférence a une incidence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.

La présente recherche avait ainsi pour objectif principal, la compréhension et l'explication du processus des apprentissages autorégulés en rapport à l'homo et à l'hétéro régulation en dispositifs universitaire de formation et de communication médiatisées. Pour la mener à bien, nous avons opté pour une méthodologie de recherche mixte alliant les approches quantitative et qualitative. L'approche quantitative a été mise en œuvre par le biais d'une enquête par sondage qui a confirmé les hypothèses de départ. L'approche qualitative, basée sur des entretiens semi-directifs, a permis de mieux comprendre les mécanismes par lesquels les interactions homo et hétéro régulées influent sur l'autorégulation de l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. L'étude ainsi menée a permis d'appréhender la manière dont les étudiants interagissaient avec les acteurs et outils de ce dispositif afin d'autoréguler leurs apprentissages. Elle a ainsi fait ressorti différentes catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012) : apports de la structure formative à l'autorégulation des étudiants, utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pédagogique,

utilisation de la plateforme LMS pour autoréguler ses apprentissages, interactions autorégulatrices avec les enseignants, interactions autorégulatrices avec les autres étudiants, stratégies d'apprentissages de l'étudiant autorégulé, organisation des apprentissages de l'étudiant autorégulé, motivation de l'étudiant autorégulé, autonomie de l'étudiant autorégulé et planification de l'étudiant autorégulé. Ces catégories conceptualisantes ont ensuite été confrontées à des concepts du domaine de l'apprentissage autorégulé en dispositif de formation et de communication médiatisées : la médiation en dispositif de formation et de communication médiatisées, la genèse instrumentale, la communauté d'apprentissage en ligne et la volition dans l'apprentissage.

2. Apports de cette recherche au concept des apprentissages autorégulés ?

Cette recherche vise à contribuer à l'avancement de la recherche sur l'apprentissage autorégulé en ligne. Elle s'est concentrée particulièrement sur les apprentissages en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. A la suite des différentes analyses et interprétations effectuées, nous pensons que la présente thèse contribue à l'enrichissement des sciences de l'éducation et de la formation. Nous allons en citer les principaux apports.

2.1. Utilisation de l'EAREL en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées

Il convient de préciser que l'EAREL (Echelle d'Autorégulation des Apprentissages en Ligne) est un outil récent, proposé par Cosnefroy, Fenouillet, Heutte en 2018 et validé en 2020. Nous avons opérationnalisé cet outil à des fins de recherches en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées ; ce qui a permis d'apporter des éléments nouveaux qui n'ont pas encore été répertoriés au niveau de l'autorégulation en ligne. Ainsi, il ressort de la recherche effectuée que les étudiants interrogés ont en moyenne un IAREL de 4,01, dont un indice de procrastination de 2,35 et un indice du contrôle du contexte d'apprentissage de 5,45.

2.2. La détermination des effets des interactions et des caractéristiques des apprenants en cursus universitaire en ligne sur leur niveau d'autorégulation

Nous avons quantifié les niveaux d'interactions qui ont un effet sur l'autorégulation des apprenants. C'est ainsi que, grâce à la présente recherche, nous avons fait un certain nombre d'observations :

- La fréquence d'échange avec les enseignants exerce un effet sur l'autorégulation des étudiants en ligne à partir de six échanges semestriels ;
- la fréquence d'échange avec les autres apprenants a un effet sur l'autorégulation des étudiants en ligne à partir de 10 échanges semestriels ;
- la fréquence de participation aux visioconférences a un effet sur l'autorégulation à partir de six participations par semestre ;
- le temps passé sur la plateforme LMS a un effet sur l'autorégulation à partir de 15 heures par semaine ;
- l'expérience de la formation en ligne a un effet significatif sur l'autorégulation à partir du douzième mois.

Ces constats sont bien sûr relatifs aux déclarations des répondants à l'enquête en ligne, à leurs singularités et aux caractéristiques des dispositifs de formation dans lesquels ils sont inscrits. Ils sont par ailleurs à considérer avec une certaine distance critique comme nous le discuterons dans la section suivante relative aux limites de notre travail.

2.3. Intégration de nouvelles variables d'influence aux modèles d'autorégulation de l'apprentissage existants

Les modèles d'autorégulation des apprentissages (Winne, 1995 ; Corno, 2001 ; Zimmerman, 2002 ; Pintrich, 2000 ; Bækærts, 1999) tiennent compte généralement de trois variables d'influence : les autres apprenants inscrits dans le même cursus de formation, les formateurs, le dispositif techno-pédagogique.

L'analyse des résultats de la présente recherche, permet de faire ressortir trois autres variables qui pourraient être désormais prises en compte comme variables agissant sur les apprentissages autorégulés de l'apprenant engagé dans un cursus de formation universitaire en ligne. Il s'agit de la famille, du cadre de vie qui est aussi le cadre d'étude et des outils informatiques (matériels informatiques, logiciels et fourniture internet). En effet, contrairement aux études en présentiel

où les cours se prennent dans un cadre indépendant de la famille, dans les études en ligne, la famille est présente dans le cadre d'étude. Elle agit directement sur l'autorégulation des apprentissages des étudiants interrogés. Ainsi, le soutien moral et matériel de la famille, sa non-intrusion dans l'espace d'étude lors des séances de cours synchrones et lors des apprentissages asynchrones permet une meilleure concentration et offre plus de sérénité dans l'acquisition des savoirs en ligne. De plus, le cadre de vie constituant aussi le cadre d'étude, il devient important qu'il soit adapté et propice à l'apprentissage lorsque l'apprenant s'engage dans un cursus universitaire qui implique de longues études. Il est en plus impérieux que l'étudiant puisse disposer d'une « technologie numérique d'accès à l'apprentissage ». Cette expression nouvelle que nous proposons dans le cadre de cette recherche vise à désigner la présence, lors de l'implémentation des stratégies d'apprentissage en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées, de matériels informatiques, de logiciels numériques et de connexion Internet performants. En effet ce qui est désigné par « technologie numérique d'accès à l'apprentissage » contribue fortement à la facilitation des apprentissages autorégulés en ligne.

2.4. Mise en exergue de l'incidence du niveau d'échanges avec les autres apprenants en ligne sur l'autorégulation des apprentissages

La création et le développement des communautés d'apprentissage au sein des différentes filières de formation confirment la forte incidence des échanges avec les autres apprenants sur l'autorégulation des apprentissages universitaires en ligne. L'homo-régulation contribue plus que l'hétéro-régulation au succès des apprentissages autorégulés des étudiants interrogés.

2.5. Proposition d'un nouveau modèle d'intégration et d'utilisation des technologies en apprentissage en ligne

Pour les besoins de l'étude qualitative, nous avons proposé un nouveau modèle d'intégration et d'utilisation des technologies. Ce modèle adapté de l'UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) est constitué des construits suivants : amélioration des pratiques d'autorégulation de l'apprenant par le dispositif, utilisation du dispositif techno-pédagogique afin d'autoréguler l'apprentissage, influence des autres apprenants et des enseignants sur

l'autorégulation de l'apprenant et composantes du dispositif techno-pédagogique qui facilitent l'autorégulation de l'apprenant.

Ce modèle nous semble être un apport nouveau dans la démarche d'analyse des effets de l'utilisation des technologies numériques dans les apprentissages en ligne. Il pourrait par exemple permettre de créer des guides d'entretien et de proposer des thèmes d'analyse lors des études qualitatives du domaine de l'autorégulation en ligne.

3. Limites et perspectives de la recherche

3.1. Le contexte de la réalisation des différentes études

Les différentes études de cette recherche ont été faites dans le contexte difficile de la crise sanitaire du coronavirus en 2020 et 2021. Cette crise, avec ses différents confinements en France et ses effets sur les apprentissages des étudiants, ne nous a pas facilité la tâche. D'abord, elle nous a obligés à faire toutes les études quantitative et qualitative uniquement à distance sur Internet et par téléphone, alors que les taux de réponse des études à distance sont très faibles. Cela s'est confirmé, lors de cette étude, avec un taux de réponse de 32% pour l'étude quantitative et de 22% pour l'étude qualitative.

De plus, les études ont pris beaucoup plus de temps à se réaliser parce qu'il fallait attendre un nombre suffisant de réponses avant de commencer le traitement et l'analyse des données. Certains participants prenaient beaucoup de temps, soit pour répondre en ligne (étude quantitative), soit pour donner leur accord pour répondre aux questions dans le cadre des entretiens semi-directifs à distance.

3.2. L'ampleur de l'étude

Nous aurions souhaité interroger un nombre plus important d'étudiants suivant des formations universitaires en ligne afin de donner une plus grande ampleur à l'étude. Malheureusement, cela n'a pas été possible, compte tenu des difficultés rencontrées pour avoir l'accord de chacune des universités françaises proposant des cursus de formation à distance. En effet, trente universités françaises forment cinquante-cinq mille étudiants dans des cursus universitaires en ligne. Bien que des courriers aient été adressés aux responsables de ces cursus, seulement cinq d'entre elles ont répondu positivement à nos demandes après plusieurs relances et insistances. Il aurait été plus intéressant d'avoir des échantillons d'étudiants de chacune des trente

universités afin de donner une ampleur et une représentativité plus grande à l'étude grâce au nombre d'universités et au nombre d'étudiants participants.

3.3. La non prise en compte des caractéristiques des étudiants dans l'analyse

Nous aurions souhaité faire une analyse croisée tenant compte de trois dimensions au lieu de deux comme c'est le cas dans notre travail. Aux dimensions IAREL et interactions régulatrices, nous aurions voulu ajouter les caractéristiques des étudiants (genre, âge, situation familiale, situation professionnelle, statut socio-professionnel des parents, etc.) afin d'affiner les analyses. En effet les résultats des analyses sont susceptibles de changer en fonction des caractéristiques des individus interrogés. Par exemple, l'un des résultats de l'étude stipule que plus les étudiants passent du temps sur la plateforme LMS de l'université, plus cela contribue à leur niveau d'autorégulation. Ce résultat aurait peut-être pu être affiné s'il avait été croisé avec le genre ou la situation professionnelle des participants. La présente recherche ne permet pas d'apporter de telles précisions, compte tenu des limites imposées par les hypothèses de départ.

4. Perspectives de cette recherche

4.1. Proposition d'un modèle universitaire de structuration de la formation pour les apprentissages autorégulés en ligne

« Non, les machines ne remplaceront pas les maîtres, mais ceux qui savent les utiliser remplaceront peut-être bien un jour ceux qui feignent d'en ignorer l'existence. » (Rézeau, 2001, p.568). Cette assertion illustre bien le fait que la révolution technologique au sein des structures d'enseignement est en marche et elle est irréversible. L'enseignement universitaire doit forcément s'y adapter s'il veut être performant.

Les étudiants actuels, et encore plus les futurs étudiants qui sont actuellement au lycée ou au collège, font preuve d'une appétence indéniable pour les TIC. Le numérique fait partie intégrante de leur quotidien, il est présent dans leur vie de tous les jours. La présente recherche a bien montré que les étudiants, sans attendre une quelconque injonction de la structure formative, prennent spontanément l'initiative de la création de communautés d'apprentissage en ligne en instrumentalisant les réseaux sociaux. De plus, ils passent plus de temps hors de la

plateforme LMS lors de leurs démarches d'apprentissage. Ainsi, l'intégration des technologies numériques pourrait s'imposer progressivement aux pratiques pédagogiques des enseignants. Ce changement ne partira donc pas du haut vers le bas, c'est-à-dire des institutions universitaires comme initiatrices, des enseignants comme canaux de transmission et des étudiants comme « consommateurs ». Il pourrait partir plutôt du bas vers le haut, à savoir que les pratiques informelles d'apprentissages des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées pourraient induire des changements de pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi les institutions universitaires seraient obligées de définir de nouvelles structurations des formations et pratiques pédagogiques pour donner suite au constat de tels changements.

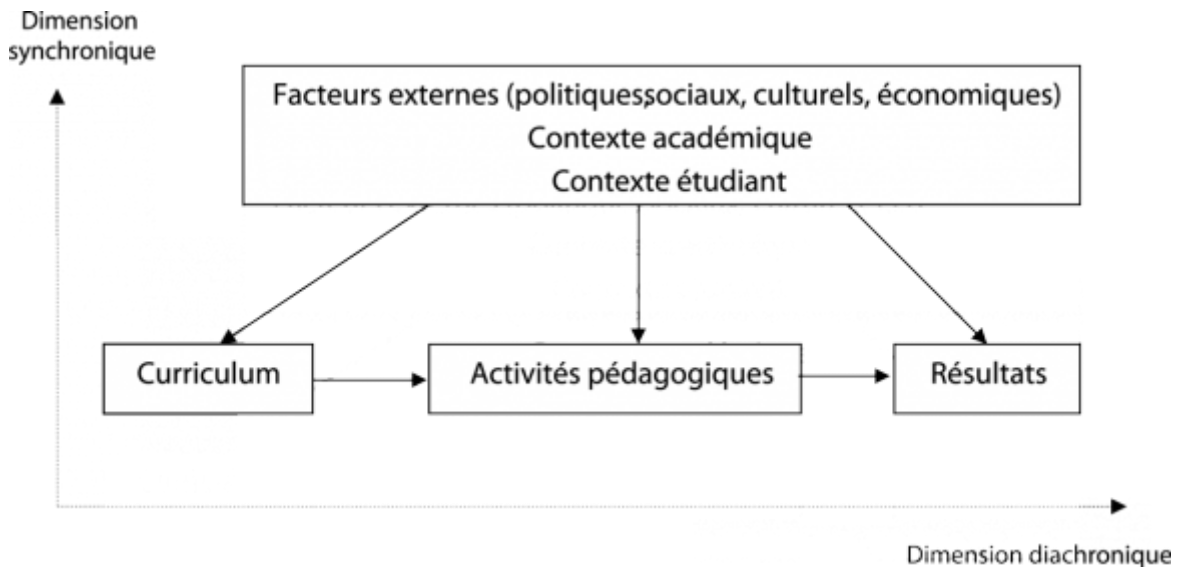
En effet, notre recherche a montré un dynamisme et une diversité de stratégies d'apprentissage des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Les étudiants ont plus tendance à organiser entre eux leurs apprentissages en ligne hors de la plateforme LMS. Nous pensons que les structures universitaires doivent s'adapter à cette nouvelle donne afin de proposer des dispositifs techno-pédagogiques plus adaptés aux stratégies d'apprentissages des étudiants autorégulés. C'est dans cette dynamique que s'inscrit notre travail, au sens où les constats que nous avons réalisés pourraient être utilisés par les institutions universitaires afin d'adapter leurs structures formatives aux apprentissages autorégulés des apprenants en ligne. Elles pourraient par exemple intégrer les réseaux sociaux dans leurs démarches formatives ou même créer des plateformes intégrant des fonctionnalités sociales réactives et spontanément interactives.

4.2. Proposition du concept de la pédagogie universitaire autorégulatrice en ligne

Le concept de la pédagogie universitaire est récent, il s'est développé depuis une trentaine d'années en s'enrichissant et s'élargissant progressivement (De Ketele, 2010). Ce concept prend en compte l'ensemble des pratiques pédagogiques spécifiques à l'enseignement universitaire en couvrant les champs suivants : le curriculum, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage), les résultats des activités pédagogiques. Ces champs tiennent aussi compte des contextes externes (politiques, sociaux, culturels, économiques) et internes (environnement académique et étudiant) de la structure universitaire (voir Figure 29). Cet ensemble est relié à deux dimensions, la première, dite diachronique, prend en compte le

processus de diffusion et d'acquisition du savoir, et la seconde, dite synchronique, se réfère aux facteurs de contexte externe et interne.

Figure 28 : Champ de la pédagogie universitaire (De Ketele (2010))



Quant à la pédagogie universitaire numérique, elle constitue un domaine de recherche spécifique visant à rendre intelligible les pratiques pédagogiques universitaires qui exploitent les potentiels des technologies numériques (Lameul et Loisy, 2014).

Les conclusions de cette thèse pourraient donc contribuer à l'enrichissement du concept de la pédagogie numérique universitaire parce qu'elles apportent des éléments nouveaux à la compréhension des pratiques d'apprentissages des étudiants en ligne. Cette compréhension pourrait aider les enseignants universitaires à interroger leurs pratiques pédagogiques pour les repenser et les adapter aux pratiques d'apprentissages autorégulés des apprenants universitaires en ligne. Par exemple, la manière de dispenser les cours par visio-conférence pourrait ainsi changer et passer d'une démarche essentiellement transmissive à une démarche essentiellement co-constructive et pro-active.

4.3. Proposition d'un guide de l'étudiant universitaire autorégulé en ligne

Une autre perspective possible de notre travail serait la réalisation d'un guide dont pourraient se servir les étudiants pour mieux autoréguler leurs apprentissages en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Ce guide prendrait appui sur les différentes recherches théoriques effectuées sur le processus d'autorégulation des apprentissages et sur les résultats de la présente recherche.

L'apprentissage universitaire a des spécificités à prendre en compte, notamment la liberté donnée aux étudiants d'apprendre à leur guise, sans une véritable contrainte de présence au cours ou d'évaluation sommative tout au long du semestre. Cette liberté devrait donc favoriser l'autonomie de l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage et l'amener à utiliser des techniques d'autorégulation de ses apprentissages. Le guide de l'étudiant universitaire autorégulé en ligne pourrait donc proposer aux étudiants en dispositifs universitaire de formation et de communication médiatisées une démarche, des outils, des techniques pour autoréguler leurs apprentissages. Il pourrait se construire selon la démarche suivante inspirée des modèles de l'apprentissage autorégulé et des résultats de notre travail.

1. Évaluation préalable de ses forces et faiblesses ainsi que des menaces et opportunités de son environnement d'apprentissage
2. Définition des buts d'apprentissage
3. Déploiement des stratégies d'apprentissage
4. Auto-évaluation de ses apprentissages
5. Redéfinition éventuelle de nouveaux buts d'apprentissage

4.4. Croisement des résultats de la présente recherche avec les caractéristiques des apprenants

Nous avons mentionné comme limite de la présente recherche, le fait que nous n'avions pas pu croiser l'IAREL avec les interactions et les caractéristiques des étudiants. Les différentes données statistiques de l'enquête quantitative étant en notre possession, ces croisements pourraient donc se faire à court terme et faire l'objet d'un article qui pourra être publié dans une revue scientifique. Cette démarche permettra ainsi d'affiner l'analyse des effets de deux variables qualitatives sur la variable quantitative continue qu'est l'IAREL.

4.5. Enrichir et étendre la recherche à d'autres publics

Dans un avenir proche, nous pourrions mener ce même type de recherche au niveau des collégiens et des lycéens afin d'interroger leurs pratiques d'autorégulation des apprentissages par le numérique. En tant que futurs étudiants, les résultats sur leurs pratiques pourraient donc servir à préparer des dispositifs universitaires de formation et de communication médiatisées visant à prendre en compte les évolutions d'autorégulation des apprentissages des étudiants.

Bibliographie

NB : Cette bibliographie a été faite selon les normes APA. Nous nous sommes basés sur les indications de la bibliothèque de l'université de Montréal⁷.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Ajzen, I. et Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations : A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans Bernadette Charlier (dir.), *Apprendre avec les technologies*, 47-59. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>

Albert, C. et Boutinet, J. (2009). Médiation. Dans Jean-Pierre Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE*, 163-164. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0163>

Allal, L. (1993). L'évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives. Dans Hivon, R. (dir.), *L'évaluation des apprentissages*, 57-74. Éditions du CRP.

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, 7-23. De Boeck.

Allal, L. (2011). Pedagogy, didactics and the co-regulation of learning : a perspective from the French-language world of educational research. *Research Papers in Education*, 26 (3), 329-336. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.595542>

Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*. <http://www.staging1.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-role-de-la-co-regulation-dans-des-activites-de-production-textuelle>

Allal, L. (2017). Préface. Dans S.C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*, 7-10. Presses de l'Université du Québec.

Andler, D. (2004). *Introduction aux sciences cognitives*. Folio Essais.

Androwkha, S. et Jézégou, A. (2019). « Présence socio-cognitive lors d'une activité collective et à distance synchrone : une étude empirique réalisée auprès de trois groupes d'enseignants en situation de formation ». *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education (RITPU/IJTHE)*, 16 (3), 22-38.

Ardilly, P. (2006). *Les techniques de sondage* (2^{de} édition). Éditions Technip.

Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. [Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Toulouse le Mirail]. These.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01079595/document>

Balle, F. (2011). *Les médias*. Presses Universitaires de France.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. Dans V. S. Ramachaudran (dir.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. Academic Press.

⁷ <https://bib.umontreal.ca/citer/styles-bibliographiques/apa?tab=3281>

- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A.** (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Baudrit, A.** (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>
- Beaud, M.** (1985). *L'art de la thèse*. Edition la découverte.
- Béguin, P. et Rabardel, P.** (2000). Concevoir pour les activités instrumentées, Intelligence Artificielle. *Numéro spécial, Interaction homme-système*, 14 (1), 35-54.
- Belanger, Y et Thornton, J.** (2013, February 5). Bioelectricity : A *Quantitative Approach*. *Duke University's First MOOC*. Dukespace.
https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/6216/Duke_Bioelectricity_MOOC_Fall2012.pdf
- Ben Abid-Zarrouk, S.** (2010). L'abandon : facteur d'inefficacité de l'enseignement en ligne. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 17, 103-124. <https://doi.org/10.3406/stice.2010.1004>
- Berger, J.L.** (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications*. Éditions Ovidia.
- Bettinger, E., Fox, L., Loeb, S. et Taylor, E.** (2017). Virtual Classrooms: How Online College Courses Affect Student Success. *American Economic Review*, 107 (9), 2855-75.
- Bissonnette, N.** (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Blair, C. et Diamond, A.** (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
- Blaise, M.** (2011). Élaboration de la théorie des enseignants. Dans M. B. G. Latham (dir), *Apprendre à enseigner : De nouveaux temps, de nouvelles pratiques*, 2, 105-157. Presse universitaire.
- Blanchet, A et Gotman, A.** (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Blandin, B.** (1990, Juillet). L'ingénierie de la formation des projets aux actes. *Actualité de la Formation Permanente*, 107. Centre Inffo.
file:///C:/Users/PC/Downloads/AFP107_bblandin.pdf
- Blandin, B.** (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Education Permanente, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, 152, 199-211.
- Bodrova, E. et Leong, D.** (2005). Promoting student self-regulation in learning. *Education Digest*, 71(2), 54-57.
- Boekaerts M.** (1999). Metacognitive experiences and motivational state as aspects of self-awareness: Review and discussion. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (4), 571-584.
- Bourdages, L. et Delmotte, C.** (2001). La persistance aux études universitaires à distance. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 16(2), 23-36.
- Bourgeois, E. et Nizet, J.** (1999a). *Apprentissage et formation des adultes (2e édition)*. PUF.
- Bourgeois, E. et Nizet, J.** (1999b). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. L'Harmattan.

- Brokowsky, J., Johnston, M. et Reid, M.** (1987). « Metacognition, motivation, and controlled performance ». Dans S. Ceci (dir.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities*, 2, 147-173. Erlbaum.
- Broonen, J.** (2007). Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 74(2), 3-17. <https://doi.org/10.3917/cips.074.0003>.
- Brown, A. L.** (1978). Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.
- Brunel, S., Lamago, M. et Girard, P.** (2015, mars). *Des plateformes pour enseigner à distance : vers une modélisation générale de leurs fonctions*. AIP Primeca la Plagne. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01128532/document>
- Bruner, J.** (1990). *Actes de signification*. Harvard University Press.
- Cardinet A.** (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Dunod.
- Cardinet, A.** (1998). *La médiation en France, aujourd'hui, et ses applications dans le secteur scolaire, ses significations, ses pratiques*. [Thèse en Sciences de l'Éducation. Lyon : Université de Lyon 2]. These.fr.
http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1998/cardinet_a#p=1&a=TH.1
- Carré, P.** (2019). Chapitre 11. Albert Bandura et la théorie sociocognitive. Dans Philippe Carré (dir), *Psychologies pour la formation*. Dunod.
- Casteignau, G.** (2003, mai). Vers des communautés virtuelles d'apprentissage. *Medialog*, 46, 45-46. <http://www.ac-creteil.fr/medialog/ARCHIVE46/casteignau46.pdf>
- Cauvin, M. et Lacombe, J.** (1999, 23 septembre). De l'université ouverte à l'université virtuelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <http://journals.openedition.org/ries/2720>
- Cazade, A.** (2003). Quelle place pour la médiation humaine dans nos dispositifs ouverts d'enseignement multimédia, présents ou à distance ? Dans Barbot Marie José et Lancien Thierry (dir.), *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en question*, 7, 71-88. ENS Éditions.
- Chanvrlil-Ligneel, F. et Le Hay, V.** (2014). *Méthodes statistiques pour les sciences sociales*. Ellipses Marketing.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D.** (3-7 mai 2004). *Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire*. 21e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Marrakech : Université Cadi Ayyad. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17878>
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D.** (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Lavoisier Distances et savoirs*, 4, 469-496.
- Charlier, B.** (2014). Chapitre 4. Le dispositif de formation médiatisée : un objet de conflit sociocognitif. Dans C. Peltier (dir), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage : Mélanges offerts à Daniel Peraya*, 103-120. De Boeck Supérieur.
- Charlier, B. et Peraya, D.** (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. De Boeck Université.
- Claude, G.** (2018, 13 novembre). *Enregistrer un entretien : explications et conseils*. Scribe.fr. <https://www.scribbr.fr/astuces/enregistrer-un-entretien/>.
- Claude, G.** (2019, 25 octobre). *L'entretien de recherche : définition, utilisation, types et exemples*. Scribe.fr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>.

- Code de l'éducation**, (2000, 15 mars). *Article D711-1, anciennement Décret n° 2000-250 du 15 mars 2000 portant classification d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel*, en vigueur du 1^{er} janvier 2018.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043681820/
- Code de l'éducation**, (2013, 24 juillet). *Article L123-3*, en vigueur au 24 juillet 2013.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027747739
- Code de l'éducation**, (2013, 24 juillet). *Article L711-2, anciennement article 24 de la loi Savary*, en vigueur au 24 juillet 2013.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027747933/
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K.** (2011). *Research methods in education (7ème édition)*. Routledge.
- Collin, S. et Karsenti, T.** (2011). Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants stagiaires. *Education et formation*, 296, 87-104.
- Corno, L.** (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. Dans Zimmerman B., Schunk D. (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*, 191-225. Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. et Mandinach, E.** (1983). Le rôle de l'engagement cognitif dans l'apprentissage et la motivation en classe. *Psychologue de l'éducation*, 18 (2), 88–108.
<https://doi.org/10.1080/00461528309529266>.
- Cosnefroy, L.** (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 2(2), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>.
- Cosnefroy, L.** (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cosnefroy, L.** (2014). Chapitre 13. L'autorégulation des apprentissages. Dans : Étienne Bourgeois (dir), *Apprendre dans l'entreprise*, 167-175. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0167>.
- Cosnefroy, L. et Jézégou, A.** (2013, 10 décembre). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Association internationale de pédagogie universitaire. <http://ripes.revues.org/744>
- Cosnefroy, L., Fenouillet, F et Heutte, J.** (2018, 21-23 Mars). *Développement et validation d'une échelle d'apprentissage autorégulé en ligne*. 2e Colloque international e-Formation des Adultes et Jeunes Adultes, Lille, France.
- Cosnefroy, L., Fenouillet, F., et Heutte, J.** (2020). Construction et validation de l'Échelle d'autorégulation des apprentissages en ligne (EAREL). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 255–260.
<https://doi.org/10.1037/cbs0000147>
- Cristol, D.** (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 43, 10-55.
- David, F.D., Bagozzi, R.P. and Warshaw, P.R.** (1989). User Acceptance of Computer Technology : A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35, 982-1003.
<http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- De Landsheere G. et Van Der Maren J.M.** (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*. L'école et la question de l'immigration, 117, 174-175.

- De Ketele, J.-M.** (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, (172), 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
- Deci, E. et Ryan, R.** (2000). What is the self in self-directed learning? Dans Straka, G. (dir). *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptionnal considerations*, 75 - 92. Waxmann.
- DeLone, W.H. et McLean, E.R.** (2003). Information System Success : the Quest for the Dependent Variable. *Information System Research*, 3 (1), 60-65.
- Demaizière, F.** (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, 11(2), 157-161. <http://alsic.revues.org>.
- Depover, C., Mélot, L., Strebelle, A. et Temperman, G.** (2016). In : B. Noel et Cartier, C. (dir) De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C., Mélot, L., Strebelle, A., et Temperman, G.** (2016). Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance. Dans B. Noël et S. C. Cartier, *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 95-108). De Boeck Supérieur.
- Hachette encyclopédique** (2012), *les catégories de média*. Dans Hachette Livre.
- Dictionnaire Larousse** (2021). *Media*. Dans Larousse en ligne. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9dia_m%C3%A9dias/50085 ,
- Dictionnaire universel français et latin** (1743). *Médiation*. Dans Dictionnaire universel français et latin.
- Dillenbourg P.** (1999). What do you mean by « collaborative learning »? Dans Dillenbourg P. (dir), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, 1-19. Pergamon.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L.** (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans A. Taurisson et A. Sentini (dir). *Pédagogiques.Net*. Presses.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A. et Loughlin, S. M.** (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409.
- Dogbe-Semanou, D. A. K.** (2010, juillet). *Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone. Quelques pistes de recherche*. Frantice.net <http://www.frantice.net/index.php?id=136>
- Doré, S., et Basque, J.** (2007). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *International Journal of E-Learning & Distance Education / Revue Internationale Du E-Learning Et La Formation à Distance*, 13(1), 40-56. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/136>
- Duckworth, A.L. et Seligman, M.E.P.** (2005). « Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents », *Psychological Science*, 16(2), 939-944.
- Dutrévis, M., Toczeck, M.-C. et Buchs, C.** (2010). Régulation sociale des apprentissages scolaires. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, 85-110. De Boeck.
- Fenouillet, F.** (dir.) (2019). *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.
- Fenouillet, F. et Déro, M.** (2006). Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. *Savoirs*, 3(3), 88-101. <https://doi.org/10.3917/savo.012.0088>
- Flavell, J. H.** (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.

- Frayssinhes, J.** (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage* [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II]. Tel.archives-ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636549/document>
- Garcia, T. et Pintrich, P.** (1994). "Regulating motivation and cognition in the classroom : the role of self-schemas and self-regulatory strategies". Dans Schunk D., Zimmerman B. (dir.), *Self-regulation of learning and performance*, 127-153. Lawrence Erlbaum.
- Gerville-Réache, L. et Couallier, V.** (2011, 30 décembre). *Echantillon représentatif (d'une population finie) : définition statistique et propriété*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00655566/document>
- Giglio, M., Boissonnade, R. et Kohler, A.** (2017). Les gestes de l'enseignant visant un apprentissage autorégulé de la collaboration créative en classe. Dans S. C. Cartier, et L. Mottier Lopez (dir.) *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : perspectives francophones*, 117-135. Presses de l'Université du Québec.
- Gilbert, R.** (2001). *A qui profite la médiation éducative ? : étude d'une évaluation diagnostique au cycle 3 de l'école élémentaire*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Lumière Lyon 2]. Thèse.fr. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/richard_g#p=0&a=top
- Gorgoumack, S.** (2016, Juin). *Vers un apprentissage autorégulé dans les MOOC*. Rencontres Jeunes Chercheurs Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Montpellier, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01372554/document>
- Gumuchian, H. et Marois, C.** (2000). *Initiation à la recherche en géographie : Aménagement, développement territorial, environnement (Nouvelle édition)*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.14790>.
- Hadji, C** (2012) *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages - L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF Editeur
- Hadji, C.** (2018, 19 Avril). *Dépasser l'opposition entre évaluation formative et évaluation certificative, dans une évaluation résolument constructive. Espoir chimérique, ou perspective réaliste ?* [Présentation d'un conférencier invité] Journée d'études du Collectif Romand d'Etudes des Pratiques Evaluatives (CREPE), HEP Vaud, Lausanne. https://www.irdp.ch/data/secure/2620/document/presentation_charles_hadji.pdf
- Heckhausen, H. et Gollwitzer, P.** (1986). Information processing before and after the formation of an intent. Dans Klix F., Hagendorf H.(dir.), *Human memory and cognitive capabilities*, 1071-1082. Elsevier.
- Hofer, B. et Pintrich, P.** (2002). *Personal epistemology*. Lawrence Erlbaum.
- Houart, M.** (2017, 15 novembre). L'apprentissage autorégulé : Quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. Un modèle pour l'action pédagogique qui vise à rendre les étudiants plus autonomes. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES)*. <http://journals.openedition.org/ripes/1246>.
- Houdé, O.** (2004). *Vocabulaire de sciences cognitives*. PUF, Quadrige – Dicos Poche.
- Houssaye, J.** (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Houssaye, J.** (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (3^{ème} édition)*. Peter Lang.
- Jézégou, A.** (2004). *Formation ouverte et stratégies d'autodirection*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Paris 10]. These.fr. <http://www.theses.fr/2004PA100047>.

- Jézégou, A.** (2008 a). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 97-115. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>.
- Jézégou, A.** (2008 b). *Apprentissage autodirigé et formation à distance*. Lavoisier, *Distances et Savoirs*, 6(3), 343 – 364. Hermès.
- Jézégou, A.** (2010). Community of Inquiry en E-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance, Canadian Network for Innovation in Education*, 24 (2), 3-9.
- Jézégou, A.** (2010). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs*, 24, 79-99. <https://doi.org/10.3917/savo.024.0079>
- Jézégou, A.** (2013). The influence of the openness of an e-learning situation on adult students' self-regulation. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 182-201. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1450>.
- Jézégou, A.** (2018). Diriger soi-même ses activités d'apprentissage par et dans un Mooc de type connectiviste : recherche conduite auprès de participants au C-Mooc francophone « Itpa 1 ». *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance. Canadian Network for Innovation in Education*. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01819717/document>.
- Johnson, G. et Davies, S.** (2014). Self-regulated learning in digital environments: theory, research, praxis. *British Journal of Research*. 1 (2), 1-14. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/45935>.
- Kaplan, J.** (2019). Coévaluation entre pairs apprenants comme échafaudage de la régulation du processus de l'apprentissage Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1), 47-65
- Khalil, H. et Ebner, M.** (2014). MOOCs completion rates and possible methods to improve retention – A literature review. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake, VA : AACE, 1236-1244. <https://www.learntechlib.org/primary/p/147656/>.
- Kizilcec, R. F.** (2013). Déconstruire le désengagement : analyser les sous-populations d'apprenants dans des cours en ligne ouverts massifs. Actes de la troisième conférence internationale sur l'analyse et la connaissance de l'apprentissage (p.170-179). <https://rene.kizilcec.com/wp-content/uploads/2016/11/kizilcec2017srl.pdf>.
- Knowles, M.** (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Association Press.
- Kuhl, J.** (2008). Individual differences. Dnas self-regulation”.In Heckhausen J., Heckhausen H.(dir.), *Motivation and action* (p. 296-322). Cambridge University Press.
- Lameul, G.** (2001, 3-4 et 5 décembre). *Questionnement relatif au concept de dispositif [communication orale]* . 6^e colloque sur l'Autoformation. Montpellier. <http://www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/Lameul.pdf>.
- Lameul, G.** (2014). Médiation posturale. Dans Peltier, C et Peraya, D. (dir), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage : quel est le rôle des médias pour quels effets de médiations ?* De Boeck.
- Lameul, G. et Loisy, C.** (2014). Conclusion. Comprendre la pédagogie universitaire numérique au sein du dialogue entre chercheurs et praticiens. Dans : Geneviève Lameul (dir), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : Questionnement et éclairage de la recherche* (p. 203-219). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0203>".

- Larousse** (2012). *Médiation*. Dans Le Petit Larousse illustré.
- Lazarus, R. et Folkman, S.** (1987). *Transactional theory and research on emotions and coping*. *European Journal of Personality*, 1. p. 141-169.
- Lebrun, M.** (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck Supérieur.
- Lefauconnier, N et Legout, B** (2017, 21 Novembre). *Réussite en licence : un étudiant sur trois abandonne dès la première année*. *Letudiant.fr*.
<https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/reussite-en-licence-un-etudiant-sur-trois-abandonne-des-la-premiere-annee.html>
- Lévi-Strauss, C.** (1964). *Mythologiques. Le Cru et le cuit*. Plon.
- Liard, L.** (1890). *Universités et facultés*. Armand Colin et C^{ie}.
- Linard, M.** (1998, 24-25 avril). *L'écran de TIC, "dispositif" d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action*. [communication orale]. Colloque Dispositifs et Médiation des Savoirs, Louvain-La-Neuve. [http:// edutice. archives-ouvertes. fr](http://edutice.archives-ouvertes.fr)
- Livian, Y.** (2015, 12 janvier). *Initiation à la méthodologie de la recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse*. Archives ouvertes (HAL). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083/document>
- Magnani, R.** (2001). *Guide d'échantillonnage, Food and Nutrition Technical Assistance Project (FANTA)*. Academy for Educational Development.
<http://www.ofarcy.net/documentation/FrenchSampling.pdf>
- Marrou, H.I.** (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité : Le monde grec*. Seuil, coll. "Points Histoire".
- Mason, R. et Rennie, F** (2008). *E-Learning and Social Networking Handbook. Resources for Higher Education*. Routledge.
- Maurice, G. et Buckland, W.** (1982). *A Dictionary of Statistical Terms (4^e édition. Revue et augmentée)*. Longman Group.
- McLuhan, M.** (1993). *Pour comprendre les médias. Les prolongements technologiques de l'homme*. Bibliothèque Québécoise, Sciences humaines.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M.** (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'enseignement supérieur** (2020, 21 octobre). *L'enseignement supérieur en chiffres, Prévisions des effectifs dans l'enseignement supérieur, Rentrées 2020 et 2021*. Note Flash n°19. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/previsions-des-effectifs-dans-l-enseignement-superieur-rentrees-2020-et-2021-47335>
- Moal, A.** (1996). *Gestion mentale et transfert des apprentissages, Gestion mentale et recherche de sens, Actes du Colloque international de gestion mentale*. Nathan pédagogie.
- Molinari, G. et Schneider, E.** (2020, 12 décembre). *Soutenir les stratégies volitionnelles et améliorer l'expérience des étudiants en formation à distance. Quels potentiels pour le design tangible ? Distances et médiations des savoirs*. <http://journals.openedition.org/dms/5731>
- Morin, E, Therriault, G. et Bader, B.** (2019, 30 mars). *Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble*. *Éducation et socialisation*. <http://journals.openedition.org/edso/5821>

- Morin, E.** (2008). *La méthode (Vol. 1-2, Vol. 1)*. Editions du Seuil.
- Mottier Lopez, L.** (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L.** (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L., Borloz, S., Grimm, K., Gros, B., Herbert, C., Methenitis, J., Payot, C., Pot, M., Schneuwly, J.-L. et Zbinden, S.** (2010). Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves : expérience d'une recherche collaborative. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p.33-50). Presses de l'Université du Québec.
- Nelson, T.** (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51(2), 102-116.
- Noël, B. et Cartier, S.** (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck Supérieur.
- O'Malley, J. E.** (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Paillé, P.** (2017). Chapitre 3. L'analyse par théorisation ancrée. Dans : Marie Santiago Delefosse (dir), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 61-83). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0061>
- Paillé, P. et Mucchielli, A.** (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^{ème} édition.). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A.** (2016). Chapitre 1. Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans : P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 13-33). Armand Colin.
- Palloff, R. M. et Pratt, K.** (2003). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners*. Jossey-Bass.
- Papi, C.** (2014). *Formation à distance : dispositifs et interactions*. ISTE Éditions.
- Papi, C.** (2018). Médiation et médiatisation : entretien avec Daniel Peraya. *Médiations Et médiatisations*, 1(1), 102-111. <https://doi.org/10.52358/mm.v1i1.61>
- Paquelin D. et Choplin, H.,** (2003). Du prescrit au vécu, l'enjeu des régulations. Dans B. Albero (dir), *Autoformation et enseignement supérieur*. Hermes Science.
- Paquelin, D.** (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques. Du prescrit aux usages*. L'harmattan.
- Paquette, G., Ricciardi-Rigault, C., De la Teja, I. et Paquin, C.** (1997). Le Campus Virtuel : un réseau d'acteurs et de ressources. *Revue de l'Association canadienne d'éducation à distance*, 12 (2), 85-101. <http://www.liceftelug.quebec.ca/gp/doc/publi/campus/cvrrar.doc>.
- Pech, M.** (2010, 12 Décembre). *90 % des universités en gestion autonome*. Lefigaro.fr. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/12/30/01016-20101230ARTFIG00553-90-des-universites-en-gestion-autonome.php>.
- Peltier, C. et Champion, B.** (2014). Entre nomadisme et interdisciplinarité, l'exploration sans frontières des dispositifs de communication et de formation médiatisés. Rencontre avec Daniel Peraya. Dans : C. Peltier (dir), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage : Mélanges offerts à Daniel Peraya* (p. 29-53). De Boeck Supérieur.
- Peltier, C.** (2014). *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage : Mélanges offerts à Daniel Peraya*. De Boeck Supérieur.
- Peraya D.** (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels. Dans G. Jacquinot et L. Montoyer (dir). *Le Dispositif. Entre Usage et concept (Numéro spécial)*, 25, 153-168. CNRS Editions.

- Peraya, D. (2005). La formation à distance : Un dispositif de formation et de communication médiatisées. *Une approche des processus de médiatisation et de médiation. Technologies Développement Recherche*, (0a). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17647>
- Peraya, D.** (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 9, 2. <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2008/supplement-a/12-un-regard-critique-sur-les-concepts-de-mediatisation-et-mediation-nouvelles-pratiques-nouvelle-modelisation>
- Peraya, D.** (2010 a). Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : médiatisation et médiation. Dans V. Liquète, (dir), *Médiations* (p. 37-48). (Collection : Les essentiels d'Hermès). CNRS Editions.
- Peraya, D.** (2010 b). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Liquète (dir), *Médiations* (p.33-48). CNRS Editions.
- Peraya, D.** (2010 c). Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits. Dans Charlier, B et Henri, F (dir) *Apprendre avec les technologies* (p.23-32). Presses universitaires de France.
- Peraya, D. et Peltier, C.** (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 111-135. <https://doi.org/10.7202/1012906ar>.
- Peraya, D., Marquet, P., Hülsman, T. et Mœglin, P.** (2012, 12 décembre). Médiation, médiations. *Distances et médiations des savoirs*, 1. <http://journals.openedition.org/dms/153>
- Perrenoud, Ph.** (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. Dans L. Allal, L., D. Bain et Ph. Perrenoud (dir.) *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux.
- Pintrich P. et Garcia T.** (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom . Dans M. Maehr et P. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement*, 7, 371-402. JAI Press.
- Pintrich, P. R.** (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (dir), *Handbook of self-regulation* , 451-502. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V.** (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R.** (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>.
- Pressley, M., Harris, K. et Marks, M.** (1992). But good strategy instructors are constructivists!. *Educational Psychology Review*, 4(1), 3-31.
- Puustinen, M.** (2005), L'apprentissage autorégulé à l'école maternelle. Dans Guy Legrand et Violette Massiet (dir), *Spirale. Revue de recherches en éducation. Les apprentissages à l'école maternelle*, 36, 17-26.
- Rabardel, P.** (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P. et Pastré, P.** (2005). *Modèle du sujet pour la conception*. Octarès,
- Raynal F, Rieunier A.** (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive (7^{ème} édition)*. ESF éditeurs.

Reich, J. (2014, March 30). *Big Data MOOC Research Breakthrough: Learning Activities Lead to Achievement*. EdTech Researcher. blogs.edweek.org.

<https://www.edweek.org/education/opinion-big-data-mooc-research-breakthrough-learning-activities-lead-to-achievement/2014/03>.

Reigeluth, C. M., et Carr-Chellman, A. A. (2009). Understanding instructional theory. Dans C. M. Reigeluth et A. A. Carr-Chellman (dir), *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base* (Vol. 3, p. 3-26). Routledge

Rézeau, J. (2001). Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université. [Thèse de Doctorat de l'Université Bordeaux 2]. HAL thèse en ligne. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00007305/document>

Robert (2012). *Médiation*. Dans Le Petit Robert.

Rodet, J. (2018, 22 janvier). *Typologie des participants aux MOOC*. Blogdetad, le réseau du tutorat à distance. <http://blogdetad.blogspot.com/2018/01/typologie-de-participants-aux-mooc-par.html>.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.

Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. Dans P. Roussel et F. Wacheux (Dir), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (101-137). De Boeck Supérieur.

Rondier, M. (2009, 28 septembre). A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, L'orientation scolaire et professionnelle*. Open édition.

<http://journals.openedition.org/osp/741>.

Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595–620. <https://doi.org/10.7202/009966a>.

Samurcay, R., et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans R. Samurcay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, 163-180. Octarès.

Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G. et Castonguay, M. (2007, juin). SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires – Rapport final. Québec : Rapport déposé au FQRSC.

http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI- rapport_final_vf.pdf

Sauvé, L., Debeurme, G., Fontaine, E., Fournier, J., et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.

Savard J.G. (1978). *Statistiques (Traduit et adapté par Gilbert, N.)*. Edition HRW.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. De Boeck.

Shanker, S. (2013). *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Pearson.

Siméon, F., Couturier, Y. et Savard, S. (2016). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes en recherche qualitative : Les étapes de sa mise en œuvre. *Counseling et spiritualité*, 35, 89-102.

Soulas J., Descamps B., Moraux M.-F., Sauvannet P. et Wicker B. (2005, juin). *La mise en place du LMD (Licence-master-doctorat)*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Rapport.

<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/054000529.pdf>

Spiegel, M.R. (1974). *Théorie et applications de la statistique*. Ediscience.

Tachot, A. (2016, 15 mars). *Les cinq chiffres à retenir du digital learning*. Rhmatin. <https://www.rhmatin.com/formation/digital-learning/les-cinq-chiffres-a-retenir-du-digital-learning.html>.

Tempier, C. (2011). *Autorégulation dans un dispositif en ligne d'apprentissage : signes d'un apprenant opportuniste*. [Thèse de Sciences de l'éducation. Université Paris Ouest-Nanterre La Défense]. These.fr. <http://www.theses.fr/2011PA100004>.

Terry, D. J. et Hogg, M. A. (1996). Group norms and the attitude-behavior relationship: A role for group identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 776-793.

Thibault, F. (2002, Avril). *De l'université virtuelle au campus numérique : simple effet de traduction ou changement de paradigme* [communication orale]. Premier colloque franco-mexicain de sciences de la communication. Mexico, Mexique. CERIMES. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000052/document>

Tillé, Y. (2019). *Théorie des sondages : Échantillonnage et estimation en populations finies*. Dunod.

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Venkatesh, V. et Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204.

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. et Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 27 (3), 425-478.

Venkatesh, Viswanath and Thong, James Y.L. et Xu, Xin (2016). Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: A Synthesis and the Road Ahead (May 2016). *Journal of the Association for Information Systems*, 17 (5), 328–376.

Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. L'harmattan.

Winne, P. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.

Winne, P. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353.

Winne, P. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410.

Wolff, F. (2017). Activité rémunérée et temps consacré aux études supérieures. *Revue économique*, 68, 1005-1032. <https://doi.org/10.3917/reco.pr2.0104>.

Zhu, J. (2004). "Understanding volition". *Philosophical Psychology* 17(2), 247-273.

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313.

[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (2002 a). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. Dans Carré, P., Moisan, A. (dir.). *La formation autodirigée*, (p.69-88). L'Harmattan.

Zimmerman, B.J. (2002 b). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>.

Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>.

Zimmerman, B. J. et Schunk, D. H. (dir). (2011). *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor and Francis Group.

Table des figures

FIGURE 1 : LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE (HOUSSAYE, 1988)	21
FIGURE 2 : LES STRATEGIES D'AUTOREGULATION (COSNEFROY (2011)	36
FIGURE 3 : ARTICULATION DES MEDIATIONS (PERAYA, 2008).....	44
FIGURE 4 : FACTEURS D'ABANDON ET DE PERSEVERANCE AUX ETUDES (SAUVE ET AL., 2007).....	53
FIGURE 5 : LE MODELE DE LA CO-REGULATION DES APPRENTISSAGES (ALLAL, 2015)	62
FIGURE 6 : ETPAES DE LA METHODOLOGIE D'ANALYSE QUANTITATIVE	86
FIGURE 7 : REPARTITION PAR SEXE.....	92
FIGURE 8 : TRANCHES D'AGE	93
FIGURE 9 : REPARTITION SALARIE/NON-SALARIE.....	94
FIGURE 10 : TEMPS PARTIEL/ TEMPS COMPLET.....	95
FIGURE 11: CATEGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE	96
FIGURE 12 : PROFESSION DES PARENTS.....	97
FIGURE 13 : DOMAINE DE FORMATION D'ORIGINE.....	100
FIGURE 14 : NIVEAU DE FORMATION	101
FIGURE 15 : MODALITES DE FORMATION	102
FIGURE 16 : MOTIVATION	103
FIGURE 17 : MOYENNE OBTENUE.....	104
FIGURE 18 : EXPERIENCE DE LA FORMATION EN LIGNE	106
FIGURE 19 : UTILISATION GLOBALE D'INTERNET	107
FIGURE 20 : TEMPS PASSE SUR LA PATEFORME EN LIGNE	108
FIGURE 21 : PARTICIPATION AUX SEANCES DE VISIO-CONFERENCE.....	109
FIGURE 22 : FREQUENCE D'ECHANGES AVEC LES ENSEIGNANTS.....	110
FIGURE 23 : FREQUENCE D'ECHANGES AVEC LES AUTRES APPRENANTS.....	111
FIGURE 24 : L'IAREL DES ETUDIANTS	113
FIGURE 25 : LE MODELE UTAUT, VERSION 2003 (VENKATESH ET AL., (2003)	130
FIGURE 26 : LE MODELE DE RECHERCHE EN DISPOSITIF UNIVERSITAIRE DE FORMATION ET DE COMMUNICATION MEDIATISEES ADAPTE DE L'UTAUT	133
FIGURE 27 : PROCESSUS D'ANALYSE DES VERBATIMS.....	159
FIGURE 28 : CHAMP DE LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE (DE KETELE (2010).....	211

Table des tableaux

TABLEAU 1 : LES QUATRE NOTIONS-CLES DE LA REGULATION (HADJI 2018)	32
TABLEAU 2 : TAXONOMIE DES STRATEGIES VOLITIONNELLES (COSNEFROY, 2011)	48
TABLEAU 3 : SYNTHESE DES FACTEURS DE PERSISTANCE ET D'ABANDON DES ETUDIANTS EN E-LEARNING (DOGBE-SEMANOU, 2010)	52
TABLEAU 4 : EFFECTIFS DES ETUDIANTS FRANÇAIS PAR CURSUS POUR L'ANNEE UNIVERSITAIRE 2019-2020 (MESRI-SIES, 2020) ..	68
TABLEAU 5 : REPARTITION DES ETUDIANTS SELON LE SEXE (DEPP-SIES, 2019)	69
TABLEAU 6 : REPARTITION EN POURCENTAGE SEXE ET NIVEAU DE FORMATION	71
TABLEAU 7 : CORRESPONDANCE NIVEAU DE CONFIANCE-COEFFICIENT CRITIQUE (ARDILLY, 2006)	73
TABLEAU 8 : UNIVERSITES PARTICIPANTES A L'ETUDE.....	81
TABLEAU 9 : REPARTITION REELLE DES UNITES STATISTIQUES EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES SEXE ET NIVEAU DE FORMATION .	82
TABLEAU 10 : REPARTITION PRECONISEE DE L'ECHANTILLON EN POURCENTAGE	84
TABLEAU 11: NOUVELLE REPARTITION DE L'ECHANTILLON SUITE AU REDRESSEMENT	84
TABLEAU 12: REPARTITION DES ITEMS A L'INTERIEUR DES SOUS-ECHELLES	87
TABLEAU 13 : REPARTITION PAR SEXE.....	92
TABLEAU 14 : TRANCHES D'AGE.....	93
TABLEAU 15 : REPARTITION SALARIE/NON-SALARIE.....	94
TABLEAU 16 : TEMPS PARTIEL /TEMPS COMPLET.....	95
TABLEAU 17 : CATEGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE	96
TABLEAU 18 : PROFESSION DES PARENTS.....	97
TABLEAU 19 : DOMAINE DE FORMATION.....	99
TABLEAU 20 : DOMAINE DE FORMATION D'ORIGINE	100
TABLEAU 21 : NIVEAU DE FORMATION	101
TABLEAU 22 : MODALITES DE FORMATION.....	102
TABLEAU 23 : MOTIVATION	103
TABLEAU 24 : MOYENNE OBTENUE	104
TABLEAU 25 : EXPERIENCE DE LA FORMATION EN LIGNE.....	106
TABLEAU 26 : UTILISATION GLOBALE D'INTERNET	107
TABLEAU 27 : TEMPS PASSE SUR LA PATEFORME EN LIGNE	108
TABLEAU 28 : PARTICIPATION AUX SEANCES DE VISIO-CONFERENCE	109
TABLEAU 29 : FREQUENCE D'ECHANGES AVEC LES ENSEIGNANTS	110
TABLEAU 30 : FREQUENCE D'ECHANGES AVEC LES AUTRES APPRENANTS	111
TABLEAU 31 : SCORE MOYEN PAR SOUS-ECHELLE	112
TABLEAU 32 : L'IAREL DES ETUDIANTS	113
TABLEAU 33 : TESTS DES EFFETS INTER-SUJETS IAREL-EXPERIENCE.....	115
TABLEAU 34 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES EXPERIENCE DE LA FORMATION VS IAREL	115
TABLEAU 35 : TESTS DES EFFETS INTER-SUJETS IAREL-TEMPS PASSE SUR LA PATEFORME LMS	116
TABLEAU 36 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES TEMPS PASSE SUR LE LMS VS IAREL	117
TABLEAU 37 : TESTS DES EFFETS INTER-SUJETS IAREL -PARTICIAPTION VISIO-CONFERENCES	118
TABLEAU 38 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES FREQUENCE VISIO-CONFERENCES VS IAREL.....	118
TABLEAU 39 : TESTS DES EFFETS INTER-SUJETS IAREL-FREQUENCE D'ECHANGE AVEC LES ENSEIGNANTS.....	119
TABLEAU 40 : STATISTIQUES DESCRIPTIVE FREQUENCE D'ECHANGES AVEC LES ENSEIGNANTS VS IAREL	120
TABLEAU 41 : TESTS DES EFFETS INTER-SUJETS IAREL-FREQUENCE D'CHANGES AVEC LES AUTRES APPRENANTS	121
TABLEAU 42 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES FREQUENCE D'ECHANGES AVEC LES AUTRES APPRENANTS VS IAREL	121
TABLEAU 43 : QUESTIONS AVANT ET APRES LE PRE-TEST	137
TABLEAU 44 : CARACTERISTIQUES DES PARTICIPANTS AUX ENTRETIENS	140
TABLEAU 45 : PROCEDURE DE MISE EN FORME DU CORPUS PAR LES CATEGORIES ISSUES DE L'UTAUT	150
TABLEAU 46 : DEUXIEME CATEGORISATION SUITE A L'ANALYSE DES VERBATIMS	152
TABLEAU 47 : PREMIER REGROUPEMENT	155
TABLEAU 48 : DEUXIEME REGROUPEMENT.....	157

Annexes

Annexe 1 : EAREL

ÉCHELLE D'APPRENTISSAGE AUTO-RÉGULÉ EN LIGNE (EAREL)

Cette grille à choix multiple a pour but de mieux connaître vos méthodes de travail en ligne, celles que vous utilisez habituellement pour étudier un cours, réaliser les travaux demandés ou vous préparer à un examen. Il n'y a pas de bonne réponse, chacun a sa façon de faire personnelle et plusieurs méthodes peuvent mener au succès. Cette échelle est issue des travaux de Cosnefroy, L., Fenouillet & Heutte, J. (2020)

Lisez attentivement chaque phrase et répondez, sur l'échelle ci-dessous, en cliquant sur l'appréciation correspondante suivante : 1 = pas du tout, 2= très peu, 3= un peu, 4=moyennement, 5=assez, 6= fortement à 7 = tout à fait.

	1- pas du tout	2- très peu	3- un peu	4- moyennement	5- assez	6- fortement	7- tout à fait
1. Quand j'étudie un cours en ligne, je commence par prendre des notes à partir des différents documents fournis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il m'est très difficile de faire un planning de travail sur mes activités en ligne et de m'y tenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je sais où je peux étudier le plus efficacement pour les cours en ligne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je vais sur les forums pour partager mes problèmes avec les autres étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quand je ne vois vraiment pas comment m'y prendre dans mes cours en ligne, je demande conseil à d'autres étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je choisis un moment où je pense ne pas être trop distrait pour étudier sur mes cours en ligne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sur mes activités en ligne me mettre au travail me demande en général beaucoup d'efforts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quand j'ai un cours en ligne à étudier, j'imagine à quel moment je devrais le faire pour être le plus efficace possible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je cherche à m'appropriier le contenu des cours en ligne en prenant des notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je discute avec d'autres étudiants de certains points de cours qui ne sont pas clairs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je me mets dans un endroit confortable pour étudier en ligne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je n'arrive pas à me motiver pour travailler sur les cours en ligne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. J'échange avec les autres étudiants pour savoir si nous avons compris la même chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Je fais des brefs résumés ou des schémas pour organiser les

--	--	--	--	--	--	--	--

15. J'ai du mal à rester concentré et à aller jusqu'au bout lorsque j'étudie un cours en ligne.

--	--	--	--	--	--	--	--

16. Pour étudier en ligne, je choisis un endroit qui me protège des distractions.

--	--	--	--	--	--	--	--

17. Je vais sur les réseaux sociaux pour partager mes problèmes avec les autres étudiants.

--	--	--	--	--	--	--	--

18. Je fais un résumé de ce que j'ai appris dans les cours en ligne afin de vérifier ma compréhension des cours.

--	--	--	--	--	--	--	--

19. Sur mes activités en ligne, souvent j'éprouve un tel sentiment d'ennui en pensant au travail à faire que je n'arrive pas à m'y mettre.

--	--	--	--	--	--	--	--

20. J'arrange l'endroit où je vais étudier en ligne pour qu'il soit agréable.

--	--	--	--	--	--	--	--

21. Je copie les parties des documents que je trouve intéressantes pour les intégrer dans mes notes.

--	--	--	--	--	--	--	--

22. Quand j'étudie un cours en ligne, je relis mes notes encore et encore pour m'aider à me souvenir du contenu.

--	--	--	--	--	--	--	--

23. Sur mes activités en ligne je recule sans cesse le moment d'étudier et fais tout au dernier moment quelle que soit la discipline.

--	--	--	--	--	--	--	--

24. J'échange avec les autres étudiants pour savoir comment s'y prendre dans les cours en ligne.

--	--	--	--	--	--	--	--

Annexe 2 : Questionnaire de l'enquête par sondage

Bonjour,

Nous vous contactons dans le cadre d'une étude visant à connaître les pratiques d'autorégulation de l'apprentissage d'étudiants poursuivant un cursus universitaire en ligne. Nous aimerions que vous puissiez répondre, en une dizaine de minutes, au questionnaire suivant :

SITUATION ACADÉMIQUE

Dans quel domaine de formation suivez-vous actuellement les cours en ligne ?

- Sciences et technologies : maths, informatique, biologie...
- Lettres, les langues, l'art : Lettres modernes, lettres anciennes, LVE (Langues Vivantes Etrangères) espagnol (...) histoire de l'art...
- Sciences humaines et sociales : psychologie, sociologie, ethnologie, histoire, géographie...
- Droit et sciences politiques : droit, sciences juridiques...
- Économie et gestion : économie, AES (Administration Economique et Social)...
- Santé : médecine, pharmacie...
- Sport.
- Autre (Précisez)

Quel est votre domaine de formation d'origine avant d'intégrer cette formation en ligne

- Sciences et technologies : maths, informatique, biologie...
- Lettres, les langues, l'art : Lettres modernes, lettres anciennes, LVE (Langues Vivantes Etrangères) espagnol (...) histoire de l'art...
- Sciences humaines et sociales : psychologie, sociologie, ethnologie, histoire, géographie...
- Droit et sciences politiques : droit, sciences juridiques...
- Économie et gestion : économie, AES (Administration Economique et Social)...
- Santé : médecine, pharmacie...
- Sport.
- Autre (Précisez)

A quel niveau de formation êtes-vous actuellement inscrit ?

- Licence 1
- Licence 2
- Licence 3
- Master 1
- Master 2
- Doctorat
- Autre (précisez)

Quelle est la modalité de cette formation à distance?

- Totalement en ligne
- Partiellement en ligne alternée avec des séances de cours présentielle (en salle de classe)
- Autre (Précisez)

Qu'est ce qui vous a motivé à suivre une formation universitaire continue diplômante?

- Par curiosité
- Afin d'évoluer sur le plan professionnel
- Je voudrais changer de métier
- Je voudrais renforcer mes capacités dans ma profession actuelle
- Autre (Précisez)

Pourquoi avez vous opté pour une formation en e-learning?

Indiquez la fourchette de votre dernière moyenne obtenue pour passer au semestre supérieur

- Moins de 10
- Entre 10 et 11.99
- Entre 12 et 13.99
- Entre 14 et 15.99
- Entre 16 et 17.99
- Entre 18 et 20

UTILISATION ET INTERACTIONS DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION EN LIGNE

Quelle est votre expérience globale de la formation en ligne?

- Moins de six mois
- Entre six et douze mois
- Entre 12 et 18 mois
- Entre 18 et 24 mois
- Plus de 24 mois

Comment jugez-vous votre utilisation globale d'internet?

- Très faible
- Faible
- Moyenne
- Forte
- Très forte

Combien de temps passez-vous en moyenne par semaine sur votre plateforme de formation en ligne ?

- Moins de 5 h
- Entre 5h et 10h
- Entre 10h et 15h
- plus de 15h

Combien de fois participez-vous en moyenne par semestre à des séances de visio-conférences dans le cadre de votre formation?

- 0 fois
- 1 à 3 fois
- 4 à 5 fois
- 6 à 10 fois
- Plus de 10 fois

Hormis les séances de visio-conférence, combien de fois échangez-vous en moyenne par semestre avec vos enseignants et tuteurs dans le cadre de votre formation?

- 0 fois
- 1 à 3 fois
- 4 à 5 fois
- 6 à 10 fois
- plus de 10 fois

Combien de fois échangez-vous en moyenne par semestre avec les autres apprenants dans le cadre de votre formation?

- 0 fois
- 1 à 3 fois
- 4 à 5 fois
- 6 à 10 fois
- plus de 10 fois

STATUT

Vous êtes :

- Une femme
- Un homme

Veillez cocher la tranche d'âge dans laquelle vous vous situez

- 18-24
- 25-34
- 35-49
- 50 et plus

Quel est votre situation familiale ?

- Seul sans enfant (s) à charge
- Seul avec enfant (s) à charge
- En couple sans enfant (s) à charge
- En couple avec enfant (s) à charge

Hormis votre statut d'étudiant, dans quelle catégorie socio professionnelle vous situez vous ?

- Cadres et profession intellectuelle supérieure
- Profession intermédiaire, cadre moyen
- Ouvrier qualifié
- Artisan, commerçant,
- Chef d'entreprise, profession libérale
- Employé et personnel de service
- Sans emploi
- Agriculteur, exploitant
- Retraité
- Sans emploi/Chômeur
- Autre (précisez)

Vous exercez votre activité professionnelle ?

- En temps partiel
- En temps complet

Dans quelle catégorie socio professionnelle se situent vos parents ?

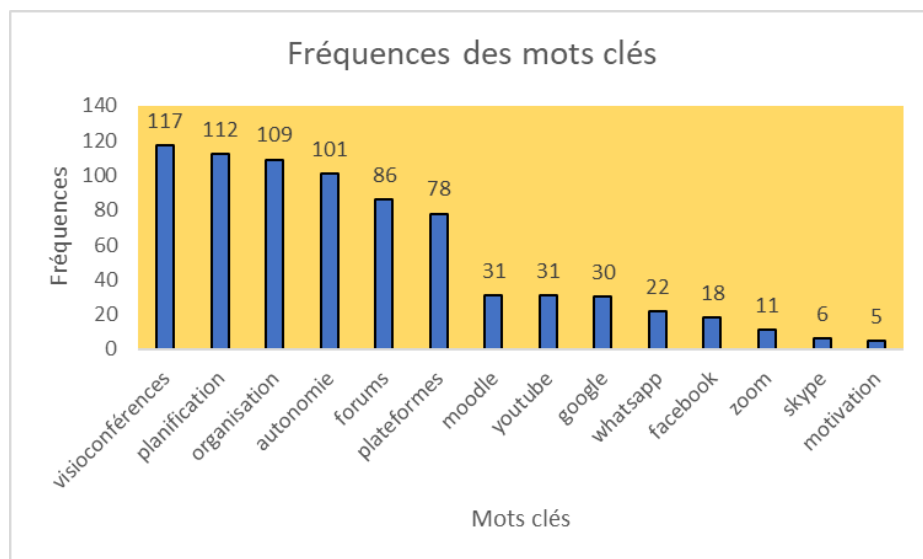
- Cadres et profession intellectuelle supérieure
- Profession intermédiaire, cadre moyen
- Ouvrier qualifié
- Artisan, commerçant,
- Chef d'entreprise, profession libérale
- Employé et personnel de service
- Sans emploi
- Agriculteur, exploitant
- Retraité
- Sans emploi/Chômeur
- Autre (précisez)

Nous aimerions avoir votre contact téléphonique afin de pouvoir éventuellement échanger avec vous oralement de manière approfondie dans l'optique du volet qualitatif de cette étude (Réponse non obligatoire)

Annexe 3 : Mots clés de l'étude qualitative

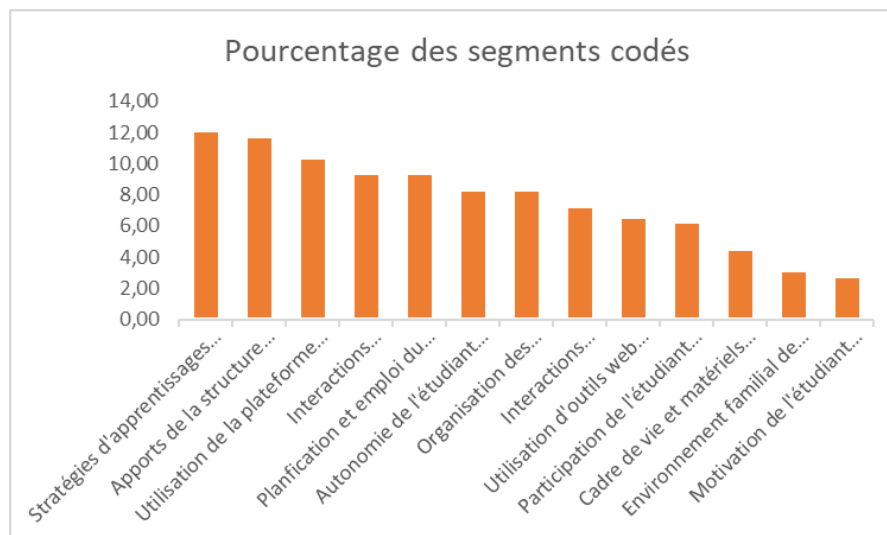
1. Fréquences des mots clés

Mots	Fréquence	%
Interactions	165	21,80
Visioconférences	117	15,46
Planification	112	14,80
Organisation	109	14,40
Autonomie	101	13,34
Forums	86	11,36
Plateformes	78	10,30
Moodle	31	4,10
YouTube	31	4,10
Google	30	3,96
WhatsApp	22	2,91
Facebook	18	2,38
Zoom	11	1,45
Skype	6	0,79
Motivation	5	0,66
Total	757	100,00



Annexe 4 : Pourcentage des segments codés

Code	Fréquences Segments codés	% segments codés
Stratégies d'apprentissages de l'étudiant autorégulé	35	12,11
Apports de la structure formative à l'autoregulation	34	11,76
Utilisation de la plateforme LMS par l'étudiant autorégulé	30	10,38
Interactions autorégulatrices avec les autres étudiants	27	9,34
Planfication et emploi du temps de l'étudiant autorégulé	27	9,34
Autonomie de l'étudiant autorégulé	24	8,30
Organisation des apprentisages de l'étudiant autorégulé	24	8,30
Interactions autorégulatrices avec les enseignants	21	7,27
Utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pedagogique	19	6,57
Participation de l'étudiant autorégulé aux cours synchrones	18	6,23
Cadre de vie et matériels numériques de l'étudiant autorégulé	13	4,50
Environnement familial de l'étudiant autorégulé	9	3,11
Motivation de l'étudiant autorégulé	8	2,77
Total	289	100,00



Annexe 5 : Nuages de mots



Annexe 6 : extraits des entretiens se référant aux catégories conceptualisantes

6.1. Extraits des entretiens se référant à l'apport de la structure formative à l'autorégulation :

1. on a des fois de vidéos, d'autres fois des cours écrit à notre disposition.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 17 - 17; 20/02/2021 14:49]

2. C : Donc vous recevez les cours en PDF sur la plateforme et vous les téléchargez ?

E : Oui soit en PDF, soit en vidéo, soit en diaporama, soit en audio ; ça dépend du prof.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 70 - 71; 20/02/2021 14:53]

3. Pour cette certification, le cours est déjà pré-enregistré. Ce n'est pas un cours où tu interagis. Parce que le cours a été pré-enregistré, tu es obligé de suivre cela, pour faire les examens. J'ai suivi également un autre cours en ligne où il y a deux modules. Il y a d'abord la version pré-enregistrée et ensuite, à la prochaine phase vous avez des interactions avec l'enseignant.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87 ; Intervention : 28 - 28 ; 20/02/2021 14:56]

4. Je télécharge les logiciels que l'université nous permet de télécharger ; ça m'aide du coup pour pouvoir paramétrer mon ordinateur et pour pouvoir travailler

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47; Intervention: 55 - 55; 20/02/2021 15:04]

5. Sinon on a des regroupements les samedis. Mais là, avec le contexte actuel du Covid, forcément qu'on a des regroupements à distance.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 31 - 31; 20/02/2021 15:05]

6. Et comme déjà dès la première année, l'université nous a montré des astuces pour mieux mémoriser, je les applique ; même si c'est des fois un petit peu répétitif, on va dire contraignant mais ça fait partie du processus qu'il faut pour pouvoir mieux mémoriser. Je joue le jeu on va dire que ça va ; je joue le jeu.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 49 - 49; 20/02/2021 15:10]

7. Et aussi avec le prof si vraiment j'ai besoin de comprendre quelque chose que je n'ai pas compris mais après on a des regroupements qui servent à ça ; donc j'attends aussi les regroupements pour poser toutes mes questions en ce moment-là.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 61 - 61; 20/02/2021 15:10]

8. Oui ça dépend des enseignants ; on peut avoir des visioconférences sur Zoom ; on peut avoir des cours en diaporama directement ; on peut avoir des audios ou des formats papiers PDF.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 40 - 40; 20/02/2021 15:11]

9. Sinon les consignes générales données par les enseignants étaient claires ; je n'ai pas eu de soucis.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 48 - 48; 20/02/2021 15:20]

10. Les podcasts de certains profs

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 50 - 50; 20/02/2021 15:21]

11. C'était soit des supports écrits où s'était des recherches personnelles, des travaux de groupes. Parfois on avait des temps d'échanges avec des professeurs mais ce n'étais pas des cours en visioconférence.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 21 - 21; 20/02/2021 15:25]

12. E : on n'a pas de visioconférence. C'est que des cours en ligne qui sont donnés et qu'on travaille individuellement ou en groupe en fait.
C : Ce sont des PDF ?
E : Oui essentiellement des PowerPoint, des PDF.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186 ; Intervention : 19 - 21 ; 20/02/2021 15 :33]

13. C'est arrivé l'année dernière, je crois qu'on a eu que trois vidéos sur un cours l'année dernière mais c'est le plus souvent des cours qu'on nous poste sous format PDF et après qu'on doit traiter.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 23 - 23; 20/02/2021 15:34]

14. Il y a aussi un lien qui nous relie à la bibliothèque universitaire en ligne donc pour pouvoir aller chercher des ouvrages afin de travailler là-dessus notamment pour récupérer des ressources pour le mémoire et pour nos activités.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 63 - 63; 20/02/2021 15:41]

15. Je n'ai jamais rencontré les enseignants en vrai. Pour ce master-là, on a aucune visioconférence, on a une plateforme sur laquelle les enseignants déposent nos cours.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131 ; Intervention : 50 - 50 ; 20/02/2021 15 :53]

16. Pour la formation à distance on avait un calendrier des épreuves et je m'organisais sur les épreuves dans mon calendrier en fonction de la date des devoirs à rendre.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 28 - 28; 20/02/2021 16:16]

17. Le cours était mis à disposition c'était sous format papier c'était des documents à lire. Il y avait aussi des ouvrages à regarder et après il y avait des devoirs à rendre.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 32 - 32; 20/02/2021 16:17]

18. On a eu de la chance d'avoir une équipe enseignante qui nous suivait bien. On était soutenu et assez encadré par les enseignants.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 54 - 54; 20/02/2021 16:33]

19. Il y avait les documents qui était partagé, il y avait des travaux communs, il y avait l'agenda de la promo sur Google.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 72 - 72; 20/02/2021 16:46]

20. Mais ça dépend des enseignants on a du zoom, on a eu Classesview qui a moyennement marché. Et puis à la fin je crois que c'est Zoom mais c'était organisé par la fac.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 52 - 52; 20/02/2021 17:15]

21. Il y en avait très peu finalement parce que on avait récupéré les cours en début d'année. Donc il n'y avait plus besoin de s'y rendre ; tout était à disposition en début d'année.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 58 - 58; 20/02/2021 17:16]

22. Je n'avais pas besoin d'aller voir ailleurs car on avait très peu d'exercices. C'était surtout des sujets de réflexion à rendre. Il y avait déjà des vidéos, des documents à récupérer sur la plateforme.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 60 - 60; 20/02/2021 17:17]

23. C'était déjà très dense. C'est un master professionnel. Donc j'avais déjà mon boulot à côté. J'allais creuser certains sujets mais je n'avais pas forcément le temps d'aller voir ailleurs. C'est déjà très bien fourni, très riche, très dense. Donc on n'avait pas besoin d'aller voir ailleurs

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 63 - 64; 20/02/2021 17:17]

24. Tous les cours étaient déjà mis sur la plateforme, tous les documents nécessaires.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 68 - 68; 20/02/2021 17:18]

25. Tous les cours qui sont disponibles en début d'année, de semestres

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 28 - 28; 20/02/2021 17:36]

26. Selon les matières, alors l'année dernière, selon les matières, il y avait des dates précises qui étaient proposées, pour des TD. On va dire en visio donc ça c'était ponctuel ; ce n'était pas toutes les semaines par exemple comme certains cours à distance

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 52 - 52; 20/02/2021 17:51]

27.E : Non mais en fait Hermes, excusez-moi peut-être ce n'était pas clair, Hermes c'est la plateforme de l'université où il y a tous les outils

de travail donc la boîte mail, le lieu où il aura des cours qui sont disposés, l'emploi du temps etc...

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 62 - 62; 20/02/2021 17:55]

28. Alors les profs nous mettent souvent des liens externes des articles ou à des vidéos qu'ils nous conseillent de lire. Dans le cours du professeur je me sers de ces liens là pour étendre mes compétences. On a aussi des ouvrages qu'on doit lire donc il faut avoir l'ouvrage ou l'acheter ; et ensuite on nous donne des conseils ... enfin on nous a donné des liens par exemple où il y a des articles intéressants sur notre sujet de licence et on peut en fait chercher davantage d'informations voilà.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 72 - 72; 20/02/2021 18:00]

29. Nos profs nous envoient des liens parfois à chercher dans la BU

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102 ; Intervention : 78 - 78; 20/02/2021 18:03]

30. En fait moi, les cours que j'ai, ce ne sont pas des visioconférences, c'est des documents PDF. Du coup, on nous envoie les cours par support PDF et on doit les étudier après ;

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 25 - 25; 20/02/2021 18:23]

31. Moi je suis une formation qui est entièrement à distance. Du coup les devoirs sont

optionnels ; en gros si je fais un devoir il peut compter pour 20 % de ma moyenne totale s'il a une meilleure note que mon examen. Si je ne rends pas le devoir, ça ne me pénalise pas mais ça ne me favorise pas non plus ; juste que ma moyenne sera celle de l'examen.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31 ; Intervention : 55 - 55; 20/02/2021 18:30]

32. Les profs ont été très bien mais j'ai trouvé qu'il y avait une très bonne réactivité quand même. Moi j'ai été très satisfait de la qualité de l'enseignement et de la disponibilité des enseignants.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 46 - 46; 20/02/2021 15:18]

33. et ça reste essentiellement des travaux de groupe à rendre. Donc on doit constituer des groupes avec les autres étudiants de la promotion que par ailleurs on n'a jamais rencontré en vrai non plus. On n'a jamais eu de regroupement, on a la possibilité de changer au cours de l'année si on le souhaite. L'année est divisée en trois phases et en fait dans chacune de ces phases on doit rendre des travaux de groupe seulement et avec notre groupe

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 50 - 50; 20/02/2021 15:53]

6.2. Extraits des entretiens se référant à l'utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pédagogique :

1. J'utilise Google

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 75 - 75; 20/02/2021 10:06]

2. Si oui sur Youtube parfois

C : et vous utilisez aussi le Drive

E : Oui

C : comment est-ce que vous l'utilisez

E : En fait généralement c'est des élèves qui partagent leur cours, leurs prises de notes.

C : ça se passe comment ? il partage à tout le monde où ils choisissent certains élèves ?

E : Ça dépend ; il y a des élèves qui le partage avec tout le monde et d'autres qui font un tri

C : Mais là encore je dirais que c'est l'initiative des élèves ?

E : Oui

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 79 - 87; 20/02/2021 10:07]

3. J'enregistre souvent des choses sur mon Drive,

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 70 - 70; 20/02/2021 10:34]

4. J'utilise google Drive pour partager les fichiers avec les autres collègues et aussi avoir leurs notes. Notre faculté nous offre Onedrive, c'est un outil de stockage en ligne. J'utilise Quizlet. C'est un site où l'on peut tester nos connaissances.

C : sur n'importe quelle formation ?

E : Oui il y a plusieurs formations bien sûr.

J'utilise l'application Fun Mooc. Donc c'est des formations en ligne. J'utilise aussi un logiciel de mapmaking pour faire des cartes mentales, l'a suite office aussi mais ce n'est pas vraiment en ligne, voilà !

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 82 - 84; 20/02/2021 13:21]

5. Principalement, j'utilise les moteurs de recherche, autrement j'utilise pas mal CAIRN, la bibliothèque universitaire qui s'appelle Hal , Wikipédia de temps en temps pour les informations ou quand il a juste besoin d'une

description simple : Youtube un petit peu

C : Et vous n'utilisez pas Drive par exemple ?

E : Oui un petit peu avec les autres étudiants ; on communique des documents par Google drive

C : Et qui prend l'initiative de créer le Drive ?

E : Les étudiants

C : C'est-à-dire qu'un étudiant tout seul prend l'initiative de mettre son cours sur Drive ?

E : Il y a un groupe d'étudiant sur la page Facebook qui a décidé de créer un drive où on pourrait tous contribuer à mettre des documents d'étude des notes de cours pour les partager. Moi ça m'est arrivé d'utiliser Witransfert pour partager mes notes avec des gens

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 82 - 88]

6. Oui, après Drive c'est un outil de partage

C : Mais vous l'utilisiez dans quel sens, pour faire quoi ?

E : Je l'utilisais avec les autres personnes du Master pour travailler sur des projets communs. Donc on partageait des documents, on travaillait ensemble dessus par exemple.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 65 - 67; 20/02/2021 15:31]

7. J'utilise beaucoup les moteurs de recherche sur internet, les sites des journaux où des sites spécialisés dans mon domaine dans lequel j'étudie.

C : Et c'est quel domaine ?

E : C'est le marketing. On passe beaucoup sur les moteurs de recherche pour retomber sur des sites spécialisés en marketing. Ça nous arrive assez souvent d'aller chercher des vidéos sur YouTube aussi.

C : Vous n'utilisez pas des outils comme Google Drive aussi ?

E : Si mais ça c'est plus entre étudiants, oui.

C : Qu'est-ce que vous en faites particulièrement ?

E : Pour échanger des documents, de sources, des annexes ; pour échanger les avancées des devoirs aussi.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 67 - 73;]

8. Certains étudiants utilisent le Google drive. Est-ce que vous l'utilisiez aussi ?

E : Tout à fait et je l'ai utilisé dans les deux formations. C'est-à-dire que je l'utilisais dans la formation en présentiel pour prendre mes notes de cours. En fait c'est le traitement de texte que j'utilisais à la fac pour prendre mes notes. C'est pratique avec le cloud. je l'utilisais aussi en présentiel avec mon groupe quand on avait les

travaux de groupe à rendre et qu'on voulait avancer ensemble en travaillant de chez nous. Et je l'utilisais, du coup aussi, dans ma formation à distance avec l'université de Lille ; également pour les travaux de groupe quand on avait besoin de travailler ensemble sur le même document. Chacun fait, ou chacun enlève, ou chacun ajoute. On l'utilisait en permanence. Et donc on utilisait aussi, a part Google Drive, Google sheet quand on avait besoin de faire des PowerPoint. Et puis avec université de Lille à distance, on a aussi tendance à utiliser Google Drive pour organiser notre dossier au fil des activités.

C : Ok donc Google docs est vraiment présent dans votre formation ?

E : Oui je crois que c'est l'outil que j'utilise le plus.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 73 - 76; 20/02/2021 16:05]

9. J'utilisais beaucoup aussi le moteur de recherche de la bibliothèque universitaire. YouTube, très peu, pour le master de l'université de Paris parce que je crois qu'il y a très peu de cours en ligne sur YouTube, peut-être ponctuellement quand je voulais approfondir. Par exemple je suis tombé sur une vidéo YouTube mais je ne suis pas allé directement sur YouTube. C'est en faisant une recherche sur Google que j'ai trouvé plusieurs éléments donc non je n'ai jamais vraiment été sur YouTube. Pour le master de l'université de Lille où c'est moins théorique, c'est plus pratique parce qu'on nous enseigne l'ingénierie pédagogique multimédia, ça m'est arrivé d'aller

effectivement sur YouTube. Par exemple pour chercher des tutoriels pour compléter mes cours. J'ai eu des cours de programmation, j'ai eu des cours qui demandaient d'utiliser certains outils auteurs. Donc du coup c'est des logiciels à maîtriser et à connaître. et donc là des fois ça m'est arrivé d'aller sur YouTube pour chercher des tutoriels en ligne.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 104 - 104; 20/02/2021 16:11]

10. Ça dépend du contenu en fait. Pour le contenu théorique effectivement, YouTube ça ne m'intéresse pas. Je vais plutôt m'intéresser à ce que je trouve dans les bibliothèques en ligne. En revanche, pour les continues les cours techniques, on va dire, où il faut que je mette une compétence, ça peut m'arriver d'aller sur YouTube pour voir si quelqu'un n'a pas fait de tutoriel, pour voir comment développer cette pratique

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 106 - 106; 20/02/2021 16:11]

11. J'ai eu aussi à faire des cartes mentales mais j'ai oublié le nom du site où je les faisais. J'ai utilisé aussi Cairn, qui a une sorte de Bibliothèque électronique pour tous ce qui a un lien avec les sciences de l'éducation.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 68 - 68; 20/02/2021 16:45]

12. Moi je vais sur internet pour trouver d'autres articles à lire ; essentiellement sur les outils numériques. Je ne me déplace pas en bibliothèque.

C : donc vous utilisez la bibliothèque en ligne de l'Université

E : Oui

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 46 - 48; 20/02/2021 17:03]

13. Oui bien sûr. Google Drive j'en ai parlé tout à l'heure. C'est là où on échange par exemple... la plateforme d'échange qu'est drive ; YouTube, oui oui même le prof nous conseille parfois des vidéos YouTube.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 76 - 76; 20/02/2021 18:02]

14.J'ai un Google Drive sur lequel j'ai tous les cours.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 59 - 59; 20/02/2021 18:31]

15.Je travaille beaucoup avec Google Drive.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 59 - 59; 20/02/2021 18:31]

16. C'est Google Drive que j'utilise le plus. Des fois bien que n'ayant pas le réflexe YouTube, il m'arrive de visionner des vidéos qui expliquent des notions.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31 ; Intervention: 61 - 61; 20/02/2021 18:32]

17. Je suis en licence, du coup, ce sont des cours qui sont très basiques et souvent il y a des gens qui font des vidéos sur YouTube qui durent vingt minutes et qui peuvent résumer à merveille un cours qui fait trente pages.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 63 - 63; 20/02/2021 18:33]

18. C'est assez efficace comme moyen de travail. Et après je sais que l'année dernière et tout comme cette année on a créé drive sur Google de partage où de temps en temps on peut mettre des livres qu'on trouve en PDF sur internet par exemple car tout le monde n'a pas de bibliothèque très fournie autour de soi, ou n'a pas forcément les moyens d'acheter tous les livres. Du coup, quand par exemple, on a des ouvrages ou des articles qu'on trouve en PDF on les met sur cette plateforme sur le drive pour que tout le monde puisse y avoir accès.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 48 - 48; 20/02/2021 17:49]

19. Et avec les gens avec qui je m'entends bien, avec qui je travaille bien, je partage les droits d'éditeur sur Google Drive. Des fois j'ai les fiches que je dépose là. J'ai fait aussi des vidéos pour la promo afin d'expliquer le cours de statistique que j'ai déposé sur le Drive ; comme ça, je leur partage le lien.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 59 - 59; 20/02/2021 18:32]

6.3. Extraits des entretiens se référant à l'utilisation de la plateforme LMS par l'étudiant autorégulé

1. C : Comment est-ce que vous accédez à vos différents cours ?

E : Sur la plateforme Améthis ; c'est une plateforme spéciale pour le cours.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 68 - 69; 20/02/2021 10:03]

2.C : La plateforme vous sert uniquement récupérer les cours et à rentrer les devoirs, rien d'autre ?

E : aussi à échanger avec les professeurs

C : est-ce qu'il existe un forum sur la plateforme ?
E : Oui

C : Est-ce que vous utilisez souvent ce forum ?

E : Oui si j'ai des questions

C : Et vous avez satisfaction à vos réponses ?

E : Oui

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 90 - 97; 20/02/2021 10:09]

3.On a une plateforme sur laquelle les documents de cours étaient déposés.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 60 - 60; 20/02/2021 15:02]

4.Les cours écrits étaient déposés sur la plateforme de l'Université qui est Moodle.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 64 - 65; 20/02/2021 10:32]

5.C : Comment est-ce que vous accédez à vos différents cours ? est-ce que vous avez une plateforme e-learning ?

E : oui, Améthis

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47; Intervention: 48 - 49; 20/02/2021 10:42]

6.C : Et comment est-ce que vous accédez à vos cours ?

E : via la plateforme sur laquelle la fac nous met les cours.

C : il s'agit de quelle plateforme ?

E : C'est sur améthis. En fait c'est un environnement de travail numérique qui est mis à disposition des élèves en formation à distance.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 62 - 65; 20/02/2021 12:09]

7. C : Et comment est-ce que vous accédez à vos cours, il y avait une plateforme ?

E : oui, oui il y avait une plateforme, c'est une plateforme de la fac

C : Ça s'appelle comment la plateforme ?

E : ENT, environnement numérique de travail

C : donc c'est là que vous récupérez vos cours, et les exercices vous les rendez aussi par l'ENT ?

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 75 - 79; 20/02/2021 13:20]

8. Vous savez on a un espace numérique et chaque cours...chaque prof gère un espace et dedans ils ont la possibilité de faire des annonces, d'ouvrir des forums ; du coup il y a des étudiants qui peuvent poser des questions. et vous savez après ça dépend des professeurs qui acceptent plus ou moins de communiquer via ces forums ou qui acceptent plus ou moins d'être contacté individuellement par les étudiants.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 66 - 66; 20/02/2021 14:13]

9. C : est-ce que les forums sont beaucoup utilisés ?

E : Oui il y avait beaucoup d'utilisation pendant le confinement.

C : et les interactions étaient nombreuses

E : oui les interactions étaient vraiment de tous types, des plaintes, des demandes de précisions par rapport à des notions du cours ou des demandes de précisions par rapport aux examens, au format. À l'approche de l'examen il y a surtout eu beaucoup de plaintes.

C : Mais est-ce que les professeurs étaient réactif sur ces forums

E : oui ça dépend des profs mais la plupart oui

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 67 - 72; 20/02/2021 14:14]

10.C : Vous utilisez quelle plateforme e-learning ?

E : ça s'appelle Amethis

C : donc les professeurs mettent les cours sur Amethis et vous les récupérez.

E : Oui

C : Au niveau de Amethis, quels sont les outils que vous utilisez le plus ?

E : le forum et surtout les espaces de cours pour pouvoir récupérer des documents et des informations

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 75 - 80; 20/02/2021 14:15]

11. E : Il y avait un peu le forum où mes collègues avaient des questions. Ça pouvait permettre donc d'avoir des précisions sur ce qui était demandé sur certains cours. Je n'ai pas vraiment utilisé les outils Moodle. Après c'était vraiment une plateforme de dépôt ; j'allais consulter mes cours sur Moodle,

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 50 - 50; 20/02/2021 15:21]

12. Et déposer mon travail aussi lorsque j'avais à faire des exercices.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 50 - 50; 20/02/2021 15:22]

13. C : Et quelle était la plateforme que vous utilisez pour les cours ?

E : c'était Moodle

C : quels étaient les outils que vous utilisiez le

plus au niveau de Moodle ?

E : Le forum, c'est tout.

C : Et comment est-ce que vous rendiez les devoirs, il y avait-il un espace ?

E : Oui là-dessus aussi, il y avait un espace de dépôt de devoirs.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 50 - 55; 20/02/2021 15:30]

14. C : Et quelle est la plateforme e-learning que vous utilisez ?

E : il y a l'ENT de Montpellier. Ça s'appelle Online Agora. Je ne sais pas si ça vous parle ?

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 58 - 59; 20/02/2021 15:40]

15. Quels sont les outils que vous utilisez principalement sur cette plate-forme ?

E : Le forum et le téléchargement de cours.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 62 - 63; 20/02/2021 15:41]

16. Donc, du coup les cours sont déposés par les enseignants sur la plateforme on les consulte chacun de notre côté.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 50 - 50; 20/02/2021 15:55]

17. C'était Moodle qui a été mise en place par l'université.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 86 - 86; 20/02/2021 16:07]

18. Et pour l'université de Lille, du coup, la plateforme qui s'est mise en place, était une plateforme spécifique à cette université. Elle a été conçue par les enseignants

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 86 - 86; 20/02/2021 16:07]

19. Alors pour l'université de Paris le Moodle qui a été mis en place, je l'utilisais essentiellement quand les enseignants mettaient des éléments de cours dessus. J'y allais pour les récupérer. Je les téléchargeais et après je les consultais directement sur mon ordinateur. Pour moi Moodle c'était plutôt une plateforme de dépôt à partir de laquelle je pouvais récupérer des documents. Il arrivait qu'un ou deux des enseignants nous demandaient de déposer un devoir dessus

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131 ; Intervention: 90 - 90; 20/02/2021 16:08]

20. A l'université de Lille c'était formapro le nom de la plateforme

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 60 - 60; 20/02/2021 16:42]

21. Sur la plateforme on allait récupérer les cours et les documents mis à disposition; Il y avait aussi, zimbra la boîte mail de l'Université. il y avait une espèce de messagerie instantanée qu'on utilisait aussi mais après c'était des outils indépendant de la plate-forme

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 62 - 63; 20/02/2021 16:43]

22. C: est-ce qu'il y avait un forum sur la plateforme?

E: Oui sur la plateforme, sur chaque cours, on avait des forums.

C: est-ce que vous échangez régulièrement sur ce forum?

E: mais oui, sachant que quand il y avait une intervention sur le forum ça renvoyait automatiquement à la boîte mail de l'Université. On avait un message, une notification sur la boîte mail de l'Université. Même si on n'était pas sur la plateforme, on voyait qu'il y avait du mouvement quand même sur le forum.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 64 - 66; 20/02/2021 16:43]

23. On va sur Moodle pour regarder les cours.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 6 - 6; 20/02/2021 16:48]

24. Si, le forum mais rarement parce qu'on rend nos devoirs rapidement sur la plateforme mais par contre cette année apparemment, les échanges sont un peu plus conséquents. On demande de répondre au sujet demander sur le forum qui n'est pas une habitude chez moi mais il va falloir que j'essaie de le faire.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 38 - 38; 20/02/2021 17:02]

25. E : Oui c'est le Moodle de l'université de Paris ; c'est facile d'accès. Tous nos cours sont là.

C : Même pour rendre les devoirs et les exercices ?

E : oui c'est ça. C'est simple.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 42 - 44; 20/02/2021 17:03]

26. E : Oui il y avait des forums mais il était très peu utilisé en fait. Que ce soit par les étudiants, quand c'était aux étudiants de lancer, c'était très peu utilisé.

C : Donc les professeurs n'étaient pas très réactifs en termes d'échange ?

E : Non ce n'est pas ça, c'est que les étudiants ne posaient pas de questions sur le forum

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 46 - 48; 20/02/2021 17:14]

27. C : Vous y étiez régulière où vous y partiez seulement que pour récupérer les cours ?

E : Oui j'y allais juste quand j'avais besoin de prendre des cours.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 57 - 58; 20/02/2021 17:16]

28. et là où il y a des cours ça s'appelle Moodle, là c'est des profs qui mettent les cours dessus et sur cette plateforme si je ne me trompe pas on peut créer des forums de discussion.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 62 - 62; 20/02/2021 17:56]

29. C'est vrai qu'on l'utilise pas forcément, je pense, parce que c'est pas très interactif en fait ça met du temps avant que le message soit ... en fait le forum quand on écrit dans le forum directement ça envoie automatiquement un email à toutes les personnes du groupe mais en fait la synchronisation quand on écrit le mail, le message pour la réception du mail ça met beaucoup de temps ; du coup c'est pas du tout interactif ; ça veut dire que par exemple quand je met un message sur le forum peut-être qu'il va mettre cinq à dix minutes avant d'être reçu par mes collègues par mail, soit il faut qu'il retourne dans le forum pour me répondre et en fait il y a un manque de rapidité qui fait que c'est pas très c'est pas très... quand on veut interagir rapidement avec un groupe de personnes c'est pas du tout efficace

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 64 - 64; 20/02/2021 17:57]

30. C : Donc, en fait, le fait que vous utilisez les réseaux sociaux c'est dû à la contre-performance du forum ?

E : oui, je pense oui parce que aussi le forum ça nécessite d'être devant son ordinateur, d'avoir ouvert d'abord la plateforme de l'université,

ensuite de cliquer sur la boîte la boîte mail du compte de l'étudiant universitaire par exemple alors qu'une plateforme comme WhatsApp ou Facebook, c'est quelque chose que vous avez directement dans votre téléphone ; vous ne pouvez pas vous connecter à chaque fois il n'y a pas, par exemple, une application qui permet de se connecter directement, je ne crois en tous cas, peut-être que je me trompe, qui permet de nous connecter directement à la boîte mail de l'étudiant et du coup je pense que les gens n'ont pas là nécessité d'être devant un ordinateur à chaque fois s'il y a besoin de répondre alors que si on devait faire ça via le forum il faut se mettre devant l'ordinateur et être connecté à la plate-forme de l'université pour voir le message où la question de son collègue et ensuite après tu réponds. Sur WhatsApp vu qu'on a tous notre téléphone à côté, quelqu'un pose une question si on a deux minutes on va y répondre rapidement et il aura sa réponse.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 65 - 66; 20/02/2021 18:00]

31. C : Comment est-ce que vous accédez à vos cours ?

E : Je le fais via Améthis où on a une page dédiée pour cela

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 52 - 53; 20/02/2021 18:29]

6.4. Extraits des entretiens se référant aux interactions autorégulatrices avec les enseignants

1. Les échanges se font essentiellement par mail ou alors l'enseignant met des annonces sur la plateforme de la fac.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 59 - 59; 20/02/2021 10:00]

2. C : Et qui prend l'initiative des mails c'est vous ou les enseignants ?

E : Alors c'est nous

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 64 - 65; 20/02/2021 10:01]

3. C : Et avec le professeur comment se font les échanges

E : Il y a des profs qui répondent directement au mail et d'autres qui ne répondent pas.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47; Intervention: 46 - 47; 20/02/2021 10:41]

4. E : avec les enseignants exclusivement par mail

C : c'est régulier ? ils répondent à vos mails ?

E : Alors chaque fois que j'ai pu envoyer un mail, je n'ai pas eu une réponse forcément de suite mais au moins dans la semaine.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 57 - 59; 20/02/2021 12:06]

5. Je n'avais quasiment pas d'échanges avec les enseignants, par mail quand ils avaient le temps de répondre mais avec le confinement ça a été

pour eux très très dur aussi et c'était vraiment dur de pouvoir leur parler ?

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 64 - 64; 20/02/2021 15:13]

6. C : C'est toujours par mail, et qui prend l'initiative des échanges c'est vous ou c'est le professeur ?

E : C'est nous, moi, enfin c'est toujours nous

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 67 - 67; 20/02/2021 13:19]

7. C : Mais est-ce que les professeurs répondent quand même

E : Oui ! Et De ma part je n'ai pas ressenti de nonchalance de la part des enseignants c'est nous ressortait c'est que malheureusement il n'avait pas d'informations à nous donner. Ils essayaient d'être là mais ils avaient tellement de choses à faire pour s'adapter à la situation. Donc il n'avait plus le temps pour répondre à nos mails et comme en plus nous étions en licence 2 l'année passée, on n'était pas les plus prioritaires rapport aux personnes qui sont en master. je peux comprendre complètement qu'ils n'aient pas pu maintenir une communication active.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 68 - 70; 20/02/2021 13:19]

8. C : et au niveau des mails, c'est vous qui preniez l'initiative ?

E : ça dépend pour quel type...mais surtout pendant le confinement ça surtout été de l'initiative des étudiants parce qu'il y avait beaucoup de zones d'ombre en fait sur le fonctionnement du cours donc il y a eu beaucoup de contacts qui ont été initié par les étudiants envers les professeurs. Normalement si c'était bien passé et qu'il n'y avait pas eu confinement on aurait eu accès à nos cours et n n'aurait pas eu besoin de demander plus parce que normalement tout nous était fourni pour qu'on puisse apprendre le cours. Finalement vu qu'il y a eu des changements d'organisation et que ça n'a pas toujours été très clair, il a fallu donc s'adapter. C'est pour ça qu'il y a eu beaucoup d'étudiants qui ont besoin de contacter les professeurs.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 73 - 74; 20/02/2021 14:15]

9. Alors par mail. On avait aussi Moodle.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 46 - 46; 20/02/2021 14:34]

9. C : Mais vous échangez avec les enseignants par quel canal ?

E : Plus par des forums sur les plateformes.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 22 - 23; 20/02/2021 15:25]

10. C : Et avec vos enseignants, comment est-ce que vous échangez ?

E : c'était soit par mail, soit pas le forum qu'il y avait sur la plateforme MOODLE.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 42 - 43; 20/02/2021 15:29]

11. C : Et qui prenait l'initiative de l'envoi des mails

E : soit nous les étudiants si on avait des questions, soit l'enseignant, s'il avait des choses à nous transmettre ou s'il y avait des points approfondir suite à des devoirs qu'on aurait rendus.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 44 - 47; 20/02/2021 15:29]

12. C : Est-ce que les professeurs étaient réactifs ?

E : Ça dépendait de certains, pas tous, c'était vraiment différent de l'un à l'autre.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 48 - 48; 20/02/2021 15:29]

13. C : Il s'agissait d'emails personnels ou d'emails fournis par l'université ?

E : Des emails de l'université

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 49 - 49; 20/02/2021 15:29]

14. C : Comment se font les échanges avec vos enseignants ?

E : Sur le site de l'université, on a un forum pour l'université.

C : sur la plateforme e-learning, vous avez un forum ?

E : Oui

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 50 - 53; 20/02/2021 15:40]

15. C : mais vous n'échangez pas par mail avec eux ou pas autre chose à part le forum ? E : Ponctuellement par email mais de préférence sur le forum.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 54 - 55; 20/02/2021 15:40]

16. C : Mais qui prend l'initiative d'envoyer les emails, vous ou le professeur ?

E : Il m'est arrivé de prendre l'initiative de l'email surtout pour contacter le tuteur de mémoire

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 56 - 57; 20/02/2021 15:40]

17. Les enseignants c'est exclusivement par la plateforme.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 78 - 78; 20/02/2021 16:05]

18. Certains n'acceptent même pas les emails alors qu'on a leurs emails universitaires parce qu'ils veulent une synergie au niveau de la

plateforme et que ce soit notre lieu rassemblement privilégié.

C : Est-ce qu'ils étaient réactifs quand je vous les sollicitiez

E : Alors là c'est vraiment une problématique propre à ce master. Il y a beaucoup d'étudiants de ce master qui s'en sont plaint. A savoir qu'effectivement certains enseignants ne sont pas très réactifs. Je ne pense pas que ce soit lié aux outils. Je pense plutôt que c'est lié à l'emploi du temps de l'enseignant. Ce sont les enseignants qui font peut-être passer cette formation au second plan et privilégient plutôt la formation présentielle à mon avis. C'est mon avis, mon avis strictement personnel.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 78 - 80; 20/02/2021 16:05]

18. Les enseignants étaient disponibles par mail,

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 54 - 54; 20/02/2021 16:32]

19. Et après les enseignants, j'imagine qu'ils n'ont pas qu'une classe ou qu'une formation; donc ils ne pouvaient pas être forcément réactifs dans la journée mais on n'attendait pas forcément qu'ils répondent automatiquement.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 58 - 58; 20/02/2021 16:35]

20. C : Et avec les enseignants, à part les séances de visioconférence, est-ce que vous avez des échanges avec les enseignants ?

E : Oui un petit peu, j'ose dire, pour des situations d'incompréhension de cours, de devoir, à rendre, un petit peu mais pas grand-chose.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 33 - 34; 20/02/2021 17:01]

21. Parfois il était possible d'interroger l'enseignant mais à distance c'est beaucoup moins facile c'est beaucoup moins spontané. Parfois on pouvait utiliser le chat mais la question ou une partie de la réponse se perdait parmi les autres. Ce qui pouvait donner un discours un peu incohérent, voir la question n'était pas du tout vu.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 22 - 22; 20/02/2021 17:11]

22. Par mail ou par classe virtuelle. On avait des rendez-vous virtuels auquel on pouvait se rendre ou pas

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 44 - 44; 20/02/2021 17:14]

23. J'ai vu que dans le groupe WhatsApp il y avait des élèves qui se plaignaient qu'il y avait un ou deux profs qui ne répondaient pas forcément aux demandes, et donc je ne sais pas si c'est par manque de temps, bon voilà je ne sais pas.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 52 - 52; 20/02/2021 17:52]

24. C : Ah d'accord avec les professeurs c'est par mail ?

E : Oui c'est par mail, par mail ou parfois il y a un forum ou un peu chacun envoyer des messages et le prof peut répondre là-dessus.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 53 - 54; 20/02/2021 17:54]

25. Avec les enseignants c'est souvent via le forum de la plateforme e-learning ; et puis moi quand j'ai des questions, pas forcément urgente, mais des questions où j'ai envie d'avoir de vraies réponses j'envoie un mail.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 49 - 49; 20/02/2021 18:29]

21. Oui hors visioconférence c'est tout le temps par écrit

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 51 - 51; 20/02/2021 18:29]

22. C : Et comment se font les échanges avec vos enseignants

E : avec les enseignants c'est surtout par la plateforme numérique de l'université et par la boîte mail.

C : c'est uniquement par ces deux outils ?

E : Oui

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 61 - 64; 20/02/2021 14:12]

6.5. Extraits des entretiens se référant aux interactions autorégulatrices avec les autres étudiants :

1.E : Alors on a un groupe sur Facebook et on a un autre sur Discord

C : Qui a pris l'initiative de la création du groupe

c'est le professeur ou c'est vous-même

E : Non ça doit être des élèves eux-mêmes

C : Vous avez intégré un groupe qui existait déjà en fait

E : Oui c'est ça

C : Ce groupe est-ce qu'il y a longtemps qu'il a été créé ?

E : Sur Facebook il a été créée en 2015 je crois

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 47 - 53; 20/02/2021 09:58]

2. C : C'est uniquement par Facebook que vous avez une relation avec les autres apprenants

E : Facebook et Discord

C : j'ai remarqué que beaucoup d'étudiants de licence 1 et 2 utilisent Discord, mais pourquoi particulièrement Discord alors qu'il y a d'autres applications ?

E : Discord est mieux organisée puis c'est privé ; on peut gérer les entrées.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 54 - 57; 20/02/2021 09:58]

3. Souvent toutes les connexions entre les étudiants, ne sont pas forcément des connexions de nature académique ou scientifique.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 46 - 46; 20/02/2021 15:00]

4. C : Comment se font les échanges avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ?

E : ça se fait avec Discord ou par email

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47; Intervention: 42 - 43; 20/02/2021 10:40]

5. Alors voilà moi je n'ai pas beaucoup d'échanges comparé à d'autres étudiants. J'ai des échanges avec seulement deux personnes que j'ai rencontrées, qui sont aussi en formation à distance et avec qui j'ai des échanges parce que ce n'est pas possible pour moi d'échanger avec tous les étudiants. Je n'ai pas pu m'inscrire dans un groupe mais je sais que il y a plein qui forment des groupes en début d'année pour échanger

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 51 - 51; 20/02/2021 12:05]

6. C : et avec le peu d'étudiants avec lesquelles vous échangé, c'est par quel moyen ?

E : On le fait par téléphone, on fait le aussi par visioconférence. Pour nos exercices, on a mis en place une méthode de révision donc le téléphone, le mail, la visioconférence c'est plus pour les révisions.

C : Vous n'utilisez pas Google Drive par exemple

E : Non, on utilise plutôt Skype pour les visioconférences.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 52 - 55; 20/02/2021 12:05]

7. J'ai des échanges avec deux personnes

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 61 - 61; 20/02/2021 12:08]

8. Et en parallèle on utilise beaucoup plus l'entraide entre étudiants via Facebook.

C : Sur Facebook vous utilisez quoi, Messenger ?

Vous avez un groupe Facebook ?

E : Oui un groupe, c'est un groupe

C : Ok, là vous avez fait un groupe Facebook, et qui en a pris l'initiative, les étudiants ou le professeur ?

E : Non les étudiants ; chaque année un groupe de licence, de psycho spécifique à notre année. Chaque année c'est quelque chose qui se fait depuis assez longtemps.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 34 - 38; 20/02/2021 13:10]

9. Par groupe Facebook

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 62 - 62; 20/02/2021 13:18]

10. Entre les étudiants alors on a beaucoup utilisé Facebook ; on a fait un groupe sur Facebook où il avait tous les étudiants de la formation à distance.

Il y avait aussi des groupes sur WhatsApp et sur Discord, des groupes d'entraide surtout.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 55 - 55; 20/02/2021 14:11]

11. C : qui a initié la création de ces groupes ?

E : Des étudiants

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 56 - 57; 20/02/2021 14:11]

12. C : c'est des groupes spontanés ou c'est des groupes qui existaient depuis quelques années ?

E : alors là c'était des groupes spontanés il me semble. Je ne sais pas si les années précédentes ça a été initié mais là il me semble que c'était des groupes spontanés.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 58 - 60; 20/02/2021 14:11]

13. En fait les rapports sociaux. J'aime échanger, j'aime argumenter, discuter.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 32 - 32; 20/02/2021 14:27]

14. E : Je sais qu'il y avait un WhatsApp mais moi je suis arrivé en retard dans la formation. Il y avait aussi un forum sur Moodle. Je n'étais pas là lors de la rentrée alors que tout le monde s'est connu lors de la rentrée et moi j'ai raté ce moment. Moi j'ai pris le train en marche en fait et je n'ai jamais échangé véritablement avec les autres étudiants.

Je n'ai pas eu vraiment de contact avec les autres étudiants car j'avais raté la rentrée. Je n'étais pas sur le groupe WhatsApp. J'ai un peu loupé le départ l'année dernière.

C : Mais il existe quand même un groupe WhatsApp des étudiants ?

E : Oui il existe un groupe WhatsApp duquel je n'ai pas fait partie donc je ne pourrais pas vous en parler. J'ai appris son existence qu'au mois de mai. Je n'ai pas pu intégrer le groupe mais je m'en suis sorti comme ça. Je sais qu'il y avait un groupe WhatsApp qui avait été créé.

C : Est-ce que vous pensez que si vous étiez inscrit à ce groupe cela aurait pu vous aider dans vos apprentissages ?

E : Oui certainement eux cela aurait pu m'aider

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 40 - 44; 20/02/2021 14:33]

15. E : On échangeait par WhatsApp parce qu'on avait beaucoup de travaux de groupe, on échangeait énormément par WhatsApp et Skype en visioconférence.

C : donc WhatsApp et Skype

E : Oui, c'est les principaux, les deux principaux.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 39 - 41; 20/02/2021 15:28]

16. On a des groupes WhatsApp, Facebook, sur les réseaux sociaux essentiellement et un peu aussi sur le forum de l'Université.
[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec

l'étudiant(e) E186; Intervention: 45 - 45; 20/02/2021 15:39]

17. C : Et qui prend l'initiative de la création de ces groupes ?

E : Mais c'est nous, c'est en fonction des relations qu'on a avec les étudiants qu'on connaît déjà.

Donc on propose des supports de communication et d'échanges de documents.

C : Donc ce ne sont pas des groupes pour toute la classe en fait.

E : Non, c'est plutôt des sous-groupes ; c'est en fonction des affinités, du travail qu'on a déjà fait l'année d'avant. On se recontacte.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 46 - 49; 20/02/2021 15:39]

18. Nous-même on fait la démarche de se réunir en visioconférence, en appels téléphoniques ou en messagerie instantanée pour discuter des cours ou discuter de la façon dont on va rendre les travaux.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 50 - 50; 20/02/2021 15:56]

19. Au niveau relationnel je n'ai jamais rencontré de difficultés non plus même si je n'ai jamais rencontré les étudiants et les enseignants en vrai. il n'y a pas eu de problème de compréhension.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 60 - 60; 20/02/2021 15:58]

20. Alors au début de l'année quand on ne connaît pas les étudiants et il faut qu'on rentre en contact

pour former des groupes, on passe par la plateforme. La plateforme à une boîte mail intégré en fait. On passe par la boîte mail de la plateforme et donc on rentre ainsi en contact avec les étudiants et une fois qu'on a réussi à trouver un groupe d'étudiants, en général on échange nos coordonnées, nos numéros de téléphone. Il s'avère que la plupart des étudiants utilisent WhatsApp ; donc c'est l'outil qu'on utilise le plus fréquemment. On utilise aussi des outils comme Skype, Slack. En fait on multiplie les outils en fonction de ce qu'on utilise dans notre vie quotidienne et professionnel et personnel.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 72 - 72; 20/02/2021 16:03]

21. J'étais plus proche de certains étudiants que d'autres mais après il y avait différents moyens de se contacter soit par Skype, par zoom ou par Messenger. On était tous solidaire et quand l'un d'entre nous avait des difficultés, on échangeait, on partageait les recettes, on s'aidait à progresser pour ne pas laisser quelqu'un derrière.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108 ; Intervention : 50 - 50; 20/02/2021 16:26]

22. E : C'était par mail, j'étais surtout en lien avec deux collègues que je rencontrais ailleurs, dans la vie professionnelle. Donc avec on échangeait, par téléphone par mail ; on se rencontrait même pour travailler ensemble. Mais voilà ça a été restreint à deux ou trois personnes
C : C'est vous qui preniez l'initiative des

rencontres où c'est les collègues ?
E : Ça dépendait, c'était varié. Tout dépendait du cours ; tout dépendait des besoins des uns et des autres.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 40 - 42; 20/02/2021 17:14]

23. Et aussi en fait ce qu'on a fait en début d'année avec tout tous les élèves qui étaient en licence à distance, ce qu'on a créé un groupe de discussion sur lequel on écrit régulièrement si on a des questions pour essayer de s'entraider.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 28 - 28; 20/02/2021 17:40]

24. C : c'est sûr qu'elle plateforme ?
E : sur WhatsApp

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 28 - 30; 20/02/2021 17:40]

25. Alors l'année dernière c'était l'une des étudiantes je ne me souviens plus de qui ; et cette année c'était moi mais pour être honnête il y a quelqu'un qui a proposé un groupe Facebook mais moi j'ai dit que je n'avais pas cette plateforme. Il y avait beaucoup de personnes qui ne l'avaient pas, donc en fait, j'ai proposé à ce qu'on fasse donc un groupe WhatsApp et tout le monde a adhéré. C'est vrai que c'est plus interactif et aujourd'hui tout le monde a quasiment WhatsApp et un numéro de téléphone et du coup,

on peut répondre donc plus rapidement. C'est assez efficace comme moyen de travail.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 48 - 48; 20/02/2021 17:49]

26. Des plateformes comme WhatsApp ou Facebook je pense que ça plaît plus aux étudiants parce que il y a une interactivité et une rapidité de réponse qui est attendue et qui est efficace en fait.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 64 - 64; 20/02/2021 17:59]

27. C : Comment est-ce que vous échangez avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ?

E : Nous échangeons via un forum qui est donnée par la fac ; c'est un forum où tout le monde a accès. Sinon on a ouvert ce qu'on appelle un serveur discord ; c'est comme un réseau social. C'est un peu comme Skype mais avec beaucoup de gens et où on partage énormément ; pas forcément que sur les cours. Du coup, ça fait communauté.

C : On a remarqué que les étudiants utilisent beaucoup le serveur discord pourquoi particulièrement discord.

E : c'est une application à laquelle on a accès directement sur Internet. En fait, là-dessus, on peut faire beaucoup de salon textuel. C'est-à-dire qu'on peut avoir une catégorie qui s'appelle

licence et à l'intérieur de cette catégorie on a un salon par matière, par exemple psychologie sociale, psychologie cognitive. Ainsi donc les gens, quand ils veulent parler de psychologie cognitive ils vont dans ce salon-là. Et il y a un système de mention ; si par exemple je veux parler à Kévin, je peux faire arobase Kévin ; il va recevoir une notification qui lui dit Robin veut te parler. Et ça c'est bien parce que du coup on peut avoir accès à plein de serveurs mais on a aussi accès aux messages privés. si je veux parler, par exemple à Steve, je peux ne pas le faire devant tout le monde, je lui envoie un message privé et on a une discussion lui et moi.
C : En fait c'est très c'est très pratique pour échanger...

E : C'est super pratique et en plus de ça on peut faire des appels groupés ; être quinze par exemple dans un même appel et ça passe très bien.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 42 - 47; 20/02/2021 18:27]

6.6. Extraits d'entretiens se référant aux stratégies d'apprentissages de l'étudiant autorégulé

1. J'ai envoyé des mails ce matin à tout le groupe pour savoir qui serait peut-être seul et envisagerait de travailler sur le sujet que j'ai commencé à faire. J'attends des réponses mais voilà je suis un peu prise par le temps mais on ne m'a pas répondu encore.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 18 - 18; 20/02/2021 16:58]

2. J'étais plus proche de certains étudiants que d'autres mais après il y avait différents moyens de se contacter soit par Skype, par zoom ou par Messenger. On était tous solidaire et quand l'un d'entre nous avait des difficultés, on échangeait, on partageait les recettes, on s'aidait à progresser pour ne pas laisser quelqu'un derrière.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108 ; Intervention : 50 - 50; 20/02/2021 16:26]

3. Et par le fait de s'entraider entre étudiants

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 54 - 54; 20/02/2021 13:16]

4. Après ce n'était pas une grosse promotion et je devais être en contact avec d'autres étudiants ; pas forcément régulièrement. Et alors, on échangeait et s'il y avait des difficultés ou une baisse de moral on était là pour se soutenir.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 52 - 52; 20/02/2021 16:28]

5. Oui des fois il a des cours où je n'ai absolument rien compris. Je leur demande sois leurs notes, à la limite je cherche à savoir qu'est-ce qu'ils ont relevé pour arriver à mieux comprendre. je demande un avis à la limite ; je leur demande aussi des informations sur les devoirs à rendre. on échange aussi pour savoir ce qu'ils ont écrit ; est-ce que ça correspond ? Est-ce que c'est totalement opposé ? est-ce qu'il y a un qui est hors sujet ? Etc.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 71 - 71; 20/02/2021 12:11]

6. Et un peu plus demander aux enseignants quand on ne comprend pas.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 56 - 56; 20/02/2021 13:17]

7. Je pense que comparer aux présentiel, on n'a pas trop été impacté ; rien n'a changé pour nous. Seulement que nous avons eu les examens à distance c'est ça la seule différence.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 43 - 43; 20/02/2021 09:54]

8. Sur Internet j'essaie de chercher des compléments de cours

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 73 - 73; 20/02/2021 10:04]

9. Je relis beaucoup les supports PDF

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 18 - 18; 20/02/2021 10:13]

10. En ce moment, quand je n'arrive pas à me retrouver, je repars lire la vidéo. Ainsi j'arrive à me corriger. Donc c'est essentiellement à partir des supports PDF et parfois des supports vidéo que je travaille à la maison en les relisant.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 18 - 18; 20/02/2021 10:15]

11. C : L'année dernière il y a eu le confinement dû au Covid 19. Est-ce que cela a impacté vos pratiques et habitudes d'étudiants inscrits à distance ?

E : Oui ça beaucoup impacté parce que tous nos cours ont été dématérialisés pour se faire en ligne et j'en ai profité pour accélérer les formations parallèles que je faisais en ligne. Donc cela m'a beaucoup fait progresser au niveau de la formation en ligne.

C : donc vous voulez dire que vous avez eu beaucoup plus de temps apprendre d'autres choses en fait.

E : Oui je disposais de beaucoup plus de temps pour faire ces formations en ligne.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 41 - 44; 20/02/2021 10:28]

12. Je fais des recherches également sur le moteur de recherche Google.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 74 - 74; 20/02/2021 10:34]

13. Je ne peux jamais les suivre en même temps que les autres élèves. Ça ne m'empêche pas après de les réviser plus tard dans la soirée.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47; Intervention: 31 - 31; 20/02/2021 10:37]

14. Mais aussi au niveau des cours, je trouve qu'il y a beaucoup de redites dans les cours ce qui fait que finalement j'essaie d'aller à l'essentiel pour pouvoir avancer rapidement ;

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47; Intervention: 37 - 37; 20/02/2021 10:38]

15. Oui je télécharge les cours et je les imprime. Je ne peux pas juste les laisser sur l'ordinateur c'est trop compliqué pour moi ; en plus que je suis dyslexique. J'ai donc besoin de bien visualiser les cours, de souligner et même d'agrandir des pages pour mieux lire.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47; Intervention: 51 - 51; 20/02/2021 10:42]

16. Où je peux le faire en deux fois. C'est-à-dire j'ai c'est-à-dire les cours qui sont trop longs je l'ai fait en deux fois.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 39 - 39; 20/02/2021 11:57]

17. E : Pour le confinement avec le covid-19 ? ça n'a rien changé de spécial dans mon état d'étudiant

ou dans mon organisation ou autre. Je n'ai rien changé. J'ai toujours travaillé de la même manière. A contrario pour des personnes qui étaient totalement en présentiel mais qui sont obligé de passer à distance, ils doivent être totalement désemparés de cette situation. Moi c'est quelque chose que je n'ai pas du tout perçu de la même manière. Le confinement chez moi ça n'a rien changé quoi

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 43 - 43; 20/02/2021 11:57]

18. Il y a la définition de la spécialité et du Larousse qui sont totalement différent ou qui ne correspondent pas. Pour le cours d'anglais, par exemple, à la limite il y a Google translation que j'utilise.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 69 - 69; 20/02/2021 12:10]

19. Déjà j'essaie d'assimiler toutes les informations ; je pense que c'est déjà beaucoup, surtout s'il y a des lectures à faire en plus tout ça. Du coup, je pense que ça prend beaucoup plus de temps de travailler à distance parce que quand on est un peu perfectionniste du coup ça risque de...je sais que par exemple pour les cours écrits qui sont censés durer deux heures en amphithéâtre là j'ai même plus de temps à les assimiler ou à les retranscrire que d'habitude.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 36 - 36; 20/02/2021 13:26]

20. Moi je fonctionne au papier donc là c'est un peu délicat à distance. Je ne suis pas très vieux mais j'ai beaucoup de mal avec l'outil informatique et les outils numériques. Moi j'ai toujours travaillé avec papier stylo ; donc là je suis en train de m'adapter avec mon retour à l'université. Les choses n'ont pas mal évolué en fait. Moi j'ai fait la licence 2 en 2011-2012 et à l'époque on fonctionnait encore beaucoup au papier stylo et là je suis en train de me remettre à l'ordinateur avec Word et tout. C'est un outil que je maîtrise peu parce que je suis papier stylo normalement

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 14 - 14; 20/02/2021 14:18]

21. Moi j'aime bien reprendre le cours et de me l'approprier. Ça me prend beaucoup de temps. J'écoute le podcast, je retranscris, je note à côté. J'essaie d'avancer un peu matière par matière. C'est ce que je fais pour m'approprier le cours en fait. Même quand le prof envoie des photocopiés j'aime bien les reprendre pour les synthétiser. En fait pour moi j'ai l'impression d'apprendre comme ça. Cela me permet de m'approprier vraiment le cours. Je me sens obligé de passer par l'écrit. Pour moi vraiment écrire c'est très important.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 24 - 24; 20/02/2021 14:24]

22. C : Vous n'êtes pas très à l'aise pour le moment avec le numérique en fait
E : Non, non ; bon je m'y mets. J'ai 34 ans et je

n'ai jamais été à l'aise avec ça. Et bien voilà, je suis obligé. J'aime bien passer par le papier et le stylo.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 25 - 26; 20/02/2021 14:24]

23. L'initiative venait des enseignants. En cas de questions, en cas de suggestion, cas de problème on leur écrivait, sois sur Moodle au niveau du collectif.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 48 - 48; 20/02/2021 15:19]

24. Moi en cas de problème j'ai eu à demander deux ou trois fois pour des choses que je ne comprenais pas, pour des demandes d'informations, j'ai eu des réponses claires et rapides.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 48 - 48; 20/02/2021 15:20]

25. Après je vais sur Google pour chercher. Il y a aussi PERSEE, CAIRN. Je vais sur les moteurs de recherche. Je ne suis pas expert ; je me cherche un peu. Je fais attention à mes sources parce que je sais qu'il y a beaucoup de conneries sur internet. En faisant attention à ma source, je vais essayer de trouver les auteurs. Souvent par rapport au cours, il y a des auteurs qui sont cités, sourcés et ensuite je vais chercher sur internet des informations par rapport à ces auteurs. Quand un prof cite un auteur, je vais chercher cet auteur sur internet par rapport à mon sujet.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 52 - 52; 20/02/2021 15:23]

26. Et pour retenir il faut beaucoup prendre des notes. Après ça dépend de la forme du cours ; ça dépend si c'est un support écrit, si c'est un support audio.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 17 - 17; 20/02/2021 15:24]

27. En fait, si, parce que moi quand je faisais mes études à distance et je travaillais en même temps. Pendant le confinement je travaille plus. Donc forcément ça eu un impact mais pour moi c'était positif parce que j'avais beaucoup plus de temps pour étudier le cours. Oui c'est un peu atypique comme situation

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 37 - 37; 20/02/2021 15:28]

28. E : Oui après je peux utiliser internet pour faire des recherches, pour approfondir certains points.

C : Vous partiez sur quel site par exemple, vous faisiez vos recherches sur quel site ?

E : Après c'est des sites pour trouver des articles ou des blogs sur des sujets ou des sites avec des vidéos.

C : un peu comme YouTube ?

E : Non pas sur YouTube. Plutôt des choses un peu plus spécialisées en lien avec mes études. En fait j'utilise internet vraiment pour la recherche,

c'est vraiment pour la recherche, pour approfondir.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 57 - 61; 20/02/2021 15:30]

29. Oui mais déjà j'ai plus d'expérience. Maintenant je m'organise pour déjà récupérer tous les cours dans un premier temps, après faire des fiches de synthèse, et après travailler sur les activités dès le soir.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 17 - 17; 20/02/2021 15:32]

30. E : Non puisqu'on était déjà à domicile à travailler ; donc ça n'a pas changer grand-chose. Moi j'étais à domicile à travailler déjà , ça pas changé grand-chose...si, ça m'a libéré un peu plus de temps et du coup ça a été plus facile pour moi sur la deuxième partie de l'année que sur les débuts.

C : C'était beaucoup plus avantageux pour vous en fait.

E : mais ça m'a libéré du temps, un peu plus, oui.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 41 - 43; 20/02/2021 15:38]

31. En fait, moi je suis une personne qui en général ne retient pas le cours au moment où il a lieu. Donc il faut que je travaille après

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 56 - 56; 20/02/2021 15:57]

32. J'utilisais beaucoup internet ; donc moteur de recherche Google pour approfondir mes connaissances et trouver de nouveaux documents.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 104 - 104; 20/02/2021 16:10]

33. Par exemple pour ce devoir sur lequel je suis en train de réfléchir, ce matin, à 6h du matin j'ai envoyé un message à une de mes collègues pour lui demander si elle voulait bien travailler avec moi parce que c'est des devoirs qui se font à plusieurs.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 18 - 18; 20/02/2021 16:57]

34. J'ai fait beaucoup de recherches aussi mais je pense que ça répond un petit peu à ce qu'ils attendent dans l'ensemble.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 22 - 22; 20/02/2021 16:59]

35. De contacter le prof si jamais il y a des choses qu'il ne comprend pas

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 28 - 28; 20/02/2021 17:39]

36. Alors, pour moi en tant que salarié oui, parce que c'était plus simple que, enfin, comme je n'avais pas de temps de trajet et que j'étais déjà à la maison vue que je travaillais en télétravail, ça m'a permis d'avoir plus de temps pour pouvoir réviser ; donc pour moi c'était bien mais je ne sais pas si c'est représentatif de tous les étudiants qui

eux sont passés donc du présentiel en ligne. Je suis un peu un particulier mais moi en tant que salarié j'avais déjà choisi de travailler à distance, enfin d'étudier à distance, c'était plus pratique pour moi le confinement.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 44 - 44; 20/02/2021 17:46]

37. Donc, ça ne m'a pas affecté du tout, au contraire ça m'a permis de plus me reposer, d'avoir plus de temps pour m'organiser ; c'était plus efficace pour moi.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 46 - 46; 20/02/2021 17:47]

38. E : oui même les cours par exemple j'aime bien les imprimer pour pouvoir les avoir en format papier annoté dessus, enfin, malgré tout j'aime bien le format non virtuel on peut dire que c'est pratique; le format virtuel, pour avoir tout à disposition ; par exemple si on va en week-end quelque part, je vais sur ma plateforme Moodle où je trouve mes cours mais parfois assez régulièrement j'aime bien avoir les cours en main prendre des notes aller à la bibliothèque.

C : vous imprimez automatiquement les cours ou c'est optionnel ?

E : pas tous peut-être la moitié au moins mais enfin ceux qui me paraissent un peu dur où il y a des notions peut être un peu compliqué, je me dis bien j'aimerais bien les avoir sous format papier pour bien prendre le temps d'assimiler ce qui est demandé. Après peut-être aussi c'est parce que je

suis dans la génération entre les deux où j'ai eu beaucoup de papier où on écrivait beaucoup donc j'ai peut-être encore besoin des deux.

C : vous êtes à cheval entre les deux mondes en fait

E : voilà, c'est ça, je pense oui, Je trouve les avantages et les inconvénients aux deux donc et j'ai l'habitude. J'ai grandi avec les deux et donc je suis encore partisane d'avoir les deux.

C : Ah d'accord vous voulez dire que ceux qui sont plus jeune ils n'ont pas du tout...

E : peut-être qu'ils ont l'habitude... oui ils n'ont peut-être pas besoin d'imprimer

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 82 - 88; 20/02/2021 18:10]

39. Et moi ce que je fais, c'est que je reprends le cours et je synthétise en le réécrivant.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 25 - 25; 20/02/2021 18:23]

40. E : Moi je vais sur internet pour trouver d'autres articles à lire ; essentiellement sur les outils numériques. Je ne me déplace pas en bibliothèque.

C : donc vous utilisez la bibliothèque en ligne de l'Université

E : Oui

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 46 - 48; 20/02/2021 17:03]

41. Je prends des notes aussi

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 23 - 23; 20/02/2021 09:43]

42. Dans mon cas, je me concentre mieux à distance. Pour ne pas être distraite, j'éteins mon téléphone et je me mets dans un endroit calme.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 25 - 25; 20/02/2021 09:43]

43. Au début la concentration y est mais vers la fin du cours, quand la visioconférence traîne en longueur, après on se lasse. Souvent on se lève, on laisse parler le professeur. En plus quand le professeur ne te voit pas ou quand tu éteins la caméra et le micro, tu peux souvent te lever et faire autre chose ; aller au frigo par exemple. On a l'habitude de le faire mais ce n'est pas une manière appropriée pour apprendre mais c'est le fait qu'on soit en ligne qui donne cette possibilité d'agir. En fait, il m'est très rare de suivre quelque chose du début à la fin ça sans me lever et faire autre chose.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 22 - 22; 20/02/2021 10:16]

44. J'ai l'impression de me sentir beaucoup plus fatigué quand je suis un cours en ligne que quand je suis en cours en présentiel. Ça peut être psychologique mais c'est un peu la sensation que j'ai.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 24 - 24; 20/02/2021 10:17]

45. Se détendre en suivant les cours en adoptant d'autres positions sois assis, sois couché,

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 34 - 34; 20/02/2021 14:58]

46. On est amené à poser moins de questions parce que ce n'est pas comme en classe où ton langage corporel peut amener le professeur à te poser des questions, sois par exemple en levant la main, sois dans ton regard, il peut sentir que tu ne partages pas son avis. Mais là, en ligne il faut sois activé un bouton, sois interrompre le professeur pour poser des questions sauf si le professeur dit qu'on passe à la phase des questions où les gens peuvent être amenés à poser des questions.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 46 - 46; 20/02/2021 10:30]

47. J'utilise beaucoup plus Zoom. La plupart des autres séances de visioconférence que j'ai eu à faire c'était beaucoup plus avec Zoom.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 68 - 68; 20/02/2021 10:33]

48. Automatiquement je me libère de manière à pouvoir être en visioconférence.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 31 - 31; 20/02/2021 11:49]

49. Sur Zoom, on peut parler directement au professeur pour poser notre question.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 34 - 34; 20/02/2021 13:10]

50. E : Oui alors c'est compliqué parce que comme l'enseignant ne fait pas attention, comme il ne voit pas nos visages, à nos réactions, il a tendance des fois à parler pendant le cours sans ralentir, sans insister sur certains points. Il ne voit pas qu'on a du mal ou ce genre de chose. Donc parfois c'est dur parce que le cours se déroule plus vite et on a plus de mal à saisir les points importants.

C : mais est-ce que vous arrivez à poser des questions quand même

E : Oui ça dépend de l'enseignant. Il y a des enseignants qui restent un peu à l'ancien format c'est-à-dire comme les cours magistraux en présentiel où on ne pose pas de questions du tout pendant le cours et d'autres qui autorise totalement les questions pendant le cours

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 42 - 44; 20/02/2021 13:11]

51. En fait en cours magistral normal, l'enseignant arrive à faire un tri déjà dans la manière dont le cours est fait. En fait quand on écrit notre cours on sait à quel point certains points sont importants parce que le professeur va insister dans ces mots, dans sa manière de le dire. Alors qu'en visioconférence il va un peu dérouler de manière un peu plus monotone et on a tendance à tout vouloir écrire tout. Donc on écrit tout et on a l'impression de louper énormément d'infos qui ne

sont pas forcément pertinentes ; on arrive moins à trier, donc l'apprentissage c'est plus laborieux.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 46 - 46; 20/02/2021 13:13]

52. C'est un peu difficile et puis il faut essayer...il faut rester concentré sur l'écran ; je prends toujours mes notes sur l'ordinateur. Du coup, j'essaie de découper...j'essaie de le retranscrire en fait sur un fichier Word et j'essaie de le reprendre après le cours parce que des fois c'est beaucoup d'informations un coup. C'est vrai que par visioconférence on a moins la possibilité de participer il y a des choses que je suis obligé donc d'approfondir par moi-même voilà.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 30 - 30; 20/02/2021 13:24]

53. Alors en général, je lance un logiciel sur mon ordinateur qui enregistre le cours en fait, qui capture l'image et le son ; comme ça j'ai une trace audio. Du coup, ça me permet de revenir ultérieurement si j'ai loupé des éléments sinon pendant la visioconférence je prends des notes, je fais des captures d'écran quand l'enseignant projette un PowerPoint. Et je vais mettre tout ça dans un logiciel de traitement de texte.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 54 - 54; 20/02/2021 15:56]

54. Il y avait zoom pour la partie visio dans le cadre de la formation.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 68 - 68; 20/02/2021 16:44]

55. Pas forcément des difficultés de compréhension mais disons des points de vue différents qu'on n'arrive pas forcément à exprimer parce qu'il y a cette distance. Le fait de demander la parole. il y a beaucoup moins d'interactions possibles et l'enseignant voit moins si on a envie de parler ou pas. Je trouve que c'est moins spontané et qu'il y a une perte de ce point de vue-là.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 32 - 32; 20/02/2021 17:12]

56. Donc il y a des profs qui étaient en visio qui discutaient et ensuite les élèves pouvaient poser des questions soit par chat soit en parlant.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 52 - 52; 20/02/2021 17:52]

57. Je fais comme en cours magistral en amphithéâtre sauf que je suis devant l'ordinateur. Je prends des notes quand j'ai besoin de prendre des notes sinon la plupart du temps j'écoute le prof et vu que là on est dans une situation spéciale il y a un moment dédié aux questions des élèves ; c'est le moment où je suis plus attentif où je pose mes questions. C'est là en fait qu'il y a la participation du groupe qui permet de mieux comprendre le total.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 29 - 29; 20/02/2021 18:24]

6.7. Extraits des entretiens se référant à l'organisation des apprentissages de l'étudiant autorégulé

:

1. J'arrive à mieux m'organiser,

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54 ; Intervention : 29 - 29; 20/02/2021 09:45]

2. Forcément que j'étais obligé de m'organiser

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 21 - 21; 20/02/2021 11:36]

3. J'étais obligé d'être organisé en fait., Je m'occupe de mes filles d'abord, de ma vie de famille et je fais mes exercices après.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 23 - 23; 20/02/2021 11:39]

4.E : Alors là le cours à distance, je les fait seulement le soir ou en weekend.

C : Et comment est-ce que vous organisez à la maison

E : A la maison, en général, dès que les filles sont couchées, je passe automatiquement en mode étudiant ; c'est-à-dire que je suis devant l'ordinateur auteur de 20h30 jusqu'à entre 23h et 1h du matin.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54 ; Intervention : 27 - 29 ; 20/02/2021 11:42]

5. Pour les cours qui sont enregistrés, je peux les regarder le soir car c'est à ce moment-là que je travaille.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 31 - 31; 20/02/2021 11:48]

6. Je me suis organisé, je trouve que je suis plutôt bien organisé.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 61 - 61; 20/02/2021 12:07]

7. C : Donc ça vous demande beaucoup plus d'organisation organisation ?

E : oui d'organisation et du temps

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 37 - 38; 20/02/2021 13:28]

8. J'ai essayé d'être très discipliné. Me lever tôt, de me forcer à me concentrer, de me couper un peu des distractions, de faire des lectures en plus.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 44 - 44; 20/02/2021 14:07]

9. Je me suis discipliné,

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 48 - 48; 20/02/2021 15:17]

10. Je suis beaucoup plus organisé maintenant

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 16 - 16; 20/02/2021 14:19]

11. Maintenant là, j'ai grandi et je suis plus organisée que quand j'étais plus jeune.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 20 - 20; 20/02/2021 14:19]

12. J'ai beaucoup appris à m'organiser notamment et cette année la distance m'a permis d'apprendre à m'organiser beaucoup mieux ;

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 36 - 36; 20/02/2021 14:30]

13. Je fais mieux du mieux que je peux et je vais essayer de travailler tous les jours et je prends aussi le temps de me reposer. Tous les deux jours je me prends une journée où je me mets un peu en retrait. Donc j'essaie de travailler vraiment tous les jours même quand je ne veux pas, quand j'ai beaucoup de choses à faire je m'accorde une ou deux heures, histoire donc de garder cette habitude afin de tenir le cap.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 36 - 36; 20/02/2021 14:32]

14. Il faut être très organisé sinon on s'y perd en fait.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 31 - 31; 20/02/2021 15:27]

15. Je me suis organisé pour trouver du temps

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 35 - 35; 20/02/2021 15:37]

16. Et puis je pense que j'ai une bonne capacité organisationnelle

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 68 - 68; 20/02/2021 16:01]

17. Je suis salarié parce que je suis enseignante donc j'ai des obligations de temps de travail. De ce fait, ça veut dire que tout se passe après le temps scolaire. A l'heure du déjeuner, on se dépêche et on mange plus vite afin d'aller sur Moodle.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 6 - 6; 20/02/2021 16:48]

18. On avance un petit peu et puis après on a du temps à la maison. On essaie de faire le travail demandé ; c'est une charge du travail qui est importante parce qu'en plus de notre travail d'enseignant il faut aussi se consacrer à la lecture de texte et puis comprendre un peu toutes ces choses qu'on nous demande de faire. Donc il y a énormément de recherche à faire, de lecture et puis un temps conséquent pour faire tout ça.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 6 - 6; 20/02/2021 16:48]

19. Il est vrai que le temps à la maison est un temps qui est très élastique. C'est-à-dire que on passe énormément de temps, même si on a l'impression d'être libre entre guillemets de notre

temps ; on est quand même très contraint. Il y a beaucoup de temps encore à passer à lire. Donc c'est une liberté, on va dire conditionnel. Du moins une liberté illusoire parce qu'on n'est pas du tout libre de faire ce qu'on veut.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 8 - 8; 20/02/2021 16:51]

20. Donc je suis un peu obligé d'essayer d'être très discipliné pour ne pas prendre du retard

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 20 - 20; 20/02/2021 17:33]

21. En fait, je me suis rendu compte que ne pas être assidue c'est très difficile de réussir.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 36 - 36; 20/02/2021 17:44]

22. Je me suis concentré ; en fait je me suis dit, quitte à ne pas réussir tout alors je vais me concentrer peut-être ce que sur deux ou trois matières et c'est ce que j'ai fait voilà. J'ai pris le choix de me concentrer sur trois matières et pas sur tout parce que je savais que je n'allais pas y arriver et voilà.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 40 - 40; 20/02/2021 17:45]

23. Je pense que c'est normal de devoir être très discipliné pour pouvoir réussir parce qu'on a déjà une activité à côté et on pouvait, en fait, si on devait être sur place on n'aurait pas la chance de

pouvoir faire cette licence parce qu'on travaille, donc, voilà.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 52 - 52; 20/02/2021 17:54]

24. J'ai décidé de travailler plutôt dans le semestre. Parce que l'année dernière j'ai commencé un peu tardivement. J'ai donc pris la résolution de travailler de manière plus régulière parce que quand on est en e-learning c'est très facile de décrocher. Quand on est sur l'ordinateur, on peut être tenté d'aller par exemple sur YouTube et on risque de ne plus savoir pourquoi on est là. Du coup, il faut travailler de manière plus régulière à petite dose ; peut-être au lieu de faire des sessions de cinq heures par jour faire peut-être deux heures le matin et deux heures l'après-midi. Et il faut varier un petit peu les sujets.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 37 - 37; 20/02/2021 18:26]

25. Donc je devais assumer chacune de mes responsabilités, que ce soit en tant que père, mari, ou en tant qu'étudiant. Il fallait que je jongle sur différents statuts. Ce qui fait qu'à chaque fois je devais travailler en journée, le soir j'étais avec mes enfants, la vie de famille et une fois tous mes enfants étaient couchés, c'est à ce moment-là que je devenais étudiant.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 21 - 21; 20/02/2021 11:38]

26. Mais là avec ma vie de famille et depuis que je suis salarié en temps plein en journée, je suis obligé de m'organiser après ma vie de famille pour étudier.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 25 - 25; 20/02/2021 11:41]

27. Je sais que ma famille me soutient ; donc ma femme s'arrange si j'ai une visioconférence. Sois-je me mets ailleurs sur le balcon, soit elle sort avec les filles pour me permettre de pouvoir suivre mes cours en visioconférence.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 33 - 33; 20/02/2021 11:50]

28. J'ai regardé ça aussi avec ma femme et mes enfants pour voir qu'est-ce qui était faisable et voir les contraintes et les difficultés. Mais à part le fait de comment arriver à jongler en tant que mari, en tant que père, en tant que travailleur et en tant qu'étudiant finalement ça fait finalement ça fait quatre rôles mais encore je trouve que je m'en sors plutôt bien.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 47 - 47; 20/02/2021 15:09]

29. C'était surtout de gérer ma vie professionnelle à côté, et ma vie familiale ; c'était surtout d'arriver à intégrer du temps.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 31 - 31; 20/02/2021 15:35]

30. J'ai une aide de la part de ma famille

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 35 - 35; 20/02/2021 15:36]

31. Et quand j'allais chez ma famille et que j'avais du travail à faire en ce moment-là, il n'y a pas de problème parce qu'on s'organise. Je suis dans une famille où il y a la possibilité d'avoir un bureau, d'avoir un espace de travail où je suis tranquille. Donc, je n'ai jamais rencontré de problème à ce niveau-là.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 64 - 64; 20/02/2021 16:00]

32. J'ai eu la chance de me retrouver en famille, j'avais une bonne situation matérielle, plutôt heureux de se retrouver un peu plus que d'habitude. Ça s'est plutôt bien passé. J'avoue que j'avais vraiment de la chance. Par rapport à d'autres, j'étais plutôt bien loti.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 70 - 70; 20/02/2021 17:18]

33. J'ai eu la chance d'être entouré

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 46 - 46; 20/02/2021 17:47]

34. Ça requiert une bonne connexion

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 32 - 32; 20/02/2021 14:57]

35. Je ne suis pas du tout en fraction numérique, j'ai les accès à internet ? J'ai le Wifi chez moi, il n'y a pas de problème. En ordinateur je suis très bien équipé.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 42 - 42; 20/02/2021 13:31]

36. J'aimerais préciser déjà que j'ai beaucoup de chance. il faut dire que j'ai été vraiment dans un dans un lieu avec une bonne connexion, très confortable vraiment. J'étais à la campagne et ça allait bien

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 48 - 48; 20/02/2021 14:09]

37. J'ai eu de bonnes notes voilà et pour ça je pense que je pense que c'est dû au fait que j'étais dans un bon environnement en fait ; si ça ne devait pas être le cas je ne sais pas comment j'aurais géré.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 48 - 48; 20/02/2021 14:10]

38. Je n'ai pas eu de soucis au niveau du matériel informatique ou de la connexion internet. J'avais déjà ce qu'il fallait.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 33 - 33; 20/02/2021 15:27]

39. Alors au niveau de l'équipement, pas du tout parce que je suis bien équipé. Je n'ai jamais eu aucune de difficulté à me connecter à la plateforme mais il est arrivé en revanche que la plateforme soit en maintenance ; ça ce n'était pas lié à moi. Donc voilà, c'était réglé par l'université. Je n'ai jamais de problèmes techniques.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 60 - 60; 20/02/2021 15:58]

40. Alors pour ma part, oui parce que j'ai la chance de pouvoir être logé, d'avoir un logement étudiant en fait.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 64 - 64; 20/02/2021 15:59]

41. En fait je suis, dans mon appartement.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 64 - 64; 20/02/2021 15:59]

42. A distance déjà il faut être équipé, connexion internet, ordinateur.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108; Intervention: 26 - 26; 20/02/2021 16:14]

43. Oui l'ordinateur portable, la tablette, le téléphone ; il n'y a pas eu de soucis.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108 ; Intervention: 40 - 40; 20/02/2021 16:22]

44. Ça se passe plutôt bien. C'est vrai on est à la maison dans un autre cadre. Je trouve que le cadre de la maison est plutôt apaisant, on n'est pas

stressé. Par exemple mon ordinateur fonctionne bien à la maison ; même s'il ne fonctionne plus je prendrai un autre parce que j'ai un ordinateur supplémentaire. Et puis j'ai une bonne connexion. J'ai quand même une sécurité de travail du fait de ces outils à la maison donc c'est bien et puis le cadre est rassurant. Je suis à la maison, dès que j'ai fini ma visioconférence j'ai un temps d'écoute attentive.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 12 - 12; 20/02/2021 16:54]

45. Je suis dans environnement plutôt agréable, la maison est grande, je ne suis pas dans un espace exigü. J'ai du matériel, je peux travailler ; c'est vraiment assez confortable dans la situation dans laquelle je me trouve. Maintenant je ne sais pas si tous les étudiants ont cette capacité de pouvoir

travailler de cette façon apaiser dans de bonnes conditions.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 26 - 26; 20/02/2021 17:00]

46. Et puis, du point de vue technique, j'avais des outils, j'avais la connexion, l'espace.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 68 - 68; 20/02/2021 17:18]

47. Donc ce que je fais, c'est que je concentre plus mon temps de travail le week-end par exemple ; donc ça changé mon organisation dans ce sens.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102 ; Intervention : 16 - 16; 20/02/2021 17:32]

6.8. Extraits des entretiens se référant à la motivation, l'autonomie et la planification de l'étudiant autorégulé :

1. Je peux dire que j'ai été amené aussi à m'adapter
[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 28 - 28; 20/02/2021 14:55]

2. Je peux dire que cela m'a amené à travailler en solo. Ça requiert beaucoup plus un travail en solo. ce n'est pas un travail ou quelqu'un te tire. Quand le cours est en ligne, surtout pour les cours pré-enregistrés il te faut un minimum de connaissance pour pouvoir le faire. Alors que quand le cours est en présentiel, même si tu n'as pas ce minimum

quelqu'un, notamment, l'enseignant peut te donner des repères pour pouvoir avancer. En matière de pratique d'apprentissage, je peux dire que les cours en ligne requièrent une base assez conséquente. Avant de faire un cours dans un domaine à distance, il faut avoir déjà les fondamentaux.

C : donc vous voulez dire que vous avez appris à être beaucoup plus autonome en fait.

E : Oui, effectivement. Vraiment vous avez trouvé la phrase. Ça requiert beaucoup plus

d'autonomie. Quand tu es dans un cours en présentiel, tu demandes au professeur et il te répond mais dans un cours en ligne ou il n'y pas d'interactions. Il te faut toi même aller chercher des réponses à tes questions et trouver la voie à suivre ; C'est vraiment l'apprentissage de l'autonomie que tu peux réinvestir ailleurs dans tes pratiques professionnelles.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 28 - 30; 20/02/2021 10:21]

3. C'est un peu dans ma nature également que de chercher beaucoup plus à résoudre les difficultés qui se présentaient à moi de façon naturelle

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 56 - 56; 20/02/2021 15:01]

4. Bien sûr ! Je pense qu'à distance c'est quelque chose qui moi me correspond dans le sens où lorsque je n'ai pas envie de faire un cours, je ne fais pas ce cours ; si j'ai envie de faire une autre, je fais un autre cours. J'ai la possibilité de varier en fait comme je veux

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 37 - 37; 20/02/2021 11:55]

5. Je m'organise comme je veux c'est ça qui est important pour moi là-dedans. Je ne suis pas en présentiel ou je dois aller à telle cours alors que je n'ai pas forcément envie d'y aller. A distance je fais comme je veux. Juste pour dire que si je n'ai pas envie de faire quelque chose à un moment donné je le laisse de côté pour le moment

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 38 - 39; 20/02/2021 11:56]

6. C'est vrai qu'on apprend peut-être de manière plus rapide et plus efficace je dirais...de manière plus autonome

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 48 - 50; 20/02/2021 13:14]

7. Quand j'allais au cours, j'étais plus passive en fait dans mes apprentissages alors maintenant j'essaie de prendre le cours en main et vraiment de me l'approprier.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 32 - 32; 20/02/2021 13:26]

8. Donc nous devons sélectionnés nous-mêmes ce qui est important dans le cours ; ça a été difficile et il fallait être assez rigoureux dans son travail tous les jours.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 40 - 40; 20/02/2021 13:29]

10. A distance j'ai dû aussi me poser un cadre.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 20 - 20; 20/02/2021 14:20]

11. Comme je vous disais je n'ai pas le même âge que lorsque j'étais en présentiel. Ce qui a changé pour moi c'est l'organisation, l'autonomie. Je suis beaucoup plus autonome sinon je coule. C'est vraiment au quotidien. Mon autonomie a changé

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 30 - 30; 20/02/2021 14:26]

12. Je fais ce que je peux pour garder cette régularité dans le travail.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 36 - 36; 20/02/2021 14:29]

13. Ça m'a appris pas mal de choses l'air de rien surtout l'organisation et l'autonomie. Donc j'essaierai cette année de continuer sur ma lancée.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 36 - 36; 20/02/2021 14:31]

14.E : Je pense que c'est qui a changé dans le fait d'être à distance, ça m'a demandé pour moi de faire aussi mes propres recherches en fait ; je ne sais pas comment expliquer, c'est difficile à expliquer.

C : Vous êtes beaucoup plus autonome. C'est ça ?

E : Oui, Oui ça s'est sûr. Il faut vouloir aller rechercher, approfondir certaines choses par ce que du coup on n'est pas avec le professeur en direct.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 25 - 27; 20/02/2021 15:26]

15. Surtout sur la partie, capacité à s'organiser de manière autonome. Je ne sais pas si c'est lié vraiment au fait d'avoir les cours à distance ou c'est peut-être aussi l'âge. Il faut dire que j'ai douze ans d'activité professionnelle derrière moi,

donc je n'ai pas du tout la même la méthode de travail que quand j'étais étudiant.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 27 - 27; 20/02/2021 15:34]

16. Je pense que l'autonomie beaucoup plus parce que je travaille de manière autonome dans mon travail au quotidien, au niveau volume du travail et rigueur aussi.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 29 - 29; 20/02/2021 15:35]

17. Je n'ai pas besoin de quelque chose ou que quelqu'un soit derrière moi pour que je me mette à travailler à distance.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131; Intervention: 68 - 68; 20/02/2021 16:01]

18. Je ne vais pas vous raconter ma vie mais ce matin je n'arrivais pas à dormir. Il était 2h du matin et à 3h je me suis dit il faut que tu te lèves car ça ne sert à rien de traîner. A 3h je me suis levé, j'ai ouvert mon ordinateur et j'ai commencé à réfléchir sur le sujet qu'on demandait de faire. Et donc voilà, depuis, je suis en train de me casser la tête.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 10 - 10; 20/02/2021 16:52]

19. Je trouve vraiment qu'en terme d'autonomie on a beaucoup gagné. Moi en tout cas j'aime bien travailler comme ça. Je suis autonome, je cherche, j'ai le temps ; j'aime bien travailler comme ça.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 14 - 14; 20/02/2021 16:56]

20. On essaie de se débrouiller. On est autonome.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 34 - 34; 20/02/2021 17:01]

21. Soit j'appelle le voisin ou la voisine après, après je me débrouillais un peu plus par moi-même en lisant d'autres textes, en cherchant un peu plus

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 22 - 22; 20/02/2021 17:10]

22. Et c'est à nous ensuite de regarder les cours, de les lire, de prendre des notes, enfin, on doit être autonome

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 28 - 28; 20/02/2021 17:37]

23. Donc là, pour le coup, c'est plus à l'élève de prendre l'initiative

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 28 - 28; 20/02/2021 17:39]

24. Maintenant que je suis à e-learning, j'ai appris ce que ça voulait dire travail personnel.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 23 - 23; 20/02/2021 18:22]

25. souvent il demandait à ceux qui ont des interrogations, qui veulent approfondir un sujet de

leur envoyer des mails mais personnellement je n'en ai pas eu besoin.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 52 - 52; 20/02/2021 15:00]

26. Du coup quand je dois faire des exercices après, si ce sont des cours en ligne, je fournis beaucoup plus d'efforts qu'en présentiel

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87; Intervention: 8 - 8; 20/02/2021 14:54]

27. Je pense que le côté motivationnel est totalement différent. Avant ce n'était pas forcément quelque chose qui m'intéressait ou pour lequel j'avais vraiment envie d'apprendre. Là je suis salariée et je fais des cours à distance et en plus je suis étudiant. Après c'est sûr et certain que ma motivation prend le dessus mais oui j'apprends plus facilement dans le sens où j'ai envie d'apprendre en ce moment.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 35 - 35; 20/02/2021 11:54]

28. Encore une fois je pense que le côté motivationnel est bien important en fait dans la formation à distance. je pense qu'on ne s'inscrit pas juste, surtout quand on est salarié à côté, juste pour s'inscrire ; c'est parce qu'on a mis en place un projet professionnel qui permet justement de montrer nos motivations. Et, en identifiant en fait les raisons pour lesquelles on s'est inscrit pour la formation.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 41 - 41; 20/02/2021 11:57]

29. Je pourrai aussi dire que je suis peut-être beaucoup plus motivé, je suis beaucoup plus motivée maintenant. Il y a peut-être une histoire de motivation

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 20 - 20; 20/02/2021 14:21]

30. Après je suis motivé parce que j'ai un projet principal, c'est de devenir conseiller principal d'éducation. Donc il faut forcément passer par ce concours, cette formation mais bon j'ai mon objectif.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 34 - 34; 20/02/2021 14:28]

31. C : Et qu'en est-il de la motivation ? Vous étiez plus motivé ou pas forcément ?
E : Si, si, c'était mon choix au départ de reprendre tout ça, oui.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 28 - 29; 20/02/2021 15:26]

32. Quand on est tout seul, isolé, au niveau motivation, volume de travail c'est quand même plus dur de se motiver et de tenir dans le temps que quand on est à plusieurs en présentiel.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 31 - 31; 20/02/2021 15:36]

33. Après moi c'était mon choix de le faire à distance pour pouvoir allier autre chose avec et aujourd'hui pour le moment ça me convient.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 52 - 52; 20/02/2021 17:53]

34. Oui comme si j'étais en présentiel, je me fais un emploi du temps.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 21 - 21; 20/02/2021 09:39]

35. Déjà je gère mieux mon temps. Du coup, je travaille mieux à mon rythme.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 29 - 29; 20/02/2021 09:44]

36. À mieux planifier mes études

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 29 - 29; 20/02/2021 09:45]

37. Pour mieux gérer mon emploi du temps et être un peu plus libre ; et travailler à mon rythme.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 101 - 101; 20/02/2021 10:09]

38. Je me fais des plannings, j'essaie de tenir mes programmes, je travaille une heure par matière. Je ne reste jamais plus de deux heures sur une matière.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47; Intervention: 29 - 29; 20/02/2021 10:37]

39. J'ai décidé de me fixer un emploi du temps fixe parce que si je me dis que je dois travailler deux heures en langue ou dans une autre matière, je le fais ; la ça fonctionne beaucoup mieux . Vous voyez je me fixe des objectifs que je respecte.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47; Intervention: 39 - 39; 20/02/2021 10:39]

40. Quand je me suis inscrit à la formation à distance, je savais en fait dans quoi je m'embarquais. J'ai étudié en fait le projet avant de m'inscrire. J'ai regardé en fait qu'est-ce qui était faisable ? De quoi j'allais avoir besoin comme matériel ? est-ce que ça demandait comme organisation.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54; Intervention: 47 - 47; 20/02/2021 15:08]

41. Alors maintenant j'ai gardé un emploi du temps strict pour faire mes cours, pour ne pas me décaler.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 34 - 34; 20/02/2021 13:08]

42. Par le fait d'avoir des plannings stricts

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 54 - 54; 20/02/2021 13:15]

43. J'ai décidé de ne pas remettre les prises de notes à plus tard, donc moins repousser en fait

donc moins procrastiner peut-être et de plus travailler tout de suite. Ce que j'ai à faire je le fais tout de suite

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57; Intervention: 56 - 56; 20/02/2021 13:16]

44. Oui parce qu'après à distance j'étais obligé de...j'essayais donc de réviser mes cours pour essayer de les caler dans la semaine...oui je me suis un peu plus organisé en termes de planification

C : Donc depuis que vous faire les cours à distance vous planifiez beaucoup plus en fait ?
E : Oui

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 20 - 22; 20/02/2021 13:23]

45. C : Donc vous planifiez plus ?
E : Beaucoup plus oui.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 33 - 34; 20/02/2021 15:15]

46. Cette année j'essaie de ne pas prendre du retard. Comme ça je n'aurai pas de problème à la fin à devoir tout rattraper d'un coup.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 46 - 46; 20/02/2021 14:08]

47. Maintenant je prévois, je fais mon planning, j'arrive à m'organiser on va dire sur les deux semaines, je planifie, je note sur papier ce que je dois faire, comment je dois le faire ; c'est un

planning je fais. Je ne le respecte pas forcément mais quand même je sais où je vais.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 16 - 16; 20/02/2021 14:19]

48. J'ai tendance à bien anticiper. Je travaille vraiment quotidiennement tous les jours. Alors qu'avant eux c'était quelques semaines avant l'examen que je me mettais à fond.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 22 - 22; 20/02/2021 14:22]

49. Et c'est un travail quotidien pour moi en fait.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90; Intervention: 30 - 30; 20/02/2021 14:26]

50. Au niveau du planning ça demande plus de rigueur. Il faut vraiment plus planifier

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 17 - 17; 20/02/2021 15:24]

51. C : Donc ce qu'on peut retenir c'est que vous vous planifier plus qu'avant en fait ?

E : Oui, oui ça c'est sûr

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109; Intervention: 18 - 19; 20/02/2021 15:24]

52. C'est de continuer à me réserver du temps et mettre en priorité le temps que je dois passer à travailler sur mes cours et à anticiper au maximum.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186; Intervention: 37 - 37; 20/02/2021 15:38]

53. C'est intéressant mais peut être qu'en fait il faut vraiment anticiper ces réunions en distanciel parce que à la maison on a pas toujours le temps de faire le travail attendu ; on traîne un peu mais, moi je traîne un peu.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 12 - 12; 20/02/2021 16:55]

54. C : Vous avez amélioré par exemple votre planification ?

E : Oui beaucoup de temps de travail que j'arrive à prendre, à faire

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101; Intervention: 15 - 16; 20/02/2021 16:57]

55. En termes de planification, je trouve que j'ai planifié quand même mais différemment ; c'est-à-dire que je n'avais pas besoin de faire un travail d'une semaine à l'autre ; s'il fallait que ce soit au bout de trois semaines, je m'arrangeais pour que ce soit fait au bout de trois semaines. Je m'organisais ainsi toujours. Je n'avais pas d'épisode réguliers, de façon hebdomadaire à respecter ; du moment qu'il fallait que je fasse quelque chose rapidement mais c'était quand même planifié et adapté.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104; Intervention: 16 - 16; 20/02/2021 17:09]

56. Je ne peux pas me permettre d'être en retard parce que je travaille toute la semaine en fait.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 20 - 20; 20/02/2021 17:34]

57. Du coup, j'ai anticipé le fait que je ne peux me permettre de prendre du retard, donc je suis plus organisé.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102; Intervention: 34 - 34; 20/02/2021 17:43]

58. Je me suis adapté en me faisant un planning de travail avec des horaires pour chaque matière. Et quand je n'avais pas le cours pour une matière, je faisais une autre matière. En fait on adapte le planning en fonction de ce qu'on a ou pas.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31; Intervention: 35 - 35; 20/02/2021 18:25]

59. Surtout essayer d'avoir une vision générale en fait de tous les cours, le comprendre comment ils sont structurés eux c'est vrai que je ne faisais pas avant en fait.

[Entretien étudiants\Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83; Intervention: 32 - 32; 20/02/2021 13:25]

Annexe 7 : entretiens semi-directifs

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E31
2	<i>C : désigne le chercheur/ E désigne l'étudiant(e) interviewé</i>
3	E : Allo
4	C : oui allo bonjour,
5	E : Oui rebonjour
6	C : Je vous rappelle
7	E : Oui
8	C : C'est bon on peut commencer
9	E : oui on peut commencer
10	C : d'accord merci, première question ; avant de suivre les cours en e-learning comment est-ce que vous vous organisez pour apprendre, faire vos exercices et devoirs à la maison ?
11	E : avant de suivre les cours en e-learning ?
12	C : Oui lorsque vous faisiez les cours en présentiel.
13	E : moi en fait, ma formation, elle est entièrement à distance.
14	C : vous êtes en licence c'est ça ?
15	E : oui je suis une licence qui est entièrement à distance, j'ai jamais été en cours en présentiel
16	C : mais au lycée les cours étaient bien en présence ?

- 17 E : oui au lycée j'étais en présentiel et j'ai fais aussi une autre licence ou j'étais en présentiel. Comment je m'organisais en présentiel ? la plupart du temps c'est grâce aux travaux dirigés et je faisais quelques heures d'études à la bibliothèque universitaire.
- 18 C : donc vous ne planifiiez pas vos études ?
- 19 E : ah non pas du tout c'est vraiment au jour le jour avec moi.
- 20 C : en classe pendant le cours comment est-ce que vous faites pour suivre et comprendre le cours
- 21 E : Bon j'ai la chance d'avoir une très bonne mémoire visuelle et auditive ; du coup, écouter quelqu'un qui m'explique le cours c'est déjà les trois quarts du boulot pour moi sinon je participais ; aussi, j'osais poser des questions, je participais au cours
- 22 C : maintenant que vous faites du e-learning est-ce que c'est la même organisation pour apprendre ?
- 23 E : Maintenant que je suis à e-learning, j'ai appris ce que ça voulait dire travail personnel.
- 24 C : Précisément ?
- 25 E : En fait moi, les cours que j'ai, ce ne sont pas des visioconférences, c'est des documents PDF. Du coup, on nous envoie les cours par support PDF et on doit les étudier après ; Et moi ce que je fais, c'est que je reprends le cours et je synthétise en le réécrivant.
- 26 C : Vous n'avez pas de séance en visioconférence ?
- 27 E : Des fois, oui, mais uniquement parce qu'il y a eu le corona virus. Du coup avec la situation sanitaire on s'est retrouvé avec la formation à distance greffée sur la formation en présentiel qui est passée à distance du coup.
- 28 C : Et pour cette formation en présentiel qui est passé à distance, lorsque vous êtes en séances de visioconférence comment est-ce que vous vous organisez pour suivre et comprendre les cours ?
- 29 E : Je fais comme en cours magistral en amphithéâtre sauf que je suis devant l'ordinateur. Je prends des notes quand j'ai besoin de prendre des notes sinon la plupart du temps j'écoute le prof et vu que là on est dans une situation spéciale il y a un moment dédié aux questions des élèves ; c'est le moment où je suis plus attentif où je pose mes questions. C'est là en fait qu'il y a la participation du groupe qui permet de mieux comprendre le total.
- 30 C : l'année dernière quelles sont les difficultés que vous avez rencontré lors de votre formation en ligne ? Par exemple au niveau de la connexion internet, de l'outil informatique, de votre plateforme de cours, etc.

- 31 E : Les difficultés que j'ai rencontrées, c'est peut-être les profs qui ne sont pas très habitués avec la plate-forme. Du coup, on avait les cours qui arrivaient d'une manière un peu aléatoire alors qu'en présentiel, le professeur a déjà le cours ; donc on y avait directement accès. Alors que là, on avait de cours qui tombaient chaque semaine ou des fois qui ne tombaient pas chaque semaine. A part cela, moi je n'avais aucune difficulté technique.
- 32 C : Comment est-ce que vous avez pu surmonter cette difficulté que vous m'avez cité tout à l'heure ?
- 33 E : Celle d'avoir les cours de manière aléatoire ?
- 34 C : Oui
- 35 E : Je me suis adapté en me faisant un planning de travail avec des horaires pour chaque matière. Et quand je n'avais pas le cours pour une matière, je faisais une autre matière. En fait on adapte le planning en fonction de ce qu'on a ou pas.
- 36 C : Quels sont les résolutions que vous avez prises pour améliorer vos résultats académiques ?
- 37 E : J'ai décidé de travailler plutôt dans le semestre. Parce que l'année dernière j'ai commencé un peu tardivement. J'ai donc pris la résolution de travailler de manière plus régulière parce que quand on est en e-learning c'est très facile de décrocher. Quand on est sur l'ordinateur, on peut être tenté d'aller par exemple sur YouTube et on risque de ne plus savoir pourquoi on est là. Du coup, il faut travailler de manière plus régulière à petite dose ; peut-être au lieu de faire des sessions de cinq heures par jour faire peut-être deux heures le matin et deux heures l'après-midi. Et il faut varier un petit peu les sujets.
- 38 C : Comment est-ce que vous avez vécu le confinement dû à la crise du coronavirus au niveau de vos études ?
- 39 E : Au niveau des études ça allait parce que je n'avais que ça à faire. Sinon ça allait être beaucoup plus épanouissant et je pense que j'aurais mieux réussi sans le coronavirus.
- 40 C : Donc la crise sanitaire dû au coronavirus à impacter négativement vos apprentissages ?
- 41 E : Oui je pense mais c'est surtout le moral en fait ; quand le moral n'est pas là, la mémoire n'est pas bonne, la motivation non plus.
- 42 C : Comment est-ce que vous échangez avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ?
- 43 E : Nous échangeons via un forum qui est donnée par la fac ; c'est un forum où tout le monde a accès. Sinon on a ouvert ce qu'on appelle un serveur discord ; c'est comme un réseau social. C'est un peu comme Skype mais avec beaucoup de gens et où on partage énormément ; pas forcément que sur les cours. Du coup, ça fait communauté.

- 44 C : On a remarqué que les étudiants utilisent beaucoup le serveur discord pourquoi particulièrement discord.
- 45 E : c'est une application à laquelle on a accès directement sur Internet. En fait, là-dessus, on peut faire beaucoup de salon textuel. C'est-à-dire qu'on peut avoir une catégorie qui s'appelle licence et à l'intérieur de cette catégorie on a un salon par matière, par exemple psychologie sociale, psychologie cognitive. Ainsi donc les gens, quand ils veulent parler de psychologie cognitive ils vont dans ce salon-là. Et il y a un système de mention ; si par exemple je veux parler à Kévin, je peux faire arobase Kévin ; il va recevoir une notification qui lui dit Robin veut te parler. Et ça c'est bien parce que du coup on peut avoir accès à plein de serveurs mais on a aussi accès aux messages privés. si je veux parler, par exemple à Steve, je peux ne pas le faire devant tout le monde, je lui envoie un message privé et on a une discussion lui et moi.
- 46 C : En fait c'est très c'est très pratique pour échanger...
- 47 E : C'est super pratique et en plus de ça on peut faire des appels groupés ; être quinze par exemple dans un même appel et ça passe très bien.
- 48 C : Comment est-ce que vous échangez par contre avec les enseignants
- 49 E : Avec les enseignants c'est souvent via le forum de la plateforme e-learning qu'on a...c'est Amethis; et puis moi quand j'ai des questions, pas forcément urgente, mais des questions où j'ai envie d'avoir de vraies réponses j'envoie un mail.
- 50 C : vous ne communiquez pas de manière vocale c'est plutôt par écrit ?
- 51 E : oui hors visioconférence c'est tout le temps par écrit
- 52 C : comment est-ce que vous accédez à vos cours ?
- 53 E : Je le fais via Améthis où on a une page dédiée pour cela
- 54 C : Comment est-ce que vous traitez et rendez vos devoirs exercices et travaux ?
- 55 E : Moi je suis une formation qui est entièrement à distance. Du coup les devoirs sont optionnels ; en gros si je fais un devoir il peut compter pour 20 % de ma moyenne total s'il a une meilleure note que mon examen. Si je ne rends pas le devoir, ça ne me pénalise pas mais ça ne me favorise pas non plus ; juste que ma moyenne sera celle de l'examen.
- 56 C : Sur Amethis il y a un espace pour rendre les devoirs ?
- 57 E : Oui on te pose le fichier et le prof il y a accès.

- 58 C : dernière question hormis Amethis comment est-ce que vous servez d'internet pour apprendre vos cours et faire aux devoirs ?
- 59 E : J'ai un Google Drive sur lequel j'ai tous les cours. Et avec les gens avec qui je m'entends bien, avec qui je travaille bien, je partage les droits d'éditeur sur Google Drive. Des fois j'ai les fiches que je dépose là. J'ai fait aussi des vidéos pour la promo afin d'expliquer le cours de statistique que j'ai déposé sur le Drive ; comme ça, je leur partage le lien. Je travaille beaucoup avec Google Drive.
- 60 C : A part Google Drive vous ne travaillez pas avec d'autres outils ?
- 61 E : après, je travaille aussi avec des outils de traitement de texte comme toute la suite Office sinon c'est Google Drive que j'utilise le plus. Des fois bien que n'ayant pas le réflexe YouTube, il m'arrive de visionner des vidéos qui expliquent des notions.
- 62 C : pour approfondir la compréhension en fait
- 63 E : Je suis en licence, du coup, ce sont des cours qui sont très basiques et souvent il y a des gens qui font des vidéos sur YouTube qui durent vingt minutes et qui peuvent résumer à merveille un cours qui fait trente pages.
- 64 C : Nous arrivons au terme de notre entretien merci beaucoup pour le temps que vous nous avez consacré
- 65 E : mais avec plaisir
- 66 C : Bonne journée à vous et bon courage pour la suite de vos études
- 67 E : Merci beaucoup bonne journée

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E47
2	E : Allo
3	C : Oui allo bonsoir
4	E : Oui excusez-moi c'est la troisième fois que vous m'appellez
5	C : Oui il n'y a pas de souci. Je vous dis merci d'avoir accepté l'entretien.
6	E : Juste une information. Je n'ai pas exactement compris votre message ; je me rappelle avoir rempli un questionnaire mais je me ne rappelle pas par rapport à quoi exactement ?
7	C : Oui c'est par rapport à vos apprentissages en e-learning ; vous faites des études en e-learning ?
8	E : Oui en fait je suis à distance
9	C : et donc dans le mois d'avril nous vous avons envoyé un questionnaire et c'est à l'issue de cela que vous nous avez donné votre numéro pour un entretien en fait c'est pour voir comment est-ce que vous gérez vos apprentissages
10	E : Oui
11	C : C'est juste un questionnaire pour voir comment est-ce que vous gérez votre apprentissage en e-learning, Allô vous m'entendez.
12	E : Oui je vous entends,
13	C : en fait en avril on vous avait envoyé un questionnaire, pour voir déjà comment est-ce que vous autorégulée votre apprentissage ?
14	E : Je n'avais pas d'emploi donc je pouvais travailler correctement en licence mais j'ai trouvé un emploi ; je travaille et donc je ne suis plus dans la même situation qu'en avril.
15	C : Mais là vous continuez toujours la formation. Donc on peut y aller il n'y a pas de problème
16	E : Donc voici la première question : avant que vous ne commenciez la formation à distance, avez-vous déjà eu à faire des formations en présence ?
17	C : Oui avant mon bac

18	C : Comment est-ce que vous vous organisiez déjà à la maison pour étudier ?
19	E : : Je n'étais pas à la maison ; j'étais en internat où c'est beaucoup plus organisé. C'est la structure de l'internat qui me permettait de faire mes devoirs etc. Et du coup j'étais très encadré.
20	C : Vous étiez donc encadré pour prendre vos cours, faire vos exercices, devoirs et autres ?
21	E : exactement il y avait des aides aux devoirs le soir ce qui est beaucoup plus suivi qu'une école normale.
22	C : et en salle de classe comment est-ce que vous faisiez pour suivre et comprendre le cours
23	E : En salle de classe je comprenais les cours normalement. Mais je suis dyslexique donc pour les examens par exemple, vu les aménagements, il y avait une assistante qui écrivait pour moi et qui me les lisait les énoncés des examens. Tout ça parce que j'ai beaucoup de difficultés à écrire de moi-même les choses. ça veut dire le contenu est exclusivement ma création mais il y a quand même quelqu'un qui écrit ce que je dis parce que après j'arrive pas à me relire et je perds le fil de la construction de ma mémoire.
24	C : Donc vous aviez quelqu'un qui vous assistais ?
25	E : Pas en classe mais aux examens oui
26	C : mais en classe vous arriviez quand même à suivre ?
27	E : Ben j'essayais
28	C : Maintenant que vous faites du e-learning comment est-ce que vous vous organisez pour apprendre vos cours faire vos exercices et devoirs ?
29	E : Je me fais des plannings, j'essaie de tenir mes programmes, je travaille une heure par matière. Je ne reste jamais plus de deux heures sur une matière.
30	C : Et pendant les séances de visioconférence comment est-ce que vous vous organisez pour suivre les cours ?
31	E : ils sont toujours retransmis. Ils sont toujours enregistré et mis en vidéo en ligne sous forme de vidéos. Je ne peux jamais les suivre en même temps que les autres élèves. Ça ne m'empêche pas après de les réviser plus tard dans la soirée.
32	C : Est-ce qu'on peut dire que vos pratiques d'apprentissage ont évolué depuis que vous êtes en e-learning ?
33	E : Je n'ai jamais été en présence pour mes études supérieures donc je ne saurais dire quelle est la différence mais je trouve que c'est vraiment pratique de travailler de cette façon-là

34	C : Quelles sont les difficultés que vous avez rencontré l'année passée lors de votre formation en ligne
35	E : Tous les emails de de tous les étudiants du cycle licence étaient confondues. Et donc le tri m'a pris beaucoup de temps pour essayer de retrouver les informations qui me concernent. Je sais que les mails sont importants donc je passais du temps là-dessus
36	C : Comment est-ce que vous avez surmonter cette difficulté ?
37	E : Je n'ai toujours pas réussi à le faire ; c'est-à-dire je prends beaucoup de temps sur les emails. Mais aussi au niveau des cours, je trouve qu'il y a beaucoup de redites dans les cours ce qui fait que finalement j'essaie d'aller a essentiel pour pouvoir avancer rapidement ; je suis obligé de relire les redites des profs et ça m'handicape plus qu'autre chose.
38	C : pour année quels sont les résolutions vous avez prises afin d'améliorer vos résultats académiques ?
39	E : J'ai décidé de me fixer un emploi du temps fixe parce que si je me dis que je dois travailler deux heures en langue ou dans une autre matière, je le fais ; la ça fonctionne beaucoup mieux . Vous voyez je me fixe des objectifs que je respecte.
40	C : Est-ce que le confinement l'année passée à impacter vos études
41	E : Clairement il a beaucoup impacté mes études. Dans un premier temps parce que je n'étais pas dans mon milieu de travail habituel ; en temps normal j'étais à l'étranger et je travaillais à distance correctement alors qu'en temps de confinement c'était complètement différent.
42	C : Comment se font les échanges avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ?
43	E : ça se fait avec Discord ou par email
44	C : vous utilisez seulement que discord,
45	E : les emails mais c'est beaucoup plus compliqué que discord
46	C : Et avec le professeur comment se font les échanges
47	E : Il y a des profs qui répondent directement au mail et d'autres qui ne répondent pas.
48	C : Comment est-ce que vous accédez à vos différents cours ? est-ce que vous avez une plate-forme e-learning ?
49	E : oui, Améthys

- 50 C : les profs mettent le cours sur Amethis et vous le télécharger ?
- 51 E : oui je télécharge les cours et je les imprime. Je ne peux pas juste les laisser sur l'ordinateur c'est trop compliqué pour moi ; en plus que je suis dyslexique. J'ai donc besoin de bien visualiser les cours, de souligner et même d'agrandir des pages pour mieux lire.
- 52 C : Et la toute dernière question ; hormis Améthis comment vous vous servez d'Internet pour apprendre, faire devoirs et exercices
- 53 E : Il y a la bibliothèque en ligne universitaire en ligne ; J'y vais rarement parce que je n'ai pas trop le temps.
- 54 C : vous ne partez pas sur Youtube par exemple ? Vous n'utilisez pas d'autres outils à part Améthis ?
- 55 E : non je télécharge les logiciels que l'université nous permet de télécharger ; ça m'aide du coup pour pouvoir paramétrer mon ordinateur et pour pouvoir travailler sinon je n'utilise aucune autre plateforme.
- 56 C : C'était la dernière question. Je vous dis merci pour le temps que vous m'avez consacré. Bon courage pour le reste de vos études
- 57 E : Merci beaucoup au revoir

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54
2	E : Allo
3	C : oui allo bonjour Monsieur, je Enosch DJIEZION, chercheur à l'université de Paris, nous menons une étude sur les étudiants français qui suivent les cours à distance
4	E : Oui
5	C : Nous vous avons déjà interrogé en Avril 2020, et c'est la deuxième partie de l'étude. Est-ce que vous pouvez nous accorder quinze minutes pour un entretien ?
6	E : Mais je n'ai pas eu d'entretien en avril
7	C : Non on vous avait envoyé un questionnaire par email ; vous ne vous rappelez pas sûrement.
8	E : non
9	C : En avril vous avez reçu un questionnaire par email et c'est à l'issue du questionnaire que vous nous avez remis votre numéro
10	E : D'accord c'était quoi déjà le questionnaire ?
11	C : C'était sur l'autorégulation des apprentissages au niveau des étudiants français à distance. Vous vous rappelez ?
12	E : Je me rappelle que j'ai déjà répondu à des questionnaires mais je ne sais pas lesquelles précisément, mais ce n'est pas grave ça ne me gêne pas.
13	C : on va vous poser quelques questions et l'entretien va durer une quinzaine de minutes
14	E : Allez-y je suis dispo
15	C : Ok merci bien. Lorsque vous suiviez les cours en présentiel avant de faire la formation à distance comment est-ce que vous vous organisiez pour prendre les cours, faire vos exercices et devoir à la maison ?
16	E : En présentiel de n'importe quelle formation ? Pas forcément celle que je suis actuellement ?
17	C : Oui n'importe quelle formation

18	C : oui
19	E : répéter moi la question. Comment je faisais pour... ?
20	C : comment vous vous organisiez pour prendre vos cours, faire vos exercices et devoirs à la maison, c'est-à-dire hors de la salle de classe.
21	E : Comment je m'organisais ; Disons que comme j'ai une vie de famille, forcément que j'étais obligé de m'organiser donc je devais assumer chacune de mes responsabilités, que ce soit en tant que père, mari, ou en tant qu'étudiant. Il fallait que je jongle sur différents statuts. Ce qui fait qu'à chaque fois je devais travailler en journée, le soir j'étais avec mes enfants, la vie de famille et une fois tous mes enfants étaient couchés, c'est à ce moment-là que je devenais étudiant.
22	C : Ok mais là c'était à distance
23	E : Oui je vois ce que vous voulez dire mais de tous les temps que ce soit en présentiel ou à distance j'étais obligé d'être organisé en fait., Je m'occupe de mes filles d'abord, de ma vie de famille et je fais mes exercices après.
24	C : Et en salle de classe, comment est-ce que vous vous organisiez pour suivre et comprendre les cours ?
25	E : En présentiel, j'étais forcément sur place en train de travailler exclusivement par rapport à ça. Quand je n'avais pas de famille, je rentrais et je faisais mes devoirs ; ensuite c'était que du bénéf on va dire ; mais là avec ma vie de famille et depuis que je suis salarié en temps plein en journée, je suis obligé de m'organiser après ma vie de famille pour étudier.
26	C : Maintenant que vous suivez le cours à distance c'est pratiquement la même organisation ?
27	E : Alors là le cours à distance, je les fait seulement le soir ou en weekend.
28	C : Et comment est-ce que vous organisez à la maison
29	E : A la maison, en général, dès que les filles sont couchées, je passe automatiquement en mode étudiant ; c'est-à-dire que je suis devant l'ordinateur autour de 20h30 jusqu'à entre 23h et 1h du matin.
30	C : Et pendant les sciences de visioconférence toujours dans le cadre de votre formation à distance ?
31	E : Pour les cours qui sont enregistrés, je peux les regarder le soir car c'est à ce moment-là que je travaille. Sinon on a des regroupements les samedis. Mais là, avec le contexte actuel du Covid, forcément qu'on a des regroupements à distance. Automatiquement je me libère de manière à pouvoir être en visioconférence.

- 32 C : Mais est-ce que vous arrivez à suivre les séances de visioconférence normalement surtout que vous êtes à la maison ? est-ce que vous n'êtes pas distrait ?
- 33 E : Je sais que ma famille me soutient ; donc ma femme s'arrange si j'ai une visioconférence. Sois-je me mets ailleurs sur le balcon, soit elle sort avec les filles pour me permettre de pouvoir suivre mes cours en visioconférence.
- 34 C : Et depuis que vous suivez les cours à distance, est-ce que on peut estimer que vos pratiques d'apprentissage ont évolué où sont restés les mêmes ?
- 35 C : mes pratiques d'apprentissages ? je pense que le côté motivationnel est totalement différent. Avant ce n'était pas forcément quelque chose qui m'intéressait ou pour lequel j'avais vraiment envie d'apprendre. Là je suis salariée et je fais des cours à distance et en plus je suis étudiant. Après c'est sûr et certain que ma motivation prend le dessus mais oui j'apprends plus facilement dans le sens où j'ai envie d'apprendre en ce moment.
- 36 C : Est-ce que vous pensez que vous êtes mieux organisé avec les cours à distance où
- 37 E : Bien sûr ! Je pense qu'à distance c'est quelque chose qui moi me correspond dans le sens où lorsque je n'ai pas envie de faire un cours, je ne fais pas ce cours ; si j'ai envie de faire une autre, je fais un autre cours. J'ai la possibilité de varier en fait comme je veux c'est moi qui me fixe mes horaires c'est moi qui me fixe mon planning
- 38 C : Ah oui vous avez eu autonomie beaucoup plus importantes en fait.
- 39 E : Oui largement je m'organise comme je veux c'est ça qui est important pour moi là-dedans. Je ne suis pas en présentiel ou je dois aller à telle cours alors que je n'ai pas forcément envie d'y aller. A distance je fais comme je veux. Juste pour dire que si je n'ai pas envie de faire quelque chose à un moment donné je le laisse de côté pour le moment où je peux le faire en deux fois. C'est-à-dire j'ai c'est-à-dire les cours qui sont trop longs je l'ai fait en deux fois.
- 40 C : Mais malgré cela est-ce que vous êtes toujours prêt pour les examens et les devoirs ?
- 41 E : Encore une fois je pense que le côté motivationnel est bien important en fait dans la formation à distance. je pense qu'on ne s'inscrit pas juste, surtout quand on est salarié à côté, juste pour s'inscrire ; c'est parce qu'on a mis en place un projet professionnel qui permet justement de montrer nos motivations. Et, en identifiant fait les raisons pour lesquelles on s'est inscrit pour la formation
- 42 Le confinement dû à la crise sanitaire du Covid a-t-il impacté vos habitudes et pratiques d'étudiants inscrits en e-learning ?
- 43 E : Pour le confinement avec le covid-19 ? ça n'a rien changé de spécial dans mon état d'étudiant ou dans mon organisation ou autre. Je n'ai rien changé. J'ai toujours travaillé de la même manière. A contrario pour des personnes qui étaient totalement en présentiel mais qui sont obligé de passer à distance, ils doivent être totalement désemparés de

cette situation. Moi c'est quelque chose que je n'ai pas du tout perçu de la même manière. Le confinement chez moi ça a rien changé quoi

44 C : Mais est-ce que vous avez rencontré quand même quelques difficultés ?

45 E : franchement la première réponse me vient en tête ce n'est absolument aucune

46 C : Ok aucune difficulté même en terme de connexion internet, matériel informatique , au niveau de la famille, rien ?

47 E : non parce que dans que quand je me suis inscrit à la formation à distance, je savais en fait dans quoi je m'embarquais. J'ai étudié en fait le projet avant de m'inscrire. J'ai regardé en fait qu'est-ce qui était faisable ? De quoi j'allais avoir besoin comme matériel ? est-ce que ça demandait comme organisation. J'ai regardé ça aussi avec ma femme et mes enfants pour voir qu'est-ce qui était faisable et voir les contraintes et les difficultés. Mais à part le fait de comment arriver à jongler en tant que mari, en tant que père , en tant que travailleur et en tant qu'étudiant finalement ça fait finalement ça fait quatre rôles mais encore je trouve que je m'en sors plutôt bien.

48 C : Mais est-ce que, tout de même vous avez pris des résolutions cette année pour améliorer vos résultats académiques ?

49 E : Disons qu'en première année pour tout ce qui va être mémorisation, j'avais un peu péché parce qu'il y a énormément d'informations qu'il faut prendre en compte. Et comme déjà dès la première année, l'université nous a montré des astuces pour mieux mémoriser, je les applique ; même si c'est des fois un petit peu répétitif, on va dire contraignant mais ça fait partie du processus qu'il faut pour pouvoir mieux mémoriser. Je joue le jeu on va dire que ça va ; je joue le jeu.

50 Comment se font les échanges avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ?

51 Alors voilà moi je n'ai pas beaucoup d'échanges comparé à d'autres étudiants. J'ai des échanges avec seulement deux personnes que j'ai rencontrées, qui sont aussi en formation à distance et avec qui j'ai des échanges parce que ce n'est pas possible pour moi d'échanger avec tous les étudiants. Je n'ai pas pu m'inscrire dans un groupe mais je sais que il y a plein qui forment des groupes en début d'année pour échanger mais pour moi c'est contraignant, chronophage dans le sens où on reçoit des informations de tout le monde et on ne sait plus ce qui est vrai ou ce qui est faux donc en fait je ne fais que me contenter de ce que j'ai. Et si j'ai des besoins, je vais faire des recherches. Je ne m'inscris pas dans un groupe pour échanger trop avec les autres car je trouve que les autres se mettent dans des difficultés très facilement. ils vont plus être exposé à un facteurs de stress sur les choses auxquelles ils n'avaient peut-être pas pensé. Il faut dire que je n'ai pas de temps entre mon poste de salarié et mon rôle d'étudiant, ma vie de famille et tout ça, je n'ai pas le temps.

52 C : et avec le peu d'étudiants avec lesquelles vous échangé, c'est par quel moyen ?

53 E : On le fait par téléphone, on fait le aussi par visioconférence. Pour nos exercices, on a mis en place une méthode de révision donc le téléphone, le mail, la visioconférence c'est plus pour les révisions.

54	C : Vous n'utilisez pas Google Drive par exemple
55	E : Non, on utilise plutôt Skype pour les visioconférences.
56	C : Et avec les enseignants comment se font les échanges
57	E : avec les enseignants exclusivement par mail
58	C : c'est régulier ? ils répondent à vos mails ?
59	E : Alors chaque fois que j'ai pu envoyer un mail, je n'ai pas eu une réponse forcément de suite mais au moins dans la semaine.
60	C : Et vous n'utilisez pas beaucoup les mails ?
61	E : Non je n'en ai pas besoin pour le moment je me suis organisé, je trouve que je suis plutôt bien organisé. J'ai des échanges avec deux personnes et aussi avec le prof si vraiment j'ai besoin de comprendre quelque chose que je n'ai pas compris mais après on a des regroupements qui servent à ça ; donc j'attends aussi les regroupements pour poser toutes mes questions en ce moment-là.
62	C : Et comment est-ce que vous accédez à vos cours
63	E : via la plate-forme sur laquelle la fac nous met les cours.
64	C : il s'agit de quelle plate-forme ?
65	E : C'est sur améthys. En fait c'est un environnement de travail numérique qui est mis à disposition des élèves en formation à distance.
66	C : Hormis la plateforme est-ce que vous utilisez d'autres outils Internet pour apprendre ?
67	E : après c'est la bibliothèque universitaire en ligne. Je n'ai pas le temps pour aller chercher des documents pour approfondir tel ou tel sujet. Je n'ai pas le temps par rapport à ça. A la limite, la difficulté que j'ai c'est le temps.
68	C : vous ne partez pas sur Youtube par exemple ?
69	E : YouTube non alors tous les autres sites internet non. ce dont j'avais besoin soit c'est pour des définitions à la limite parce qu'il y a des mots que je connais pas ou dont je ne comprends pas le sens où j'ai besoin de me faire un avis parfois ; il y a la définition de la spécialité et du Larousse qui sont totalement différent ou qui correspondent pas. pour le cours d'anglais, par exemple, à la limite il y a Google translation que j'utilise.

- 70 C : est-ce que vous solliciter aussi de temps en temps vos amis pour vous expliquer les choses que vous ne comprenez pas
- 71 E : Oui des fois il a des cours où je n'ai absolument rien compris. Je leur demande soit leurs notes, à la limite je cherche à savoir qu'est-ce qu'ils ont relevé pour arriver à mieux comprendre. je demande un avis à la limite ; je leur demande aussi des informations sur les devoirs à rendre. on échange aussi pour savoir ce qu'ils ont écrit ; est-ce que ça correspond ? Est-ce que c'est totalement opposé ? est-ce qu'il y a un qui est hors sujet ? Etc.
- 72 C : Ok nous arrivons donc au terme de notre entretien. Je vous dis merci pour le temps que vous nous avez consacré.
- 73 E : Je vous en prie. je suis en vacances donc il y a pas de souci.
- 74 C : Et bon courage pour le reste, pour la suite de vos études
- 75 E : Merci beaucoup
- 76 C : Merci bonne journée
- 77 E : Bonne journée à vous aussi également au revoir
- 78 C : Aurevoir

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E54

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E40
2	<i>C : désigne le chercheur/ E désigne l'étudiant(e) interviewé</i>
3	E : Oui allo
4	C : Oui allo bonjour, Désolé c'est maintenant que j'ai vu votre message
5	E : Non il n'y a pas de souci
6	C : d'accord merci bien ; donc on ça va durer une quinzaine de minutes. On peut commencer ?
7	E : Oui pas de souci
8	C : Lorsque vous suiviez les cours en présentiel avant de faire la formation à distance comment est-ce que vous vous organisiez pour apprendre vos cours, faire vos exercices et devoirs à la maison
9	E : je prenais connaissance du diaporama qu'on nous présentait
10	C : En fait la question c'est par rapport à la période où vous suiviez les cours en classe en présence pas à distance.
11	E: oui on avait un diaporama comme support de cours que je complétais avec des notes pendant le cours oral du professeur. Je faisais des prises de notes pendant le cours.
12	C : Donc en salle de classe pour pouvoir comprendre le cours vous preniez des notes ?
13	E : Oui avec l'ordinateur
14	C : Vous vous déplaçiez avec votre ordinateur en classe ? C'était permis dans votre cas ?
15	E : oui on avait droit
16	C : Maintenant que vous suivez les cours à distance ; comment est-ce que vous vous organisiez à la maison pour faire vos devoirs, apprendre vos cours et faire vos exercices ?
17	E : on a des fois de vidéos, d'autres fois des cours écrit à notre disposition.
18	C : Comment est-ce que ça se passe, vous télécharger le cours ?

19	E : Oui on télécharge le cours qui est en version PDF
20	C : est-ce que vous faites une planification, un programme personnel ?
21	E : Oui comme si j'étais en présentiel, je me fais un emploi du temps.
22	C : donc pendant les séances de visioconférence, comment est-ce que vous organisez pour suivre et comprendre le cours
23	E : je prends des notes aussi
24	C : Ok prises de notes parce qu'en classe le professeur est en face de vous, vous êtes plus concentré mais à distance, vous êtes seul devant votre ordinateur, est ce que vous arrivez à vous concentrer ? qu'est-ce que vous faites pour ne pas être distraite, pour pouvoir suivre le cours ?
25	E : Dans mon cas, je me concentre mieux à distance. Pour ne pas être distraite, j'éteins mon téléphone et je me mets dans un endroit calme.
26	C : est-ce qu'on pourrait dire que votre manière d'apprendre, vos pratiques d'apprentissage ont évolué depuis que vous suivez les cours à distance où sont restés les mêmes ?
27	E : c'est mieux qu'avant, elles ont évolué
28	C : qu'est-ce que vous avez amélioré précisément
29	E : déjà je gère mieux mon temps. Du coup, je travaille mieux à mon rythme. J'arrive à mieux vous organiser, à mieux planifier mes études
30	C : Et l'année dernière quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de votre formation à distance ?
31	E : Aucune difficulté
32	C : même au niveau de la connexion internet et du matériel informatique ?
33	E : non tout allait bien
34	C : Donc tout allait bien
35	E : Oui

36	C : pour cette année académique vous êtes en Licence 2 ou en Licence 3 ?
37	E : je suis en Licence 2
38	C : Quelles sont les résolutions que vous avez prises cette année afin d'améliorer vos résultats académiques ?
39	E : Aucune je fais pareil. J'utilise les mêmes techniques.
40	C : Vous estimez que les techniques de l'année dernière sont bonnes ; donc il ne faut pas les changer ?
41	E : oui
42	C : Est-ce que vous pouvez nous expliquer comment le confinement dû à la crise du Covid 19 à impacter vos pratiques et habitudes d'étudiants inscrits en formation à distance ?
43	E : Je pense que comparer aux présentiel, on n'a pas trop été impacté ; rien n'a changé pour nous. Seulement que nous avons eu les examens à distance c'est ça la seule différence.
44	C : mais est-ce que moralement il y a eu un impact
45	E : non il y a pas eu de problème
46	C : Comment se font les échanges avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ?
47	E : Alors on a un groupe sur Facebook et on a un autre sur Discord
48	C : Qui a pris l'initiative de la création du groupe c'est le professeur ou c'est vous-même
49	E : Non ça doit être des élèves eux-mêmes
50	C : Vous avez intégré un groupe qui existait déjà en fait
51	E : Oui c'est ça
52	C : Ce groupe est-ce qu'il y a longtemps qu'il a été créé ?
53	E : Sur Facebook il a été créée en 2015 je crois
54	C : C'est uniquement par Facebook que vous avez une relation avec les autres apprenants

55	E : Facebook et Discord
56	C : j'ai remarqué que beaucoup d'étudiants de licence 1 et 2 utilisent Discord, mais pourquoi particulièrement Discord alors qu'il y a d'autres applications ?
57	E : Discord est mieux organisée puis c'est privé ; on peut gérer les entrées.
58	C : Comment est-ce que se font les échanges avec vos enseignants hormis les séances de visioconférence
59	E : Les échanges se font par mail ou alors l'enseignant met des annonces sur la plateforme de la fac.
60	C : Vous répondez aux annonces et vous échangez avec eux ?
61	E : Oui on peut répondre aux annonces sur l'application
62	C : Est-ce qu'ils sont réactifs ?
63	E : en majorité oui.
64	C : Et qui prend l'initiative des mails c'est vous ou les enseignants ?
65	E : Alors c'est nous
66	C : Et les enseignants sont aussi son réactif ?
67	E : Oui
68	C : Comment est-ce que vous accédez à vos différents cours ?
69	E : Sur la plateforme Améthys ; c'est une plate-forme spéciale pour le cours.
70	C : Donc vous recevez les cours en PDF sur la plateforme et vous les téléchargez ?
71	E : Oui soit en PDF, soit en vidéo, soit en diaporama, soit en audio ; ça dépend du prof.
72	C : Mise à part votre plateforme e-learning, comment vous vous servez d'Internet pour apprendre vos cours, faire vos devoirs et exercices ?
73	E : Sur Internet j'essaie de chercher des compléments de cours

- 74 C : vous utilisez quel outil pour faire la recherche
- 75 E : j'utilise Google
- 76 C : A part Google vous n'utilisez pas par exemple la bibliothèque universitaire en ligne où d'autres outils ?
- 77 E : Non ça va
- 78 C : pas de Drive ? vous ne partez pas souvent sur YouTube ?
- 79 E : si oui sur Youtube parfois
- 80 C : et vous utilisez aussi le Drive
- 81 E : Oui
- 82 C : comment est-ce que vous l'utilisez
- 83 E : En fait généralement c'est des élèves qui partagent leur cours, leurs prises de notes.
- 84 C : ça se passe comment ? il partage à tout le monde où ils choisissent certains élèves ?
- 85 E : Ça dépend ; il y a des élèves qui le partage avec tout le monde et d'autres qui font un tri
- 86 C : Mais là encore je dirais que c'est l'initiative des élèves ?
- 87 E : Oui
- 88 C : et au niveau de la plateforme e-learning de l'université il n'y a pas d'outil de partage de cours comme ça ?
- 89 E : Non
- 90 C : La plateforme vous sert uniquement récupérer les cours et à rentrer les devoirs, rien d'autre ?
- 91 E : aussi à échanger avec les professeurs
- 92 C : est-ce qu'il existe un forum sur la plate-forme
- 93 E : Oui

94 C : Est-ce que vous utilisez souvent ce forum

95 E : Oui si j'ai des questions

96 C : Et vous avez satisfaction à vos réponses ?

97 E : Oui

98 C : la toute dernière question ; si vous devez choisir entre les études en ligne et les études en présence, si vous aviez le choix qu'est-ce que vous aurai choisi ?

99 E : A distance

100 C : Pourquoi

101 E : pour mieux gérer mon emploi du temps et être un peu plus libre ; et travailler à mon rythme.

102 C : vous pensez que vous apprenez mieux à distance qu'en présence

103 E : Oui

104 C : C'était la toute dernière question merci pour le temps que vous nous avez consacré et bon courage pour la suite de vos études

105 E : Merci

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E57
2	E : étudiante
3	C : chercheur
4	E : Allo
5	C : oui allo bon jour madame,
6	E : Oui bonjour
7	C : Je suis Enosch Djiezion, chercheur à l'université de Paris
8	E : Oui bonjour,
9	C : Bonjour madame, Nous menons une étude sur les étudiants français qui suivent les cours à distance ; donc, dans le mois d'avril nous vous avons contacté pour la première partie de l'étude, vous y aviez répondu et c'est à l'issue de cela que vous nous aviez donné votre numéro
10	E : Oui,
11	C : Donc Nous vous appelons pour la seconde partie, est ce que vous pouvez nous accorder quinze minutes ?
12	E : Oui
13	C : Ok merci beaucoup
14	E : Je vous en pris
15	C : Nous allons donc y aller. Déjà, première question, avant que vous suiviez les cours à distance, vous faisiez donc les cours en présentiel ; comment vous vous organisiez pour apprendre vous cours, faire vos exercices et devoirs à la maison. ?
16	E : J'avais mis en place un emploi du temps que je suivais scrupuleusement, avec des sessions de révisions
17	C : Ah ok d'accord, donc tout était vraiment bien planifié

- 18 E : Oui j'essayais vraiment de m'organiser de manière très stricte pour ne pas me retrouver déborder
- 19 C : Ah ok d'accord, pour être l'abri des mauvaises surprises en fait
- 20 E : Oui c'est ça exactement
- 21 C : Et en salle de classe comment est ce que vous faisiez pour comprendre les cours, pour suivre les cours ?
- 22 E : Alors ça dépendait des matières, parce qu'on on a eu beaucoup de disparités en fonction des matières, on avait parfois des cours sur zoom ou alors c'était en diaporama, ou c'était en audio.
- 23 C : Mais non, , toujours en salle de classe pas à distance
- 24 E : Excusez-moi, j'avais mal compris la question. Excusez-moi, vous parliez de quelle période alors ; excusez-moi, je suis désolé de vous avoir mal compris.
- 25 C : Lorsque vous suiviez les cours en présence avant de commencer la formation à distance
- 26 E : J'étais déjà très organisé. Je suivais scrupuleusement l'emploi du temps
- 27 C : Même en présence ?
- 28 E : Oui j'étais déjà très organisé
- 29 C : Mais en salle de classe en présence ?
- 30 E : Voilà, en salle de classe en présence, à la fin du cours si je n'avais pas compris j'allais voir l'enseignant, ou alors j'envoyais un mail et sinon sur le groupe Facebook de la classe.
- 31 C : Déjà en présence vous utilisiez déjà, les outils d'apprentissage à distance en fait ?
- 32 E : Oui, à moindre mesure, si jamais le professeur n'était disponible à la fin du cours
- 33 C : Maintenant que vous êtes à distance comment est-ce que vous vous organisez pour comprendre les cours, faire vos exercices et devoirs à la maison ?
- 34 E : alors maintenant j'ai gardé un emploi du temps strict pour faire mes cours, pour ne pas me décaler. Pour les enseignements, c'est à la fois plus simple et plus compliqué. Sur Zoom, on peut parler directement au professeur pour poser notre question. Et en parallèle on utilise beaucoup plus l'entraide entre étudiants via Facebook.

35	C : Sur Facebook vous utilisez quoi, Messenger ? Vous avez un groupe Facebook ?
36	E : Oui un groupe, c'est un groupe
37	C : Ok, là vous avez fait un groupe Facebook, et qui en a pris l'initiative, les étudiants ou le professeur ?
38	E : Non les étudiants ; chaque année un groupe de licence, de psycho spécifique à notre année. Chaque année c'est quelque chose qui se fait depuis assez longtemps.
39	C : Ok, et pour les cours avec les professeurs, vous avez des séances de visioconférence ?
40	E : Oui ça dépend des enseignants ; on peut avoir des visioconférences sur Zoom ; on peut avoir des cours en diaporama directement ; on peut avoir des audios ou des formats papiers PDF.
41	C : Et pendant les visioconférences, est-ce que vous arrivez vraiment à suivre, à vous concentrer étant donné que vous n'êtes pas en salle de classe ?
42	E : Oui alors c'est compliqué parce que comme l'enseignant ne fait pas attention, comme il ne voit pas nos visages, à nos réactions, il a tendance des fois à parler pendant le cours sans ralentir, sans insister sur certains points. Il ne voit pas qu'on a du mal ou ce genre de chose. Donc parfois c'est dur parce que le cours se déroule plus vite et on a plus de mal à saisir les points importants.
43	C : mais est-ce que vous arrivez à poser des questions quand même
44	E : Oui ça dépend de l'enseignant. Il y a des enseignants qui restent un peu à l'ancien format c'est-à-dire comme les cours magistraux en présentiel où on ne pose pas de questions du tout pendant le cours et d'autres qui autorise totalement les questions pendant le cours
45	C : est-ce que on peut estimer que depuis que vous suivez les cours à distance, vous apprenez mieux ou c'est la même chose, ça n'a pas changé ?
46	E : je dirais que c'est moins bien. En fait en cours magistral normal, l'enseignant arrive à faire un tri déjà dans la manière dont le cours est fait. En fait quand on écrit notre cours on sait à quel point certain point sont importants parce que le professeur va insister dans ces mots, dans sa manière de le dire. Alors qu'en visioconférence il va un peu dérouler de manière un peu plus monotone et on a tendance à tout vouloir écrire tout. Donc on écrit tout et on a l'impression de louper énormément d'infos qui ne sont pas forcément pertinentes ; on arrive moins à trier , donc l'apprentissage c'est plus laborieux.
47	C : Mais est-ce que vos pratiques d'apprentissage à la maison, votre organisation a-t-elle évolué où elle est restée pareil ?

- 48 E : C'est plus rapide du coup parce que on a moins de transport. On peut poser aussi des questions exactement à l'enseignant ; c'est donc plus rapide pour prendre des notes. C'est vrai qu'on apprend peut-être de manière plus rapide et plus efficace je dirais.
- 49 C : Plus autonome aussi ?
- 50 E : Voilà de manière plus autonome
- 51 C : Vous avez quand même rencontré des difficultés l'année passée lors de votre formation. Quelles sont ses difficultés ?
- 52 E : Alors on a eu de gros problèmes dans notre faculté qui a été mise sous silence pendant des jours, voir des semaines. C'était très difficile de contacter les enseignants. On n'avait pas d'informations. Notre administration ne nous renseignait pas sur la situation des examens. C'était qui était particulièrement agissant, les cours n'étaient pas mis en ligne de manière régulière. On n'avait pas trop d'informations. C'était particulièrement difficile.
- 53 C : comment est de que vous avez remédié à ces difficultés ?
- 54 E : Par le fait d'avoir des plannings stricts et par le fait de s'entraider entre étudiants
- 55 C : Quelles sont les résolutions que vous avez prises cette année afin d'améliorer vos résultats académiques ?
- 56 E : j'ai décidé de ne pas remettre les prises de notes à plus tard, donc moins repousser en fait donc moins procrastiner peut-être et de plus travailler tout de suite. Ce que j'ai à faire je le fais tout de suite et un peu plus demander aux enseignants quand on ne comprend pas.
- 57 C : L'année dernière il y a eu le confinement. Est-ce que cela a eu un impact sur vos études, vos apprentissages ?
- 58 E : Oui, Oui au début on s'est dit qu'on est chez nous donc ça va être plus pratique mais en fait comme il a fallu traiter du coup de nombreux PDF alors que d'habitude on a le cours à l'oral. C'est beaucoup plus long, moins efficace et on se perd. J'ai perdu beaucoup de temps en fait à vouloir écrire des choses, à vouloir tout écrire du cours alors que ce n'étais pas pertinent. et cela a augmenté mon stress et l'angoisse par rapport au fait qu'on n'avait pas de nouvelles. J'ai eu beaucoup de mal à surmonter ça ; en fait je stresse.
- 59 C : On aurait pu se dire que, puisque vous êtes déjà habitué aux études à distance, ça allait se passer facilement.
- 60 E : C'est ça ! Mais bizarrement non, au début oui mais au fil du confinement je ne voyais plus personne, juste le fait de ne plus voir personne a augmenté mon angoisse que je n'avais pas habituellement.
- 61 C : Est-ce que vous échangez avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ?

62	E : Par groupe Facebook
63	C : Ah oui, vous l'avez mentionné tout à l'heure. Et avec l'enseignant ?
64	E : Je n'avais quasiment pas d'échanges avec les enseignants, par mail quand ils avaient le temps de répondre mais avec le confinement ça a été pour eux très très dur aussi et c'était vraiment dur de pouvoir leur parler ?
65	C : Et après et après le confinement ?
66	E ; Après le confinement, du coup ça va être plutôt cette année. En fait, c'était pareil, il n'y avait pas de différence durant le confinement et l'après confinement.
67	C : C'est toujours par mail, et qui prend l'initiative des échanges c'est vous ou c'est le professeur ?
68	E : C'est nous, moi, enfin c'est toujours nous
69	C : Mais est-ce que les professeurs répondent quand même
70	E : Oui ! Et De ma part je n'ai pas ressenti de nonchalance de la part des enseignants c'est nous ressortait c'est que malheureusement il n'avait pas d'informations à nous donner. Ils essayaient d'être là mais ils avaient tellement de choses à faire pour s'adapter à la situation. Donc il n'avait plus le temps pour répondre à nos mails et comme en plus nous étions en licence 2 l'année passée, on n'était pas les plus prioritaires rapport aux personnes qui sont en master. je peux comprendre complètement qu'ils n'aient pas pu maintenir une communication active.
71	C : Mais je pense c'était la même situation avant le coronavirus , avant le confinement...
72	E : oui mais quand on envoyait des mails on avait un peu plus de réponses sur le contenu de cours
73	C : Et c'est s'est compliqué avec le coronavirus, avec le confinement en fait
74	E : oui
75	C : Et comment est-ce que vous accédez à vos cours, il y avait une plate-forme ?
76	E : oui, oui il y avait une plateforme, c'est une plateforme de la fac
77	C : Ça s'appelle comment la plateforme
78	E : ENT, environnement numérique de travail

- 79 C : donc c'est là que vous récupérez vos cours, et les exercices vous les rendez aussi par l'ENT ?
- 80 E : c'est ça
- 81 C : donc toute dernière question. À par l'ENT quels sont les outils d'internet que vous utilisez pour apprendre ?
- 82 E : j'utilise google Drive pour partager les fichiers avec les autres collègues et aussi avoir leurs notes. notre faculté nous offre Onedrive, c'est un outil de stockage en ligne. J'utilise Quizznet. C'est un site où l'on peut tester nos connaissances.
- 83 C : sur n'importe quelle formation ?
- 84 E : Oui il y a plusieurs formations bien sûr. J'utilise l'application Fun Mooc. Donc c'est des formation en ligne. J'utilise aussi un logiciel de mapmaking pour faire des cartes mentales, l a suite office aussi mais ce n'est pas vraiment en ligne, voilà !
- 85 C : Ok donc nous arrivons au terme de notre entretien, j'aimerais déjà vous dire merci pour le temps que vous vous avez consacré
- 86 E : Merci à vous pour votre travail
- 87 C : Merci et bon courage à vous pour la suite de vos études
- 88 E : Merci beaucoup,
- 89 C : Aurevoir
- 90 bonne journée, aurevoir
- 91 bonne journée

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E83
2	E : Allo
3	C : Oui allo bonsoir
4	E : Oui bonjour ?
5	C : Vous m'avez dit de vous rappeler à 14h30
6	E : Oui c'est parfait
7	C : OK donc nous pouvons y aller
8	E : Oui
9	C : Ok d'accord, Merci. La première question : lorsque vous suiviez les cours en présentiel avant de faire la formation à distance comment est-ce que vous vous organisiez pour apprendre vos cours, faire vos exercices et devoirs à la maison ?
10	E : On parle de l'université là
11	C : Non. Comment dirais-je ? Vous êtes actuellement en cours à distance ?
12	E : Mais oui, au vu de la situation sanitaire l'an dernier j'ai fait une année de cours à distance à l'université.
13	C : D'accord, avant de faire le cours à distance vous étiez en présentiel ?
14	E : Oui
15	C : Et comment vous vous organisiez en présentiel à la maison ?
16	E : J'essayais de reprendre les cours puisque je prenais les cours sur l'ordinateur en cours. Après j'essayais surtout de les compléter et de le reprendre au propre et de faire la lecture pour essayer de compléter mes notes. Puis après sur la semaine de révisions, j'essayais d'apprendre un maximum d'informations en vue des partiels.
17	C : Ah donc vous faisiez une planification ? Est-ce que c'était planifié ? est-ce que vous planifiez vos apprentissages ?

- 18 E : Non je n'avais pas de programme. Donc j'essayais de faire un maximum au fur et à mesure et après j'essayais de réviser au maximum pour la semaine de révision.
- 19 C : Mais depuis que vous suivez les cours à distance est-ce qu'il y a eu des changements au niveau de cette organisation
- 20 E : Oui parce qu'après à distance j'étais obligé de...j'essayais donc de réviser mes cours pour essayer de les caler dans la semaine...oui je me suis un peu plus organisé en termes de planification
- 21 C : Donc depuis que vous faire les cours à distance vous planifiez beaucoup plus en fait ?
- 22 E : Oui
- 23 C : Et lorsque vous étiez en présentiel en classe, comment est-ce que vous faisiez pour suivre et comprendre le cours en salle de classe ?
- 24 E : Pour comprendre le cours en salle de classe, c'est d'écouter activement, utiliser internet pour essayer de comprendre ce qui m'échappe, sinon écouter
- 25 C : Ah vous ne preniez pas note ?
- 26 E : Si je prenais des notes sur mon ordinateur et à la main de temps en temps ça dépend des cours sinon il y avait des cours de traduction quelque chose comme ça ou j'étais obligé de participer activement
- 27 C : Maintenant que vous êtes à distance est-ce que vous faites des séances de vidéoconférence
- 28 E : Alors oui l'an dernier pendant mes cours à distance, surtout rédigé par les professeurs et il fallait reprendre les cours. Bons maintenant j'ai des cours par visioconférence
- 29 C : Et comment est-ce que ça se passe ? Comment est-ce que vous vous organisé puisque le prof n'est pas là, les autres étudiants ne sont pas là, vous êtes seule devant votre ordinateur, comment est-ce que vous faite ?
- 30 E : C'est un peu difficile et puis il faut essayer...il faut rester concentré sur l'écran ; je prends toujours mes notes sur l'ordinateur. Du coup, j'essaye de découper...j'essaye de le retranscrire en fait sur un fichier Word et j'essaie de le reprendre après le cours parce que des fois c'est beaucoup d'informations un coup. C'est vrai que par visioconférence on a moins la possibilité de participer il y a des choses que je suis obligé donc d'approfondir par moi-même voilà.
- 31 C : Et de plus que vous suivez les cours à distance quels sont les changements que cela a impliqué dans l'organisation de l'apprentissage de vos connaissances ?

- 32 E : Surtout essayer d'avoir une vision générale en fait de tous les cours, le comprendre comment ils sont structurés eux c'est vrai que je ne faisais pas avant en fait. Par exemple quand j'allais au cours, j'étais plus passive en fait dans mes apprentissages alors maintenant j'essaie de prendre le cours en main et vraiment de me l'approprier.
- 33 C : Donc vous planifiez plus ?
- 34 E : Beaucoup plus oui.
- 35 C : et vous vous auto-évalué aussi ?
- 36 E : si je m'auto-évalue ? non. Déjà j'essaie d'assimiler toutes les informations ; je pense que c'est déjà beaucoup, surtout s'il y a des lectures à faire en plus tout ça. Du coup, je pense que ça prend beaucoup plus de temps de travailler à distance parce que quand on est un peu perfectionniste du coup ça risque de...je sais que par exemple pour les cours écrits qui sont censés durer deux heures en amphithéâtre là j'ai même plus de temps à les assimiler ou à les retranscrire que d'habitude. donc c'est vrai que j'ai le problème de ne pas trop réussir à sélectionner.
- 37 C : Donc ça vous demande beaucoup plus d'organisation organisation ?
- 38 E : oui d'organisation et du temps
- 39 C : et quel sont les difficultés que vous avez rencontrées l'année passée lors de votre formation en ligne ?
- 40 C : Vraiment de synthétiser... ça c'est dur, c'est très dur de synthétiser parce qu'on ne sait pas ce qui est le plus important. Donc nous devons sélectionnés nous-mêmes ce qui est important dans le cours ; ça a été difficile et il fallait être assez rigoureux dans son travail tous les jours. Parfois ça peut être un peu compliqué parce qu'avec au moins le fait d'aller en cours ça permet d'être présent, de s'isoler pour ne faire que ça. c'est vrai que Chez soi il y a des es éléments distrayeurs et c'est difficile d'en faire abstraction je pense.
- 41 C : Et au niveau de la connexion internet, du matériel informatique il n'y a pas eu de problème ?
- 42 E : Alors moi j'ai pas du tout de problème avec ça, je ne suis pas du tout en fraction numérique, j'ai les accès à internet ? J'ai la Wifi chez moi, il n'y a pas de problème. En ordinateur je suis très bien équipé.
- 43 C : les difficultés que vous avez citées, est-ce que vous avez fait des efforts pour les surmonter ? Qu'est-ce que vous avez fait pour les surmonter ?
- 44 E : Oui déjà j'ai investi plus de temps que je devais le faire en présentiel sinon j'ai essayé d'être très discipliné. Me lever tôt, de me forcer à me concentrer, de me couper un peu des distractions, de faire des lectures en plus.

- 45 C : Et quelles sont les résolutions que vous avez prises cette année afin d'améliorer vos résultats, vos apprentissages ?
- 46 E : Principalement et surtout de ne pas me laisser prendre du retard parce que l'an dernier j'avais eu un peu ce problème au niveau de l'organisation, je remettais le cours que j'étais sensé faire le lendemain. Cette année j'essaie de ne pas prendre du retard. Comme ça je n'aurai pas de problème à la fin à devoir tout rattraper d'un coup.
- 47 C : Et l'année dernière pouvez-vous nous indiquer comment le confinement dû à la crise du COVID 19 à impacter vos habitudes étudiantes inscrit à une formation en ligne à distance ?
- 48 E : j'aimerais préciser déjà que j'ai beaucoup de chance. il faut dire que j'ai été vraiment dans un dans un lieu avec une bonne connexion, très confortable vraiment. J'étais à la campagne et ça allait bien. Pour moi ça pas été très difficile surtout que j'étais dans une formation à distance donc pour moi ça ne change pas grand-chose. Je n'avais pas de pression financière ou quoi que ce soit. Oui ça a été étrange ne pas pouvoir sortir autant que d'habitude mais j'avais quand même l'accès pour faire des pratiques sportives dehors mais je me suis discipliné, finalement ça n'a pas eu tant d'impact que ça dans mon travail. J'ai eu de bonnes notes voilà et pour ça je pense que je pense que c'est dû au fait que j'étais dans un bon environnement en fait ; si ça ne devait pas être le cas je sais pas comment j'aurais géré.
- 49 C : donc moralement donc vous aviez le moral
- 50 E : oui ça allait. Par contre je sais que c'était très compliqué ... et je l'ai vu sur les réseaux sociaux , beaucoup de gens qui étaient en formation à distance comme moi dans mon université et qui se sont beaucoup plaints et j'ai vu que la négativité pouvait facilement les affecter.
- 51 C : Ils se sont plaints de quoi au juste ?
- 52 E : ils se sont plaints de ne pas avoir les informations au sujet des examens assez tôt. C'est vrai que jusqu' à la fin on ne savait pas trop quand est-ce qu'on aura nos examens. Ils se sont plain du format des examens et c'est surtout sur la communication de l'université qui était un peu déficiente pendant le confinement. Les professeurs ont essayé de les appeler comme il pouvaient et On leur a reproché de ne pas donner assez d'informations
- 53 C : Et comment se font les échanges avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ?
- 54 C : entre moi et eux ou avec le professeur ?
- 55 E : Non entre vous étudiants d'abord.

56	E : entre les étudiants alors on a beaucoup utilisé Facebook ; on a fait un groupe sur Facebook où il avait tous les étudiants de la formation à distance. Il y avait aussi des groupes sur WhatsApp et sur Discord, des groupes d'entraide surtout.
57	C : qui a initié la création de ces groupes ?
58	E : Des étudiants
59	C : c'est des groupes spontanés ou c'est des groupes qui existaient depuis quelques années ?
60	E : alors là c'était des groupes spontanés il me semble. Je ne sais pas si les années précédentes ça a été initié mais là il me semble que c'était des groupes spontanés.
61	C : Et comment se font les échanges avec vos enseignants
62	E : avec les enseignants c'est surtout par la plateforme numérique de l'université et par la boîte mail.
63	C : c'est uniquement par ces deux outils ?
64	E : Oui
65	C : Sur la plateforme c'est quoi, le forum ?
66	E : Vous savez on a un espace numérique et chaque cours...chaque prof gère un espace et dedans ils ont la possibilité de faire des annonces, d'ouvrir des forums ; du coup il y a des étudiants qui peuvent poser des questions. et vous savez après ça dépend des professeurs qui acceptent plus ou moins de communiquer via ces forums ou qui acceptent plus ou moins d'être contacté individuellement par les étudiants.
67	C : est-ce que les forums sont beaucoup utilisés ?
68	E : Oui il y avait beaucoup d'utilisation pendant le confinement.
69	C : et les interactions étaient nombreuses
70	E : oui les interactions étaient vraiment de tous types, des plaintes, des demandes de précisions par rapport à des notions du cours ou des demandes de précisions par rapport aux examens, au format. À l'approche de l'examen il y a surtout eu beaucoup de plaintes.
71	C : Mais est-ce que les professeurs étaient réactif sur ces forums

72	E : oui ça dépend des profs mais la plupart oui
73	C : et au niveau des mails , c'est vous qui preniez l'initiative ?
74	E : ça dépend pour quel type...mais surtout pendant le confinement ça surtout été de l'initiative des étudiants parce qu'il y avait beaucoup de zones d'ombre en fait sur le fonctionnement du cours donc il y a eu beaucoup de contacts qui ont été initié par les étudiants envers les professeurs. Normalement si c'était bien passé et qu'il n'y avait pas eu confinement on aurait eu accès à nos cours et n'aurait pas eu besoin de demander plus parce que normalement tout nous était fourni pour qu'on puisse apprendre le cours. Finalement vu qu'il y a eu des changements d'organisation et que ça n'a pas toujours été très clair, il a fallu donc s'adapter. C'est pour ça qu'il y a eu beaucoup d'étudiants qui ont besoin de contacter les professeurs .
75	C : Vous utilisez quelle plateforme e-learning ?
76	E : ça s'appelle Amethis
77	C : donc les professeurs mettent les cours sur Amethis et vous les récupérer.
78	E : Oui
79	C : Au niveau de Amethis, quels sont les outils que vous utilisez le plus ?
80	E : le forum et surtout les espaces de cours pour pouvoir récupérer des documents et des informations
81	C : OK la toute dernière question. A part Amethis, quels sont les autres outils d'internet que vous utilisez pour apprendre vos cours faire vos devoirs et exercices ?
82	E : principalement, j'utilise les moteurs de recherche, autrement j'utilise pas mal CAIRN, la bibliothèque universitaire qui s'appelle Hal , Wikipédia de temps en temps pour les informations ou quand il a juste besoin d'une description simple : Youtube un petit peu
83	C : Et vous n'utilisez pas Drive par exemple ?
84	E : Oui un petit peu avec les autres étudiants ; on communique des documents par Google drive
85	C : Et qui prend l'initiative de créer le Drive ?
86	E : Les étudiants

87 C : C'est-à-dire qu'un étudiant tout seul prend l'initiative de mettre son cours sur Drive ?

88 E : Il y a un groupe d'étudiant sur la page Facebook qui a décidé de créer un drive où on pourrait tous contribuer à mettre des documents d'étude des notes de cours pour les partager. Moi ça m'est arrivé d'utiliser Witransfert pour partager mes notes avec des gens

89 Ah d'accord d'accord nous sommes au terme de notre entretien je vous dis merci pour le temps que vous avez accordé Je vous souhaite bon courage pour le reste de vos études je vous dis merci beaucoup et bonne journée

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E87

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E187 (Sayouba)
2	E : Allo
3	C : Allo bonjour monsieur, je suis Enosch, Djiezion, chercheur à l'université de Paris, Nous menons une étude sur les étudiants français qui suivent les cours à distance, pouvez m'accorder quinze minutes d'entretien ?
4	E : Oui, pas de soucis
5	C : Lorsque vous suiviez les cours en présentiel, avant de commencer la formation à distance, comment est-ce que vous vous organisiez pour apprendre vos cours, faire vos exercices et devoir à la maison ?
6	C : Je peux dire que quand je faisais les cours en présentiel, c'est une impression qui est la mienne, je retenais beaucoup plus d'éléments que quand je faisais les cours en ligne surtout quand il s'agit d'un domaine dans lequel je ne suis pas forcément initié. En présentiel il m'est beaucoup plus facile de retenir. Du coup, ça me facilitait la tâche quand je devais après travailler à la maison, faire les devoirs de maison les exercices ou travailler pour approfondir.
7	C : Voulez-vous dire que vous ne planifiez pas particulièrement vos apprentissages puisque que vous retenir facilement ?
8	Mais ça ne me demande pas beaucoup plus de temps en présentiel par rapport au cours en ligne, j'apprends beaucoup plus de notions en présentiel qu'en ligne. Du coup quand je dois faire des exercices après, si ce sont des cours en ligne, je fournis beaucoup plus d'efforts qu'en présentiel
9	C : On va revenir au cours en ligne après. Mais toujours en présentiel, lorsque vous êtes en salle de classe, comment est-ce que vous faites pour comprendre les cours, pour suivre en général ?
10	E : Je prends des notes. Quand je suis en présentiel, j'arrive beaucoup plus à prendre des notes et à suivre et après je révise mes cours.
11	C : En fait comme vous le disiez, vous retenir beaucoup plus facilement en présentiel qu'à distance quand le professeur s'exprime.
12	E : Tout à fait
13	C : Maintenant que vous êtes à distance comment est-ce que vous vous organisez ?

- 14 E : Les cours à distance, en thème d'organisation, ne sont pas aussi stricte que les cours en présentiel. En fait, pour les cours en ligne, je suis moins ponctuelle qu'en présentiel. Donc, déjà, il y a la ponctualité et j'ai également constaté que quand le cours est en ligne je prends moins de note.
- 15 C : Vous prenez moins de note parce que vous téléchargez le cours après ?
- 16 E : Oui effectivement, il y a cela parce que psychologiquement tu te dis qu'il y a un support après ; ça t'incite à prendre moins de notes et également et le cours étant en ligne il y a pas cette connexion qui t'amène souvent ...le professeur peut dire quelque chose quand c'est en présentiel, ça t'amène à réfléchir, à prendre des notes, a te poser des questions et souvent de même à répliquer mais quand le cours est en ligne il y a cette dématérialisation qui fait que le cours n'est pas assez vivant.
- 17 C : mais à la maison lorsque vous vous retrouvez seul sans le professeur, qu'est-ce que vous faites pour étudier, pour réviser les cours.
- 18 E : Dans ce cas, je relis beaucoup les supports PDF. Pour certains cours il y a des supports vidéo ; il y a des cours où l'intervention du professeur a été enregistrée. En ce moment, quand je n'arrive pas à me retrouver, je repars lire la vidéo. Ainsi j'arrive à me corriger. Donc c'est essentiellement à partir des supports PDF et parfois des supports vidéo que je travaille à la maison en les relisant.
- 19 C : Et pendant les séances de visioconférence ?
- 20 E : Une fois que la visioconférence est terminée on a plus accès au cours.
- 21 C : Et pendant que la visioconférence se déroule, comment est-ce que vous faite pour vous concentrer, pour pouvoir quand même suivre ?
- 22 E : Au début la concentration y est mais vers la fin du cours, quand la visioconférence traîne en longueur, après on se lasse. Souvent on se lève, on laisse parler le professeur. En plus quand le professeur ne te voit pas ou quand tu éteins la caméra et le micro, tu peux souvent te lever et faire autre chose ; aller au frigo par exemple. On a l'habitude de le faire mais ce n'est pas une manière appropriée pour apprendre mais c'est le fait qu'on soit en ligne qui donne cette possibilité d'agir. En fait, il m'est très rare de suivre quelque chose du début à la fin ça sans me lever et faire autre chose.
- 23 C : c'est vraiment instinctif en fait
- 24 E : Oui c'est instinctif, ça peut être personnel mais j'ai l'impression de me sentir beaucoup plus fatigué quand je suis un cours en ligne que quand je suis en cours en présentiel. Ça peut être psychologique mais c'est un peu la sensation que j'ai.
- 25 C : Est-ce qu'on peut dire que pour les cours en face en face, en direct vous préférez être en salle de classe plutôt que devant un ordinateur ?

- 26 E : Oui ça je le préfère
- 27 C : est-ce qu'on peut dire que depuis que vous suivez les cours à distance, vos pratiques d'apprentissage ont évolué ou elles sont restées les mêmes ?
- 28 E : Je peux dire que j'ai été amené aussi à m'adapter parce que j'ai suivi des cours à distance à l'école à l'ENA et dans le cadre de mon master et j'ai suivi également d'autres cours dans le cadre d'une certification. Pour cette certification, le cours est déjà pré-enregistré. Ce n'est pas un cours où tu interagis. Parce que le cours a été pré-enregistré, tu es obligé de suivre cela, pour faire les examens. J'ai suivi également un autre cours en ligne où il y a deux modules. Il y a d'abord la version pré-enregistrée et ensuite, à la prochaine phase vous avez des interactions avec l'enseignant. Je peux dire que cela m'a amené à travailler en solo. Ça requiert beaucoup plus un travail en solo. ce n'est pas un travail où quelqu'un te tire. Quand le cours est en ligne, surtout pour les cours pré-enregistrés il te faut un minimum de connaissance pour pouvoir le faire. Alors que quand le cours est en présentiel, même si tu n'as pas ce minimum quelqu'un, notamment, l'enseignant peut te donner des repères pour pouvoir avancer. En matière de pratique d'apprentissage, je peux dire que les cours en ligne requièrent une base assez conséquente. Avant de faire un cours dans un domaine à distance, il faut avoir déjà les fondamentaux.
- 29 C : donc vous voulez dire que vous avez appris à être beaucoup plus autonome en fait.
- 30 E : Oui, effectivement. Vraiment vous avez trouvé la phrase. Ça requiert beaucoup plus d'autonomie. Quand tu es dans un cours en présentiel, tu demandes au professeur et il te répond mais dans un cours en ligne ou il n'y pas d'interactions. Il te faut toi même aller chercher des réponses à tes questions et trouver la voie à suivre ; C'est vraiment l'apprentissage de l'autonomie que tu peux réinvestir ailleurs dans tes pratiques professionnelles.
- 31 C : l'année dernière, est-ce que vous avez rencontré des difficultés lors de votre formation en ligne ?
- 32 E : La première des difficultés est d'ordre technique. Souvent il a la connexion qui faisait défaut parce que ça requiert une bonne connexion. D'autres difficultés, dans le cadre du master, c'est que j'ai trouvé les cours assez fatiguant vers la fin je trouvais que c'était vraiment lassant. C'est assez fatiguant et on se lasse assez vite que par rapport à un cours en présentiel. En fait, il y a moins d'interactivités. L'apprentissage étant une activité humaine, parfois l'interaction humaine le facilite alors qu'au niveau des cours en ligne il y a moins d'interactivités.
- 33 C : Est-ce que vous avez mis en œuvre des actions pour pouvoir surmonter ces difficultés ou bien vous les avez subies comme ça ?
- 34 E : À part la possibilité de se détendre en suivant les cours en adoptant d'autres positions sois assis, sois couché, interrompre la visioconférence pour pouvoir se lever et faire ce qu'on veut, je n'ai pas fait une action particulière, je ne pense pas.

- 35 C : Pour le futur quels sont les résolutions que vous avez eu à prendre afin d'améliorer vos résultats académiques vu l'expérience que vous avez déjà du e-learning ?
- 36 E : J'ai expérimenté la possibilité de faire les cours en ligne, c'est une bonne chose pour moi, surtout dans mon domaine géographique. Venant d'Afrique, on a pas toutes les opportunités pour être à la pointe de l'innovation et ce sont ces cours en ligne qui permettent donc de façon dématérialisé d'être toujours en contact de tout ce qui est comme innovation dans le domaine dans lequel tu es et d'avoir accès à la formation et à l'information. J'aimerais profiter de ce canal pour faire d'autres formation du genre et rester plus au contact de l'innovation, des nouvelles connaissances qui pourront être mis en exergue dans mon domaine.
- 37 C : Donc finalement vous voulez expérimenter encore plus de formation en ligne.
- 38 E : Oui plus de formation en ligne parce qu'également, surtout, ça te revient moins cher. A titre comparatif j'ai fait une série de formations qui m'a couté autour de 740 euros alors que si je devais le faire en présentiel ça me reviendrait non seulement au double, autour de 1400 euros et également, il me fallait probablement faire un déplacement. Même, tout récemment, la formation que j'ai fait, devait se dérouler à Marseille mais finalement je l'ai fait en ligne. Si je devais faire le déplacement jusqu'à Marseille avec tous les frais que cela occasionnerait. Je dirais que la formation en ligne facilite beaucoup plus l'accès à la science et au savoir pour ceux qui sont dans les mêmes conditions que moi en Afrique de l'Ouest.
- 39 C : Pour toi, qu'on soit en ligne ou en présence c'est la même acquisition du savoir, c'est le même niveau de savoir ?
- 40 E : Honnêtement je ne pense pas que c'est le même niveau d'acquisition du savoir mais je pense que la formation en présentiel pour un individu donné, lui permet d'acquérir plus que l'individu qui se forme en ligne. Ça c'est peut-être mon appréciation personnelle. Il peut être différent des autres mais c'est mon point de vue. Néanmoins, il n'en demeure pas moins que formation en ligne permet d'acquérir le savoir indispensable.
- 41 C : L'année dernière il y a eu le confinement dû au Covid 19. Est-ce que cela a impacté vos pratiques et habitudes d'étudiants inscrits à distance ?
- 42 E : Oui ça beaucoup impacté parce que tous nos cours ont été dématérialisés pour se faire en ligne et j'en ai profité pour accélérer les formations parallèles que je faisais en ligne. Donc cela m'a beaucoup fait progresser au niveau de la formation en ligne.
- 43 C : donc vous voulez dire que vous avez eu beaucoup plus de temps apprendre d'autres choses en fait.
- 44 E : Oui je disposais de beaucoup plus de temps pour faire ces formations en ligne.
- 45 C : Pendant la formation en ligne, comment se faisait les échanges avec les autres étudiants qui suivaient la même formation que vous ?

- 46 E : On s'adressait beaucoup plus aux professeurs et moins avec les étudiants. on a pas eu vraiment le temps de faire des activités extra académiques pour faciliter les interactions parce que souvent toute les connexions entre les étudiants, ne sont pas forcément des connexions de nature académique ou scientifique. Il y a tout ce volet, relations entre étudiants qui baisse, je peux dire qui baisse à 90 %. Même avec le professeur, de façon naturelle, on est amené à poser moins de questions parce que ce n'est pas comme en classe où ton langage corporel peut amener le professeur à te poser des questions, sois par exemple en levant la main, sois dans ton regard, il peut sentir que tu ne partages pas son avis. Mais là, en ligne il faut sois activé un bouton, sois interrompre le professeur pour poser des questions sauf si le professeur dit qu'on passe à la phase des questions où les gens peuvent être amenés à poser des questions.
- 47 C : Donc vous estimez qu'il y a beaucoup moins d'interaction lorsqu'on est en ligne qu'en présentiel en fait.
- 48 E : Oui il y a moins d'interactions
- 49 C : Donc avec les autres étudiants, il n'y avait aucune interaction de nature académique ?
- 50 E : De nature académique, je peux dire que je n'en ai pas eu.
- 51 C : Et hormis les séances de visioconférence, est-ce qu'il y avait des échanges avec les professeurs ?
- 52 E : Non je n'en avais pas ; souvent il demandait à ceux qui ont des interrogations, qui veulent approfondir un sujet de leur envoyer des mails mais personnellement je n'en ai pas eu besoin.
- 53 C : En fait vous n'avez pas utilisé de cet outil pour échanger avec eux ?
- 54 E : Oui
- 55 C : Mais pourquoi ? Parce que vous estimez que vous compreniez déjà le cours ?
- 56 E : Pas forcément parce que c'est un peu dans ma nature également que de chercher beaucoup plus à résoudre les difficultés qui se présentaient à moi de façon naturelle même en présentiel je ne suis pas de nature à poser des questions.
- 57 C : Tu préfères chercher toi-même que de solliciter en fait des gens autour de toi ?
- 58 E : Oui
- 59 C : Lorsque vous étiez à distance, comment est-ce que vous aviez accès au cours, aux exercices, aux devoirs et autres ?
- 60 E : Déjà à l'école, on a une plateforme qui permet sur laquelle les documents de cours étaient déposés.

61	C : ça s'appelait comment
62	E : Classilio ; c'est comme zoom mais c'est un peu plus sécurisé.
63	C : Je vous parle plutôt des cours écrits pas des séances de visioconférence.
64	E : les cours écrits étaient déposés sur la plateforme de l'Université qui est Moodle.
65	C : Et lorsque vous devez rendre les devoirs en ligne, c'est sur la plateforme Moodle toujours ?
66	E : Oui, également
67	C : A part Moodle et Classilio, quels sont les autres outils Internet que vous utilisez pour pouvoir apprendre ?
68	E : J'utilise beaucoup plus Zoom. La plupart des autres séances de visioconférence que j'ai eu à faire c'était beaucoup plus avec Zoom.
69	C : mais vous même personnellement lorsque vous voulez étudier seul, quels sont les outils que vous utilisez ?
70	E : Pour les cours en ligne c'est essentiellement ma machine. J'enregistre souvent des choses sur mon Drive, Google Drive et les logiciels standards, Word, Excel et PDF.
71	C : Vous n'allez pas souvent sur YouTube pour voir des vidéos afin de mieux comprendre ?
72	E : je n'utilise presque jamais YouTube pour tout ce qui est académique.
73	C : donc le seul outil hors académique que vous utilisez c'est vraiment Google Drive.
74	E : Oui et je fais des recherches également sur le moteur de recherche Google. Je ne fais pas de recherches sur YouTube.
75	C : C'est vraiment la dernière question. Nous avons fait près de vingt-cinq minutes. Donc je vous dis merci d'avoir participé au questionnaire
76	E : Merci aussi à vous

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E90
2	E : Allo.
3	C : Oui allo bonjour,
4	E : Oui bonjour.
5	C : Je suis Enosch Djiezion, chercheur à l'université de Paris, on devrait s'appeler ce matin vous vous rappeler ?
6	E : Oui bien sûr bien sûr j'attendais votre appel
7	C : Merci bien. L'entretien va durer une quinzaine de minutes.
8	E : Ok pas de souci
9	C : Nous pouvons commencer donc ; depuis combien de temps si vous voulez cours à distance ?
10	E : Bon alors là, l'année dernière je l'ai suivi pendant le confinement jusqu' à la fin de l'année. Cette année je suis inscrit en présence. Je prépare le concours de CPE et je suis en master encadrement éducatif (MAIF)
11	C : A distance ou en présence
12	E : Alors là cette année je suis en présence mais l'année dernière j'étais à distance. Oui j'étais à distance toute l'année dernière. Donc l'année dernière j'étais à distance. J'ai repris ma Licence 3 en fait ; je voulais la faire en présence mais c'était trop tard donc la seule option qui restait c'était à distance. Donc c'est comme ça que j'ai atterri l'année dernière à distance.
13	C : Lorsque vous suiviez les cours en présence avant de faire la distance, comment est-ce que vous organisiez pour apprendre vos cours, faire vos exercices et devoirs à la maison ?
14	E : Avant... ça faisait longtemps que je n'avais pas été en cours. Comment je faisais ? Moi je fonctionne au papier donc là c'est un peu délicat à distance. Je ne suis pas très vieux mais j'ai beaucoup de mal avec l'outil informatique et les outils numériques. Moi j'ai toujours travaillé avec papier stylo ; donc là je suis en train de m'adapter avec mon retour à l'université. Les choses n'ont pas mal évolué en fait. Moi j'ai fait la licence 2 en 2011-2012 et à l'époque on

fonctionnait encore beaucoup au papier stylo et là je suis en train de me remettre à l'ordinateur avec Word et tout. C'est un outil que je maîtrise peu parce que je suis papier stylo normalement mais là avec là actuellement je suis en présentiel. Avec le confinement, on va passer au distanciel donc retour à l'ordinateur.

15 C : en présentiel lorsque vous vous retrouviez à la maison, vous planifiez vos formations ou bien c'est au jour le jour que vous faisiez ?

16 E : En fait, je n'étais pas organisé. C'était vraiment au dernier moment. Maintenant je prévois, je fais mon planning, j'arrive à m'organiser on va dire sur les deux semaines, je planifie, je note sur papier ce que je dois faire, comment je dois le faire ; c'est un planning je fais. Je ne le respecte pas forcément mais quand même je sais où je vais. Je suis beaucoup plus organisé maintenant

17 C : Et ça ce sont les effets de la formation à distance ?

18 E : oui effectivement

19 C : Donc depuis que vous faites la formation à distance vous êtes beaucoup plus organisé et vous planifiez ?

20 E : Je pourrai aussi dire que je suis peut-être beaucoup plus motivé, je suis beaucoup plus motivée maintenant. Il a y a peut-être une histoire de motivation je ne sais pas mais c'est comme ça que je m'organise. Maintenant là, j'ai grandi et je suis plus organisée que quand j'étais plus jeune. A distance j'ai dû aussi me poser un cadre. Vous avez raison ça doit jouer également.

21 C : Mais lorsque vous étiez en salle de classe, comment est-ce que vous faisiez pour suivre et comprendre le cours pendant que le professeur faisait le cours ?

22 E : J'avais tendance à tout faire au dernier moment. En faites sur les devoirs à rendre, même pour les partiels je faisais tout ça au dernier moment mais là en reprenant ma licence 3, l'année dernière et cette année, j'ai tendance à bien anticiper. Je travaille vraiment quotidiennement tous les jours. Alors qu'avant eux c'était quelques semaines avant l'examen que je me mettais à fond.

23 C : dans le cadre des séances de vidéoconférence pendant votre formation à distance, comment vous vous organisiez pour suivre les cours étant donné que le professeur n'est pas en face de vous, les étudiants ne sont pas là, vous êtes tout seul devant votre ordinateur ?

24 E : Les visioconférences j'en ai fait très peu. Le prof nous envoie donc des podcasts audios pour les cours en ligne. Moi j'aime bien reprendre le cours et de me l'approprier. Ça me prend beaucoup de temps. J'écoute le podcast, je retranscris, je note à côté. J'essaie d'avancer un peu matière par matière. C'est ce que je fais pour m'approprier le cours en fait. Même quand le prof envoie des photocopies j'aime bien les reprendre pour les synthétiser. En fait pour moi j'ai l'impression d'apprendre comme ça. Cela me permet de m'approprier vraiment le cours. Je me sens obligé de passer par l'écrit. Pour moi vraiment écrire c'est très important.

- 25 C : Vous n'êtes pas très à l'aise pour le moment avec le numérique en fait
- 26 E : Non, non ; bon je m'y mets. J'ai 34 ans et je n'ai jamais été à l'aise avec ça. Et bien voilà, je suis obligé. J'aime bien passer par le papier et le stylo. J'ai de la chance cette année parce que je suis arrivé en master 1 et pour le concours de CPE euh est fortement incité à travailler en écrivain. Le concours est quand même exigeant et tout se passe par écrit. Donc ça m'a bien arrangé. La note de synthèse, tout ça va se faire à l'écrit. Je retrouve un peu l'esprit et l'intérêt de l'écrit quoi. Pour le concours tout se passera par l'écrit. Il n'y a pas d'ordinateurs.
- 27 C : C'est le cas pour tous les concours ou pour ce concours particulier ?
- 28 E : Je ne sais pas mais pour moi c'est comme ça. Ce concours là ils se composent à l'écrit avec une note de synthèse et une dissertation qui dure quatre heures et la note de synthèse cinq heures. Cela va franchement nous entraîner dans l'écrit. Pour le concours, les conditions réelles, c'est du papier et un stylo. Je pense que le problème du numérique c'est qu'on perd un peu cette réactivité, cette dextérité dans l'écriture et là nous sommes amenés à nous entraîner avec le papier, le stylo et moi ça me convient parfaitement. Il y a la partie master encore et la partie concours. Mon année est divisée en deux parties : préparation du concours et le cours du master où là c'est plus le numérique mais cette année j'utilise les deux.
- 29 C : donc tant mieux alors parce que le numérique va s'imposer au fil du temps. Concrètement, depuis que vous que vous suivez les cours à distance pourriez-vous me dire concrètement ce qui a changé dans votre manière d'apprendre
- 30 E : Comme je vous disais je n'ai pas le même âge que lorsque j'étais en présentiel. Ce qui a changé pour moi c'est l'organisation, l'autonomie. Je suis beaucoup plus autonome sinon je coule. C'est vraiment au quotidien. Mon autonomie a changé et c'est un travail quotidien pour moi en fait.
- 31 C : Et quels sont les difficultés que vous avez rencontrées l'année passée lors de votre formation à distance ?
- 32 E : alors la difficulté pour moi elles vont être plus d'ordre interactionnelle. Alors j'aime beaucoup les cours où il y a des interactions où on pose des questions et où on répond. Je peux être plus captivé. Moi tout seule avec un poste ou un photocopie, c'est peut-être un peu moins attrayant simplement. Et là comme cette année il y a du présentiel, c'est beaucoup plus intéressant pour moi parce qu'on pose des questions, on réfléchit ensemble, on échange en argumentent. Moi c'est un système d'équipe qui me convient plus. L'année dernière comme je vous le disais, je me suis retrouvé à distance. Ce n'est pas un choix ; c'est parce que c'était la seule option qui m'était proposé. Ce qui était de ma faute parce que je me suis inscrit en retard. J'aime vraiment le présentiel et l'interaction ; en fait les rapports sociaux. J'aime échanger, j'aime argumenter, discuter.
- 33 C : Mais comment est-ce que vous avez surmonté ce problème de manque d'interaction

- 34 E : après je suis motivé parce que j'ai un projet principal, c'est de devenir conseiller principal d'éducation. Donc il faut forcément passer par ce concours, cette formation mais bon j'ai mon objectif. Voilà, je m'adapte mais cette année je me suis inscrit en présentiel.
- 35 C : Et cette année quelles sont les résolutions que vous avez prise pour vraiment améliorer vos résultats et vos apprentissages.
- 36 E : Cette année je suis focus sur mon concours et je fais ce que je peux pour garder cette régularité dans le travail. J'ai fait une bonne année l'année dernière ; j'étais content de moi. J'ai beaucoup appris à m'organiser notamment et cette année la distance m'a permis d'apprendre à m'organiser beaucoup mieux ; ça m'a appris pas mal de choses l'air de rien surtout l'organisation et l'autonomie. Donc j'essaierai cette année de continuer sur ma lancée. Je fais mieux du mieux que je peux et je vais essayer de travailler tous les jours et je prends aussi le temps de me reposer. Tous les deux jours je me prends une journée où je me mets un peu en retrait. Donc j'essaie de travailler vraiment tous les jours même quand je ne veux pas, quand j'ai beaucoup de choses à faire je m'accorde une ou deux heures, histoire donc de garder cette habitude afin de tenir le cap.
- 37 C : Une question d'actualité ; nous sommes retombés en confinement mais l'année dernière il y a eu un confinement est-ce que cela a impacté vos habitudes et pratiques d'étudiants inscrits dans une formation à distance ?
- 38 C : Non pour moi c'était un peu pareil mais le souci qu'il y a eu c'est qu'on avait deux ou trois réunions dans l'année où on devait se retrouver à l'université ; j'attendais beaucoup ce moment. Comme je l'ai dit, j'aime bien les rapports sociaux pour qu'on puisse échanger entre profs et étudiants et entre les étudiants. Malheureusement, ça a été annulé. Et pour les examens, il y a eu des grèves en décembre, on n'a pas pu faire les examens en présence. Plutôt les partiels à cause du confinement ont été faites à distance ; on s'adapte. Voilà, je me suis adapté mais j'ai été un peu déçu de ne pas pouvoir retrouver mes collègues de formation. On avait la possibilité de pouvoir échanger avec les professeurs lors de ce de cette journée. Il y avait un ou deux jours de prévu mais tout a été annulé.
- 39 C : Comment se font les échanges avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous dans le cadre de votre formation à distance ?
- 40 E : Je sais que il y avait un WhatsApp mais moi je suis arrivé en retard dans la formation. Il y avait aussi un forum sur Moodle. Je n'étais pas là lors de la rentrée alors que tout le monde s'est connu lors de la rentrée et moi j'ai raté ce moment. Moi j'ai pris le train en marche en fait et je n'ai jamais échangé véritablement avec les autres étudiants. Je n'ai pas eu vraiment de contact avec les autres étudiants car j'avais raté la rentrée. Je n'étais pas sur le groupe WhatsApp. J'ai un peu loupé le départ l'année dernière.
- 41 C : Mais il existe quand même un groupe WhatsApp des étudiants ?
- 42 E : Oui il existe un groupe WhatsApp duquel je n'ai pas fait partie donc je ne pourrais pas vous en parler. J'ai appris son existence qu'au mois de mai. Je n'ai pas pu intégrer le groupe mais je m'en suis sorti comme ça. Je sais qu'il y avait un groupe WhatsApp qui avait été créé.

- 43 C : Est-ce que vous pensez que si vous étiez inscrit à ce groupe cela aurait pu vous aider dans vos apprentissages ?
- 44 E : Oui certainement eux cela aurait pu m'aider
- 45 C : hormis les séances de vidéoconférence comment se font les échanges avec les enseignants
- 46 E : Alors par mail. On avait aussi Moodle. C'était une période très spéciale avec cette histoire de confinement. Les profs ont été très bien mais j'ai trouvé qu'il y avait une très bonne réactivité quand même. Moi j'ai été très satisfait de la qualité de l'enseignement et de la disponibilité des enseignants.
- 47 C : Qui prenait l'initiative des e-mails, c'est vous ou les enseignants ?
- 48 E : Moi je n'ai jamais été perdu mais l'initiative venait des enseignants. En cas de questions, en cas de suggestion, cas de problème on leur écrivait, sois sur Moodle au niveau du collectif. Avec la fusion l'université a changé les numéros des étudiants et j'ai adressé un mail au responsable de la formation. Je lui disais que je ne comprends pas pourquoi mon numéro a changé et j'ai eu la réponse tout de suite. Moi en cas de problème j'ai eu à demander deux ou trois fois pour des choses que je ne comprenais pas, pour des demandes d'informations, j'ai eu des réponses claires et rapides. Sinon les consignes générales données par les enseignants étaient claires ; je n'ai pas eu de soucis.
- 49 C : vous avez parlé de Moodle tout à l'heure. Quels sont les outils de Moodle que vous utilisiez durant votre formation ?
- 50 E : Il y avait un peu le forum où mes collègues avaient des questions. Ça pouvait permettre donc d'avoir des précisions sur ce qui était demandé sur certains cours. Je n'ai pas vraiment utiliser les outils Moodle. Après c'était vraiment une plateforme de dépôt ; j'allais consulter mes cours sur Moodle, les podcasts de certains profs et déposer mon travail aussi lorsque j'avais à faire des exercices. C'est comme ça que moi je m'en suis servie
- 51 C : Et hormis la plateforme Moodle comment vous vous serviez des autres outils d'internet pour faire vos devoirs apprendre vos cours et faire vos exercices ?
- 52 E : Après je vais sur Google pour chercher. Il y aussi PERSEE, CAIRN. Je vais sur les moteurs de recherche. Je ne suis pas expert ; je me cherche un peu. Je fais attention à mes sources parce que je sais qu'il y a beaucoup de conneries sur internet. En faisant attention à ma source, je vais essayer de trouver les auteurs. Souvent par rapport au cours, il y a des auteurs qui sont cités, sourcés et ensuite je vais chercher sur internet des informations par rapport à ces auteurs. Quand un prof cite un auteur, je vais chercher cet auteur sur internet par rapport à mon sujet.
- 53 C : Ok c'est la toute dernière question. Je voudrais vraiment vous dire merci pour le temps que vous nous avez consacré. Bon courage pour le reste de vos études
- 54 E : Merci beaucoup à vous et bonne continuation ; au revoir bon courage

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E101
2	E: oui allo
3	C: Oui allo . Vous m'avez dit de vous rappeler
4	E : Oui, je vous écoute alors
5	C : Ok la première question. Lorsque vous suiviez les cours en présentiel avant de faire la formation à distance, comment est-ce que vous vous organiser pour apprendre vos cours, faire vos devoirs et exercices à la maison.
6	E : Je suis salarié parce que je suis enseignante donc j'ai des obligations de temps de travail. De ce fait, ça veut dire que tout se passe après le temps scolaire. A l'heure du déjeuner, on se dépêche et on mange plus vite afin d'aller sur Moodle. On va sur Moodle pour regarder les cours. On avance un petit peu et puis après on a du temps à la maison. On essaie de faire le travail demandé ; c'est une charge du travail qui est importante parce qu'en plus de notre travail d'enseignant il faut aussi se consacrer à la lecture de texte et puis comprendre un peu toutes ces choses qu'on nous demande de faire. Donc il y a énormément de recherche à faire, de lecture et puis un temps conséquent pour faire tout ça.
7	C : maintenant que vous êtes passé à la formation à distance, est-ce qu'il y a eu des changements dans cette organisation ?
8	E : Oui parce que le présentiel ça veut dire beaucoup de temps à l'extérieur. Un emploi du temps qui se limite de tel heure à tel heure. Donc il faut être disponible alors qu'à distance c'est vraiment un temps libéré ou on prend le temps, un moment où on veut le faire. Il est vrai que le temps à la maison est un temps qui est très élastique. C'est-à-dire que on passe énormément de temps, même si on a l'impression d'être libre entre guillemets de notre temps ; on est quand même très contraint. Il y a beaucoup de temps encore à passer à lire. Donc c'est une liberté, on va dire conditionnel. Du moins une liberté illusoire parce qu'on n'est pas du tout libre de faire ce qu'on veut.
9	C : Comparé aux présentiel, est-ce que vous disposez de beaucoup plus de liberté et de temps ?
10	E : Mais oui c'est ce que je disais par exemple. Je ne vais pas vous raconter ma vie mais ce matin je n'arrivais pas à dormir. Il était 2h du matin et à 3h je me suis dit il faut que tu te lèves car ça ne sert à rien de traîner. A 3h je me suis levé, j'ai ouvert mon ordinateur et j'ai commencé à réfléchir sur le sujet qu'on demandait de faire. Et donc voilà, depuis, je suis en train de me casser la tête. Je ne suis pas en train de dire que je ne me suis pas arrêté depuis mais j'ai passé beaucoup de temps parce que j'étais en train de faire des recherches sur le sujet.

- 11 C : mais pendant les sciences de visioconférence lors de la formation à distance est-ce que vous êtes concentré ou distraite, étant donné que vous êtes seul devant votre ordinateur, il n'y a pas de professeur, comment est-ce que vous vous organiser pour suivre et comprendre ?
- 12 E : Ça se passe plutôt bien. C'est vrai on est à la maison dans un autre cadre. Je trouve que le cadre de la maison est plutôt apaisant, on n'est pas stressé. Par exemple mon ordinateur fonctionne bien à la maison; même s'il ne fonctionne plus je prendrai un autre parce que j'ai un ordinateur supplémentaire. Et puis j'ai une bonne connexion. J'ai quand même une sécurité de travail du fait de ces outils à la maison donc c'est bien et puis le cadre est rassurant. Je suis à la maison, dès que j'ai fini ma visioconférence j'ai un temps d'écoute attentive c'est intéressant mais peut être qu'en fait il faut vraiment anticiper ces réunions en distanciel parce que à la maison on a pas toujours le temps de faire le travail attendu ; on traîne un peu mais, moi je traîne un peu. Après lorsqu'on se retrouve devant le prof qui nous raconte le texte qui devait être lu alors je prends un peu de retard.
- 13 C : Est-ce qu'on peut dire que depuis que vous suivez les cours à distance, vous avez amélioré vos apprentissages ou où c'est pareil ?
- 14 E : je trouve vraiment qu'en terme d'autonomie on a beaucoup gagné. Moi en tout cas j'aime bien travailler comme ça. Je suis autonome, je cherche, j'ai le temps ; j'aime bien travailler comme ça. Je vois les évaluations de l'année dernière ça s'est passé à distance je crois que j'aurais eu du stress à passer sur table et puis c'est pas sûr que j'aurais bien réussi à faire les choses mais là je suis à distance à la maison ; c'était bien.
- 15 C : Vous avez amélioré par exemple votre planification ?
- 16 E : Oui beaucoup de temps de travail que j'arrive à prendre, à faire.
- 17 C : Et l'année dernière quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de votre formation à distance ?
- 18 E : peut-être un petit peu, les temps de concertation avec mes collègues ; par exemple pour ce devoir sur lequel je suis en train de réfléchir, ce matin, à 6h du matin j'ai envoyé un message à une de mes collègues pour lui demander si elle voulait bien travailler avec moi parce que c'est des devoirs qui se font à plusieurs. Et puis j'ai demandé si elle voulait travailler avec moi, elle m'a dit, non, désolé je suis déjà dans un autre groupe. Là je me suis retrouvé un petit peu seul pour un devoir qu'on devait faire à plusieurs. Je ne sais pas si elle acceptera que je reste tout seul pour faire ce travail mais c'est vrai qu'on doit être à plusieurs pour le rendre. Je suis un peu isolé, j'ai envoyé des mails ce matin à tout le groupe pour savoir qui serait peut-être seul et envisagerait de travailler sur le sujet que j'ai commencé à faire. J'attends des réponses mais voilà je suis un peu prise par le temps mais on ne m'a pas répondu encore. Donc voilà, c'est peut-être un point sur lequel la distance ne nous aide pas beaucoup.
- 19 C : La difficulté à faire des travaux de groupe en fait,
- 20 E : Oui, c'est ça, oui.

21	C : mais est-ce que cette année vous avez pris des résolutions pour améliorer vos résultats académiques
22	E : Mes résultats, ils étaient plutôt bon l'année dernière ; j'ose dire satisfaisant. Je ne sais pas comment les profs notent effectivement les devoirs. On est des professionnels, on est dans le métier peut-être qu'ils ont une ouverture d'esprit sur qui on est ; donc je ne sais pas quels sont les grilles dévaluation mais j'ose dire qu'en fait mon travail était satisfaisant. J'ai fait beaucoup de recherches aussi mais je pense que ça répond un petit peu à ce qu'ils attendent dans l'ensemble. Je m'en suis bien sorti et ça se passe bien, oui c'est plutôt satisfaisant.
23	C : donc il n'y aura pas de changement majeur cette année au niveau de vos pratiques d'apprentissage ?
24	E : non, effectivement il faut du temps pour qu'on puisse ressasser un peu tout ce qu'on a appris pour pouvoir les mettre en pratique mais on est un peu au jour le jour et on vit les choses un petit peu chaque année. Pour ma part j'attendrai, un petit peu que les choses puissent se mettre, un petit peu mieux , en place.
25	C : Et l'année dernier par rapport au confinement, est-ce que cela a impacté vos habitudes et pratiques d'étudiante dans une formation à distance ?
26	E : Non. Je trouve que moi personnellement, je suis dans environnement plutôt agréable, la maison est grande, je ne suis pas dans un espace exigü. J'ai du matériel, je peux travailler ; c'est vraiment assez confortable dans la situation dans laquelle je me trouve. Maintenant je ne sais pas si tous les étudiants ont cette capacité de pouvoir travailler de cette façon apaiser dans de bonnes conditions.
27	C : Et moralement
28	E : ce n'étais pas terrible parce que moralement on se lance dans le sujet, on travaille mais c'est vrai que le confinement c'est être un peu isolé.
29	C : Et comment se font les échanges avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous
30	E : pas beaucoup, inexistant, je dirais.
31	C : Complètement inexistant ?
32	E : Oui parce que je ne sais pas mais ça ne marche pas très bien.
33	C : Et avec les enseignants, à part les séances de visioconférence, est-ce que vous avez des échanges avec les enseignants ?
34	E : Oui un petit peu, j'ose dire, pour des situations d'incompréhension de cours, de devoir, à rendre, un petit peu mais pas grand-chose. On essaie de se débrouiller. On est autonome.

- 35 C : mais par quel moyen vous avez ces échanges ?
- 36 E : par WhatsApp, par l'envoi de SMS, par téléphone ?
- 37 C : Vous n'utilisez pas le mail où le forum ?
- 38 E : Si, le forum mais rarement parce qu'on rend nos devoirs rapidement sur la plateforme mais par contre cette année apparemment, les échanges sont un peu plus conséquents. On demande de répondre au sujet demander sur le forum qui n'est pas une habitude chez moi mais il va falloir que j'essaie de le faire.
- 39 C : Donc avec les professeurs c'est beaucoup plus sur par mail et par WhatsApp
- 40 E : l'année dernière, oui l'année dernière, pas cette année.
- 41 C : Ok. Quelle est la plateforme que vous utilisez pour les cours ?
- 42 E : Oui c'est le Moodle de l'université de Paris ; c'est facile d'accès. Tous nos cours sont là.
- 43 C : Même pour rendre les devoirs et les exercices ?
- 44 E : oui c'est ça. C'est simple.
- 45 C : Ok, la toute dernière question. A part la plateforme, comment vous vous servez d'internet pour apprendre vos cours, faire vos devoirs et exercices ? Quels sont les autres outils que vous utilisez à part la plateforme ?
- 46 E : Moi je vais sur internet pour trouver d'autres articles à lire ; essentiellement sur les outils numériques. Je ne me déplace pas en bibliothèque.
- 47 C : donc vous utilisez la bibliothèque en ligne de l'Université
- 48 E : Oui
- 49 C : Est-ce que vous utilisez d'autres outils, un peu comme YouTube ou drive ou bien c'est seulement la bibliothèque en ligne de l'université que vous utilisez ?
- 50 E : Je n'utilise pas tout ça
- 51 C : Merci beaucoup pour le temps que vous nous avez consacré. Je vous souhaite bon courage pour le reste de vos études.

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E102
2	<i>C : désigne le chercheur/ E désigne l'étudiant(e) interviewé</i>
3	C : oui allo
4	E : Oui Bonjour Yasmine Mire au téléphone. Vous avez tenté de m'appeler
5	C : Oui bien sûr, bien sûr, je suis Enosch Djiezion, chercheur à l'université de Paris, nous menons une étude sur les étudiants qui suivent les cours à distance
6	E : oui j'ai lu votre message. Je suis disponible là si vous le souhaitez
7	C : Ah d'accord merci bien merci donc on peut déjà commencer
8	E : Oui, oui,
9	C : Ah ok donc la première question. Lorsque vous suiviez les cours en présentiel avant de suivre les cours à distance comment est-ce que vous organisiez pour apprendre vos cours, faire vos exercices et devoirs à la maison.
10	E : alors si ça ne vous embête pas, je vous remets juste dans le contexte et vous me dites comment vous souhaitez que je réponde ; en fait, cette année et l'année dernière je suivais des cours à distance mais ça fait déjà cinq ans que j'ai quitté le supérieur ; je travaille en ce moment depuis cinq ans et j'ai juste repris les études pour pouvoir travailler en parallèle. Si vous le souhaitez je peux faire le comparatif quand j'étudiais à l'époque du coup en présentiel et maintenant.
11	C : oui, oui, effectivement
12	E : d'accord alors quand j'étais en présentiel j'assistais à tous les cours, et ensuite à la maison je révisais mes cours. je faisais les exercices qu'on me demandait et j'allais assez régulièrement à la bibliothèque aussi pour étudier.
13	C : et est-ce que vous faisiez une planification ou bien il n'y avait pas de planification personnelle ?

- 14 E : si et bien sûr que j'avais une planification et après j'essayais de m'organiser pour que je n'ai pas de retard vis-à-vis des cours et pour être prête le jour des examens.
- 15 C : ah d'accord mais maintenant que vous suivez le cours à distance est-ce qu'il y a eu des changements au niveau de cette organisation ?
- 16 E : oui bien sûr ; en fait comme je travaille en parallèle je n'ai pas autant de temps à consacrer à l'étude de mes cours donc généralement ce que je vais faire, alors que... enfin, avant quand j'étais en présentiel c'était plutôt régulier donc j'allais étudier peut-être tous les jours un petit peu ; comme j'avais les cours je préparais les examens, enfin j'avais des exercices à préparer donc c'était assez régulier; là comme je travaille en parallèle la semaine c'est assez difficile pour moi de prendre, en plus du temps, pour étudier ; donc ce que je fais, c'est que je concentre plus mon temps de travail le week-end par exemple ; donc ça changé mon organisation dans ce sens.
- 17 C : ah ok d'accord, donc ce sont le week-end que vous consacrez aux études en fait.
- 18 E : voilà exactement j'essaye en semaine mais c'est plus compliqué quand même
- 19 C : là vous trouvez que vous planifiez plus ou moins ?
- 20 E : Plus parce qu'avant quand j'étais étudiante je pouvais me permettre de... par exemple pas... euh... j'avais plus de flexibilité parce que c'était mon travail en temps plein. Même si par exemple pendant deux semaines, admettons que j'étais moins organisé, il suffisait que je rattrape le retard, deux semaines plus tard en travaillant un petit peu plus tous les jours et je rattrapais mon retard mais là comme je suis salariée en plein temps et que j'ai quand même un jalon à terminer qui est mes examens si je prends trop de retard, mes week-end vont pas suffire à rattraper tout le retard en fait ; donc je suis un peu obligé d'essayer d'être très discipliné pour ne pas prendre du retard parce que sinon je n'aurai pas le temps de... je ne peux pas me permettre d'être en retard parce que je travaille toute la semaine en fait.
- 21 C : Ah d'accord ok et comment est-ce que ça se passait en classe pour pouvoir comprendre les cours, les suivre ?
- 22 E : quand j'étais sur place ?
- 23 C : oui oui sur place en classe
- 24 E : ça se passait très bien... c'était bien
- 25 C : d'accord vous preniez note ?
- 26 E : voilà voilà en fait selon l'année d'étude...j'avais soit des profs qui donnaient des photocopiés donc je pouvais noter, prendre des notes dessus, soit il y avait des profs qui te dictaient le cours donc je notais tout et évidemment ... je prends des notes pour essayer de me souvenir des choses essentielles du cours oui.

- 27 C : Ah d'accord mais maintenant que vous êtes à distance, pendant les séances de visioconférence...là, il n'y a pas de salle de classe, il n'y a pas d'autres élèves autour de vous, le professeur n'est pas en face de vous, comment est-ce que vous faites pour vous concentrer et pour pouvoir vraiment comprendre lorsque vous êtes à distance ?
- 28 E : alors alors là, pour le coup, moi j'ai pas du tout de visioconférence parce que moi je suis vraiment dans un cursus à distance. Ce n'est pas un changement dû au Covid ou quoi que ce soit , du coup en fait, il n'y a pas de cours de visio conférence. Tous les cours qui sont disponibles en début d'année, de semestres et c'est à nous ensuite de regarder les cours, de les lire, de prendre des notes, enfin, on doit être autonome et donc il n'y a pas de cours à distance; donc là, pour le coup, c'est plus à l'élève de prendre l'initiative , de contacter le prof si jamais il y a des choses qu'il ne comprends pas . Et aussi en fait ce qu'on a fait en début d'année avec tout tous les élèves qui étaient en licence à distance, ce qu'on a créé un groupe de discussion sur lequel on écrit régulièrement si on a des questions pour essayer de s'entraider.
- 29 C : c'est sûr qu'elle plateforme ?
- 30 E : sur WhatsApp
- 31 C : Ah sur WhatsApp, ah d'accord donc, en fait, vous planifiez vos apprentissages tout le semestre
- 32 E : voilà c'est ça
- 33 C : et l'examen après le Semestre ça se passe comment
- 34 E : Alors, je n'y suis pas encore parce que c'est la première année que je le fais. Vraiment donc je n'ai pas été encore en condition d'examen. Enfin mais l'année dernière, j'étais aussi inscrite en cours à distance mais je n'ai pas réussi à vraiment être assidue. Donc j'ai un peu abandonné à la fin mais cette année je suis plus assidue et ça m'a servi un peu de préliminaire, d'exemple pour savoir comment m'organiser pour réussir parce que l'année dernière, en fait, je commençais un nouveau travail et je ne savais pas la charge de travail que ça demandait d'être salariés et de faire une licence à distance. C'est vrai que j'ai pris du retard parce que je ne m'étais pas mis un peu en condition comme quand j'étais sur place et je me suis rendu compte que ça ne marchait pas. Donc ça m'a servi de leçon ; et cette année je suis de nouveau à cours à distance, une licence à distance et je travaille en même temps ; du coup, j'ai anticipé le fait que je ne peux me permettre de prendre du retard, donc je suis plus organisé.
- 35 C : Ah d'accord, en ce moment quelles sont les difficultés précisément que vous aviez rencontrés l'année passée ?
- 36 E : l'année passée en fait comme il y avait beaucoup de changements dans ma vie professionnelle je me suis rendu compte que je n'arrivais pas à allier les deux ; donc la semaine j'étais vraiment occupé pas le travail, je rentrais, j'étais très fatiguée donc je n'arrivais pas à étudier, et le week-end, pareil, j'avais changé de villes, etc. J'étais très occupé par ma vie de tous les jours et en fait j'ai remis à plus tard à chaque fois les études ; et en fait clairement, je me suis rendu compte qu'il y avait une masse de travail que je n'arriverais pas à rattraper, et c'est ce qui fait que je n'ai réussi. J'ai

validé qu'une seule matière, en fait, sur toutes celles que j'avais. en fait, je me suis rendu compte que ne pas être assidue c'est très difficile de réussir.

37 C : Donc vous n'avez pas fait assez d'effort pour pouvoir réussir à surmonter cette difficulté en fait.

38 E : c'est qu'en fait je me suis rendu compte qu'il y avait plus de travail que ce que je pensais et que je n'arrivais pas à allier les deux. Je n'étais assez organisé pour réussir à faire les deux. On peut dire que dans un sens, oui je n'ai pas fait assez d'efforts peut-être oui.

39 C : ok d'accord mais vous avez quand même tenté quelque chose pour pouvoir arriver à ...

40 E : oui j'ai tenté à la fin en fait ; je me suis concentré ; en fait je me suis dit, quitte à ne pas réussir tout alors je vais me concentrer peut-être ce que sur deux ou trois matières et c'est ce que j'ai fait voilà. J'ai pris le choix de me concentrer sur trois matières et pas sur tout parce que je savais que je n'allais pas y arriver et voilà.

41 C : Ah d'accord et pour cette année quelles sont précisément les résolutions que vous avez prises pour améliorer vos résultats ?

42 E : à travailler tout le week-end de manière assidue, ne pas déroger à mon planning pour être sûre d'être au niveau voilà.

43 C : et l'année dernière il y a eu le confinement dû au Covid est-ce que cela à impacté vos apprentissages ?

44 E : alors, pour moi en tant que salarié oui, parce que c'était plus simple que, enfin, comme je n'avais pas de temps de trajet et que j'étais déjà à la maison vue que je travaillais en télétravail, ça m'a permis d'avoir plus de temps pour pouvoir réviser ; donc pour moi c'était bien mais je ne sais pas si c'est représentatif de tous les étudiants qui eux sont passés donc du présentiel en ligne. Je suis un peu un particulier mais moi en tant que salarié j'avais déjà choisi de travailler à distance, enfin d'étudier à distance, c'était plus pratique pour moi le confinement.

45 C : oui ce que je constate c'est que tous les salariés ont eu à peu près la même réponse que vous ; sauf ceux qui ne sont pas salariés qui ont eu quelques difficultés quand même. Mais sur le plan moral ça ne vous a pas affecté, ça n'a pas affecté vos études ?

46 E : j'ai eu la chance d'être entouré, donc, ça ne m'a pas affecté du tout, au contraire ça m'a permis de plus me reposer, d'avoir plus de temps pour m'organiser ; c'était plus efficace pour moi.

47 C : et avec les autres apprenants, vous m'aviez dit que vous aviez un groupe WhatsApp. Qui a pris l'initiative de la création du groupe ?

48 E : Alors l'année dernière c'était l'une des étudiantes je ne me souviens plus de qui ; et cette année c'était moi mais pour être honnête il y a quelqu'un qui a proposé un groupe Facebook mais moi j'ai dit que je n'avais pas cette

plateforme. Il y avait beaucoup de personnes qui ne l'avaient pas, donc en fait, j'ai proposé à ce qu'on fasse donc un groupe WhatsApp et tout le monde a adhéré. C'est vrai que c'est plus interactif et aujourd'hui tout le monde a quasiment WhatsApp et un numéro de téléphone et du coup, on peut répondre donc plus rapidement. C'est assez efficace comme moyen de travail. Et après je sais que l'année dernière et tout comme cette année on a créé drive sur Google de partage où de temps en temps on peut mettre des livres qu'on trouve en PDF sur internet par exemple car tout le monde n'a pas de bibliothèque très fournie autour de soi, ou n'a pas forcément les moyens d'acheter tous les livres. Du coup, quand par exemple, on a des ouvrages ou des articles qu'on trouve en PDF on les met sur cette plateforme sur le drive pour que tout le monde puisse y avoir accès.

49 C : Ah d'accord donc ça fonctionne très bien

50 E : moi je trouve que ça fonctionne plutôt bien oui

51 C : Ah d'accord et avec les enseignants est-ce que vous avez des échanges ? Comment ça se fait ?

52 E : selon les matières, alors l'année dernière, selon les matières, il y avait des dates précises qui étaient proposées, pour des TD. On va dire en visio donc ça c'était ponctuel ; ce n'était pas toutes les semaines par exemple comme certains cours à distance ; donc là c'est... la plateforme qui avait été choisi. Je trouvais qu'elle fonctionnait plutôt bien. Donc il y a des profs qui étaient en visio qui discutaient et ensuite les élèves pouvaient poser des questions soit par chat soit en parlant. et cette année on a contacté...moi j'ai contacté une prof, elle m'a répondu assez rapidement mais j'ai vu que dans le groupe WhatsApp il y avait des élèves qui se plaignaient qu'il y avait un ou deux profs qui ne répondaient pas forcément aux demandes, et donc je ne sais pas si c'est par manque de temps , bon voilà je ne sais pas. Après voilà ; mais ce que je veux dire c'est qu'évidemment moi j'ai été étudiante il y a longtemps et je pense qu'être en présentiel en tant qu'étudiant ça ne remplacera jamais... en fait enfin... quand on a pu être sur place, c'est très efficace de pouvoir avoir un prof qui répond aux questions, l'interaction avec tous les élèves, donc ça s'est très bien ; après moi c'était mon choix de le faire à distance pour pouvoir allier autre chose avec et aujourd'hui pour le moment ça me convient. Je pense que c'est normal de devoir être très discipliné pour pouvoir réussir parce qu'on a déjà une activité à côté et on pouvait, en fait, si on devait être sur place on n'aurait pas la chance de pouvoir faire cette licence parce qu'on travaille, donc, voilà.

53 C : Ah d'accord avec les professeurs c'est par mail ?

54 E : Oui c'est par mail, par mail ou parfois il y a un forum ou un peu chacun envoyer des messages et le prof peut répondre là-dessus.

55 C : Ah d'accord un forum sur votre plateforme ?

56 E : oui sur la plateforme étudiante, enfin de l'université

57 C : Ah d'accord et qu'elle quelle est le nom de cette plateforme ?

- 58 E : Hermes ça s'appelle
- 59 C : donc est ce que c'est sur cette plateforme que vous avez vos cours ?
- 60 E : Oui ...non la plateforme l'outil c'est Moodle
- 61 C : Ah d'accord donc Hermes ça c'est pour simplement échanger avec les professeurs ?
- 62 E : non mais en fait Hermes, excusez-moi peut-être c'était pas clair, Hermes c'est la plateforme de l'université où il y a tous les outils de travail donc la boîte mail, le lieu où il aura des cours qui sont disposés, l'emploi du temps etc... et là où il y a des cours ça s'appelle Moodle, là c'est des profs qui mettent les cours dessus et sur cette plateforme si je ne me trompe pas on peut créer des forums de discussion.
- 63 C : ok d'accord et est-ce que vous utilisez ce forum ?
- 64 E : alors on l'utilise dans le contexte du TD pre-organisé par le professeur sinon entre nous pas. Dans une des matières c'est encouragé par le professeur et sinon pour les autres matières pas forcément ; c'est vrai qu'on l'utilise pas forcément, je pense, parce que c'est pas très interactif en fait ça met du temps avant que le message soit ... en fait le forum quand on écrit dans le forum directement ça envoie automatiquement un email à toutes les personnes du groupe mais en fait la synchronisation quand on écrit le mail, le message pour la réception du mail ça met beaucoup de temps ; du coup c'est pas du tout interactif ; ça veut dire que par exemple quand je met un message sur le forum peut-être qu'il va mettre cinq à dix minutes avant d'être reçu par mes collègues par mail, soit il faut qu'il retourne dans le forum pour me répondre et en fait il y a un manque de rapidité qui fait que c'est pas très c'est pas très... quand on veut interagir rapidement avec un groupe de personnes c'est pas du tout efficace c'est pour ça que par exemple des plateformes comme WhatsApp ou Facebook je pense que ça plaît plus aux étudiants parce que il y a une interactivité et une rapidité de réponse qui est attendue et qui est efficace en fait.
- 65 C : Donc, en fait, le fait que vous utilisez les réseaux sociaux c'est dû à la contre-performance du forum ?
- 66 E : oui, je pense oui parce que aussi le forum ça nécessite d'être devant son ordinateur, d'avoir ouvert d'abord la plateforme de l'université, ensuite de cliquer sur la boîte la boîte mail du compte de l'étudiant universitaire par exemple alors qu'une plateforme comme WhatsApp ou Facebook, c'est quelque chose que vous avez directement dans votre téléphone ; vous ne pouvez pas vous connecter à chaque fois il n'y a pas, par exemple, une application qui permet de se connecter directement, je ne crois en tous cas, peut-être que je me trompe, qui permet de nous connecter directement à la boîte mail de l'étudiant et du coup je pense que les gens n'ont pas là nécessité d'être devant un ordinateur à chaque fois s'il y a besoin de répondre alors que si on devait faire ça via le forum il faut se mettre devant l'ordinateur et être connecté à la plate-forme de l'université pour voir le message où la question de son collègue et ensuite après tu réponds. Sur WhatsApp vu qu'on a tous notre téléphone à côté, quelqu'un pose une question si on a deux HADJI on va y répondre rapidement et il aura sa réponse.

- 67 C : mais vous m'aviez dit que vous avez changé d'université, c'est ça ?
- 68 E : oui l'année dernière j'avais ... j'étais attaché dans une autre université mais là je suis à l'université De Strasbourg
- 69 C : qu'est-ce qui a motivé ce changement ?
- 70 E : c'était le thème de la licence en fait, donc il n'y avait pas de licence à distance ; la seule licence à distance qui m'intéressait était avec l'université de Strasbourg
- 71 C : mais là vous êtes en 3e année ... ultime question ; mise à part la plateforme e-learning de l'école comment vous vous servez d'internet pour apprendre vos cours, faire vos devoirs et exercices
- 72 E : alors les profs nous mettent souvent des liens externes des articles ou à des vidéos qu'ils nous conseillent de lire. Dans le cours du professeur je me sers de ces liens là pour étendre mes compétences. On a aussi des ouvrages qu'on doit lire donc il faut avoir l'ouvrage ou l'acheter ; et ensuite on nous donne des conseils ... enfin on nous a donné des liens par exemple où il y a des articles intéressants sur notre sujet de licence et on peut en fait chercher davantage d'informations voilà.
- 73 C : mais est-ce que vous-même vous utilisez personnellement des outils qui ne sont pas en lien forcément avec l'université en fait ?
- 74 E : qui ne sont pas en lien avec l'université, quel genre d'outil vous avez dit ?
- 75 C : par exemple YouTube, Google Drive , etc.
- 76 E : oui oui bien sûr. Google Drive j'en ai parlé tout à l'heure. C'est là où on échange par exemple... la plateforme d'échange qu'est drive ; YouTube, oui oui même le prof nous conseille parfois des vidéos YouTube.
- 77 C : et la BU, la bibliothèque universitaire en ligne vous ne l'exploitez pas ?
- 78 E : je ne m'y suis jamais encore penché mais nos profs nous envoient des liens parfois à chercher dans la BU
- 79 C : ok, ok c'était la toute dernière...
- 80 E : moi j'ai la chance d'avoir une grande bibliothèque là où j'habite. Donc en fait ce que j'aime bien faire c'est d'y aller, d'aller au rayon de ce que j'étudie comme ça si j'ai envie d'avoir un ouvrage à côté, je vais m'en servir directement voilà.
- 81 E : Ah d'accord donc vous quittez le monde virtuel de temps en temps.

- 82 E : oui même les cours par exemple j'aime bien les imprimer pour pouvoir les avoir en format papier annoté dessus, enfin, malgré tout j'aime bien le format non virtuel on peut dire que c'est pratique; le format virtuel, pour avoir tout à disposition ; par exemple si on va en week-end quelque part, je vais sur ma plateforme Moodle où je trouve mes cours mais parfois assez régulièrement j'aime bien avoir les cours en main prendre des notes aller à la bibliothèque.
- 83 C : vous imprimez automatiquement les cours ou c'est optionnel ?
- 84 E : pas tous peut-être la moitié au moins mais enfin ceux qui me paraissent un peu dur où il y a des notions peut être un peu compliqué, je me dis bien j'aimerais bien les avoir sous format papier pour bien prendre le temps d'assimiler ce qui est demandé. Après peut-être aussi c'est parce que je suis dans la génération entre les deux où j'ai eu beaucoup de papier où on écrivait beaucoup donc j'ai peut-être encore besoin des deux.
- 85 C : vous êtes à cheval entre les deux mondes en fait
- 86 E : voilà, c'est ça, je pense oui, Je trouve les avantages et les inconvénients aux deux donc et j'ai l'habitude. J'ai grandi avec les deux et donc je suis encore partisane d'avoir les deux.
- 87 C : Ah d'accord vous voulez dire que ceux qui sont plus jeune ils n'ont pas du tout....
- 88 E : peut-être qu'ils ont l'habitude... oui ils n'ont peut-être pas besoin d'imprimer
- 89 C : Ah d'accord vraiment merci, merci... vous voulez ajouter quelque chose ?
- 90 E : j'espère que je n'ai pas été trop à côté de la plaque et que je ne vous ai pas trop fait...que je n'ai pas trop répondu longuement à des questions.
- 91 C : non pas du tout d'ailleurs nous laissons le temps aux étudiants de répondre longuement ; c'est même souhaitable en fait parce que nous exploitons après tout ce que vous dites. Donc il n'y a pas de soucis. J'ai vraiment apprécié l'entretien parce que là vous avez vraiment développé, creusé et ça c'est intéressant pour le chercheur que je suis en fait.
- 92 E : d'accord, donc c'est bien...peut-être si ça peut vous aider je vous donne mon âge peut-être je ne sais pas si vous l'avez déjà je me souviens plus peut-être que ça peut vous aider dans vos statistiques si c'est quelqu'un d'un peu plus ça plus jeune, plus âgé...
- 93 C : oui oui ça peut vraiment m'aider effectivement
- 94 E : oui j'ai 28 ans voilà
- 95 C : Ah oui je comprends maintenant pourquoi vous dites que vous êtes entre deux générations en fait ; Ah oui c'est vrai effectivement parce que j'ai interrogé des étudiants qui ont un âge compris entre 21 et 22 et qui sont en licence 1,

licence 2 ; effectivement ils utilisent beaucoup plus le numérique. Ah oui je comprends c'est une information intéressante pour affiner mon analyse à posteriori en fait. Vraiment merci beaucoup, merci beaucoup pour votre disponibilité et vraiment bon courage pour le reste de vos études.

96 E : vous aussi pour votre recherche

97 C : merci bonne journée

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104

1 Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E104

2 E : Allo

3 C : Oui allo, bonsoir madame,

4 E : Bonsoir Monsieur

5 C : Vous m'avez dit de vous rappeler

6 E : Je suis disponible. J'ai bien un quart d'heure à vous consacrer. Il n'y a pas de soucis.

7 C : Merci donc, nous pouvons commencer. La première question : lorsque vous suiviez les cours en présentiel avant de faire la formation à distance comment est-ce que vous vous organisiez apprendre vos cours faire vos exercices et devoirs à la maison ?

8 E : En fait d'un cours à l'autre, on avait surtout de lecture à effectuer pour ensuite, en cours, avoir des échanges et des discussions à propos de ses lectures.

9 C : est-ce que vous planifiiez vos apprentissages, est-ce que vous suivez un plan bien déterminé ?

10 E : non, non. Je vois à peu près ce que j'ai à faire dans mon travail et puis je m'organise comme ça mais je n'avais pas de planning. Je n'avais pas de temps défini par semaine pour lequel je me consacrer à telle ou telle chose.

11 C : Donc c'était au jour le jour en fait ?

12 E : Oui on peut dire ça

13	C : Et depuis que vous suivez les cours à distance, est-ce qu'il y a eu des changements au niveau de cette organisation ?
14	E : Pour les enseignants qui ont poursuivis les cours à distanciel, peu. Puisque les échanges se faisaient via une classe virtuelle. En revanche, pour les autres, le travail a été plus ou moins massif sur une période. C'était moins régulier dans l'apprentissage mais je m'organisais autrement.
15	C : Vous planifier moins ou plus où c'est pareil qu'en présentiel
16	E : En termes de planification, je trouve que j'ai planifié quand même mais différemment; c'est-à-dire que je n'avais pas besoin de faire un travail d'une semaine à l'autre; s'il fallait que ce soit au bout de trois semaines, je m'arrangeais pour que ce soit fait au bout de trois semaines. Je m'organisais ainsi toujours. Je n'avais pas d'épisode réguliers, de façon hebdomadaire à respecter; du moment qu'il fallait que je fasse quelque chose rapidement mais c'était quand même planifié et adapté.
17	C : Et vous arriviez à rendre les devoir à temps ?
18	E : Tout à fait, oui.
19	C : Et en salle de classe, comment est ce que vous faisiez pour suivre les cours et les retenir ?
20	E : prise de notes, questions, échanges avec le voisin ou la voisine. Ce qui effectivement à distance et moins possible tout à fait.
21	C : Et à distance comment est-ce que vous faites puisqu'il n'y plus de voisins ou voisines et que le professeur n'est pas en face ?
22	E : Soit j'appelle le voisin ou la voisine après, après je me débrouillais un peu plus par moi-même en lisant d'autres textes, en cherchant un peu plus. Parfois il était possible d'interroger l'enseignant mais à distance c'est beaucoup moins facile c'est beaucoup moins spontané. Parfois on pouvait utiliser le chat mais la question ou une partie de la réponse se perdait parmi les autres. Ce qui pouvait donner un discours un peu incohérent, voir la question n'était pas du tout vu.
23	C: Votre passage du présentiel au distanciel a-t-il impliqué des changements dans votre manière d'apprendre ?
24	E : Pas fondamentalement puisque que je n'avais peut-être pas la réponse tout de suite. Je constate qu'à distanciel il m'est plus difficile de faire des interventions, de donner mon point de vue.
25	C : Sinon l'organisation au niveau des apprentissages est restée la même.
26	E : Oui

- 27 C : Quelles sont les difficultés que vous avez rencontré l'année passée lors de votre formation à distance ?
- 28 E : Les échanges à distance étaient soit pas possible, soit rendus beaucoup moins spontané. Et je pense qu'une richesse a été un peu perdu mais autrement en termes d'apprentissage, j'ai réussi, il n'y a pas de soucis, mais c'est plus en termes d'échanges. La prise en compte de la conception des autres, d'autres façons de voir les choses, les autres points de vue étaient amoindris.
- 29 C : Vous parliez là des échanges avec les enseignants ou entre apprenants ?
- 30 E : Les enseignants et surtout entre étudiants
- 31 C : il y avait des difficultés de compréhension ?
- 32 E : Pas forcément des difficultés de compréhension mais disons des points de vue différents qu'on n'arrive pas forcément à exprimer parce qu'il y a cette distance. Le fait de demander la parole. il y a beaucoup moins d'interactions possibles et l'enseignant voit moins si on a envie de parler ou pas. Je trouve que c'est moins spontané et qu'il y a une perte de ce point de vue-là.
- 33 C : Et comment est-ce que vous avez surmonter ces difficultés ?
- 34 E : je ne sais pas si elles ont été surmontées, je crois que c'est quelque chose qui a été un peu perdu. On échangeait après en appelant d'autres collègues. Je pense que c'est quelque chose qui n'a pas pu être rattrapé.
- 35 C : Et quels sont les résolutions que vous avez prises cette année afin d'améliorer vos résultats académiques ?
- 36 E : Cette année j'ai terminé, j'ai fait ma soutenance de Master 2 en septembre ; donc je ne suis plus étudiante cette année.
- 37 C : D'accord, félicitations.
- 38 E : Merci
- 39 C : Et lorsque vous étiez étudiante, comment se faisait les échanges avec les autres étudiants qui suivaient les mêmes cours que vous ?
- 40 E : C'était par mail, j'étais surtout en lien avec deux collègues que je rencontrais ailleurs, dans la vie professionnelle. Donc avec on échangeait, par téléphone par mail ; on se rencontrait même pour travailler ensemble. Mais voilà ça a été restreint à deux ou trois personnes
- 41 C : C'est vous qui preniez l'initiative des rencontres où c'est les collègues ?

- 42 E : Ça dépendait, c'était varié. Tout dépendait du cours ; tout dépendait des besoins des uns et des autres.
- 43 C : Comment se faisait par contre les échanges avec vos enseignants ?
- 44 E : Par mail ou par classe virtuelle. On avait des rendez-vous virtuels auquel on pouvait se rendre ou pas
- 45 C : Sur votre plateforme e-learning est-ce qu'il y avait un forum que les professeurs utilisaient ?
- 46 E : Oui il y avait des forums mais il était très peu utilisé en fait. Que ce soit par les étudiants, quand c'était aux étudiants de lancer, c'était très peu utilisé.
- 47 C : Donc les professeurs n'étaient pas très réactifs en termes d'échange ?
- 48 E : Non ce n'est pas ça, c'est que les étudiants ne posaient pas de questions sur le forum
- 49 C : au niveau des emails ; lorsque vous envoyiez des emails au professeur est-ce qu'ils étaient réactifs ?
- 50 E : Ecouter, je n'ai pas eu besoin d'envoyer des emails pour mes cours mais pour des questions d'harmonisation ils étaient très réactifs ?
- 51 C : Quelle est la plate-forme que vous utilisiez ?
- 52 E : mais ça dépend des enseignants on a du zoom, on a eu Classeswiew qui a moyennement marché. Et puis à la fin je crois que c'est Zoom mais c'était organisé par la fac.
- 53 C : Et pour avoir accès à vos différents cours, c'était quelle plateforme ?
- 54 E : soit par Zoom
- 55 C : Non ça c'est pour la visioconférence et pour les cours écrits ?
- 56 E : Pour les cours écrits, C'était plutôt la plateforme Moodle.
- 57 C : Vous y étiez régulière où vous y partiez seulement que pour récupérer les cours ?
- 58 E : Oui j'y allais juste quand j'avais besoin de prendre des cours. Il y en avait très peu finalement parce que on avait récupéré les cours en début d'année. Donc il n'y avait plus besoin de s'y rendre ; tout était à disposition en début d'année. Pour le forum, j'avais mis des notifications ; donc je n'avais pas besoin de m'y rendre pour savoir s'il y avait des discussions ou pas.

- 59 C : Nous avons la dernière question. Hormis la plateforme e-learning de l'Université, comment vous vous serviez d'internet, pour apprendre vos cours, faire vos devoirs et exercices ?
- 60 E : je n'avais pas besoin d'aller voir ailleurs car on avait très peu d'exercices. C'était surtout des sujets de réflexion à rendre. Il y avait déjà des vidéos, des documents à récupérer sur la plateforme.
- 61 C : Vous n'utilisez pas d'autres outils pour vous aider dans vos apprentissages, par exemple YouTube ou drive ?
- 62 E : Non, non. Il fallait juste la tête et du temps, voilà.
- 63 C : Donc vous vous Basiez essentiellement sur les contenus que les professeurs vous donnaient
- 64 E : C'était déjà très dense. C'est un master professionnel. Donc j'avais déjà mon boulot à côté. J'allais creuser certains sujets mais je n'avais pas forcément le temps d'aller voir ailleurs. C'est déjà très bien fourni, très riche, très dense. Donc on n'avait pas besoin d'aller voir ailleurs
- 65 C : Une dernière question liée au COVID 19 ; l'année dernière il y a eu le confinement, est-ce que cela a eu un impact sur vos apprentissages ?
- 66 E : Non
- 67 C : Ca n'a rien changé à vos habitudes d'apprentissage en fait
- 68 E : Mais non je vous avais dit qu'il y avait moins d'échanges avec les collègues parce qu'on n'était pas en présence mais à distance. Je trouvais que c'était une perte dans la richesse des points de vue. Mais autrement, tous les cours étaient déjà mis sur la plateforme, tous les documents nécessaires. Non ça n'a pas trop modifié. Et puis, du point de vue technique, j'avais des outils, j'avais la connexion, l'espace. Il n'y a pas eu d'impact, j'étais plutôt bien loti.
- 69 C : Et sur le plan moral, ça n'a pas aussi impacté l'état d'esprit ?
- 70 E : mais non, moi j'ai eu la chance de me retrouver en famille, j'avais une bonne situation matérielle, plutôt heureux de se retrouver un peu plus que d'habitude. Ça s'est plutôt bien passé passée. J'avoue que j'avais vraiment de la chance. Par rapport à d'autres, j'étais plutôt bien loti.
- 71 C : Nous arrivons au terme de notre entretien. J'aimerais déjà vous dire merci pour le temps que vous nous avez consacré.
- 72 E : J'essaie d'aider. Je sais que ce n'est pas facile d'avoir des renseignements. Donc dès que je le peux, je participe.
- 73 C : Vraiment merci beaucoup, merci beaucoup

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E108
2	E: oui allo
3	C: oui allo ,bonjour madame,
4	bonjour, je suis Enosch Djiezion, chercheur à l'université de Paris, Je vous appelle dans le cadre d'une enquête sur les étudiants français qui font des études à distance
5	oui
6	oui est-ce que vous pouvez m'apporter des 15 minutes pour un entretien
7	oui
8	merci beaucoup
9	je vous en prie
10	nous pouvons commencer depuis combien de temps cet vous de la formation à distance
11	mais là la formation elle est terminée elle a duré 1 ans
12	félicitations alors
13	merci beaucoup
14	avant de faire cette formation à distance comment vous vous organisez pour prendre vos cours faire aux exercices devoir lorsque vous étiez en présentiel
15	avant de reprendre la formation à distance j'étais dans la vie active en fait j'étais en reprise des études
16	mais avant cela vous aviez eu à faire une formation en présentiel

17	oui mais il y a 17 ans quand même
18	mais est-ce que vous rappeler au moins comment est-ce que vous organisez avant pour préparer vos cours, faire vos excercies et devoirs à la maison
19	E: je n'avais pas d'organisation particulière je n'attendais pas que le travail ça cumule je le faisais au fur et à mesure après quand il y avait les partielles je m'octroie hier un temps de révision supplémentaire bien avant la période des partiels
20	et en salle de classe pour pouvoir suivre les cours comment est-ce que vous faisais
21	que ce soit en td ou en amphi on prenait des notes à l'époque il n'y avait pas trop ordinateur
22	E: on prenait des notes en écoutant les cours magistraux ou les exposés
23	C: et depuis que vous suivez les cours à distance est-ce que il y a eu des changements au niveau dans de l'organisation de vos apprentissages à la maison
24	E: là je ne serai pas vous dire vu que la formation est terminée est-ce qu'il y a eu des changements mais oui
25	C: lorsque vous comparer l'organisation de vos études en présentiel et à distance est-ce que il y a eu des changements
26	E: à distance déjà il faut être équipé, connexion internet, ordinateur. La distance ça rien à voir c'est pas comparable avec ce que j'ai fait il y a 17 ans ça c'est clair
27	C: au niveau de la planification de vos études par exemple est-ce que est-ce que vous planifiez plus ou moins où est-ce que c'est pareil
28	E: Pour la formation à distance on avait un calendrier les épreuves et je m'organais et sur les épreuves dans mon calendrier en fonction de la date des devoirs à rendre.
29	les séances de visioconférence comment est-ce que vous faisiez suivre le cours et le comprendre étant donné que c'est une organisation particulière il y a pas de professeur en face
30	de cours en visio il y en a pas eu il y a eu des réunions en visio avec les profs de manière ponctuelle mais il n'y avait pas de cours magistraux en visio ça c'est clair
31	et ça se passe comment les cours

32	E: le cours était mis à disposition c'était sous format papier c'était des documents à lire. Il y avait aussi des ouvrages à regarder et après il y avait des devoirs à rendre.
33	C: est-ce qu'on peut dire que votre manière d'apprendre s'est amélioré avec la formation à distance?
34	E: c'est différent comme je le dis le contexte il est différent par rapport à il y a 17 ans; oui plus facile dans le sens où on a plus de ressources à disposition aujourd'hui; impression électronique et tout ça. Bon dire que c'est plus facile; les études c'est pas facile.
35	C: quelles sont les difficultés que vous avez rencontré lors de votre formation à distance
36	E: c'est des difficultés personnelles et de santé qui n'ont rien à voir avec la formation mais en fait les productions n'était pas tous les jours facile et ça prenait du temps que ça prenait beaucoup plus de temps que ce que j'aurais dû faire mais après il n'y a pas eu de difficultés particulières
37	C: donc ça s'est relativement bien passé pour vous
38	E: je ne dirai pas que c'est facile mais il n'y a pas eu de difficultés au niveau de la compréhension; c'est plus d'ordre organisationnel mais pas de difficultés particulières.
39	C: et au niveau du matériel informatique la connexion Internet est-ce que tout allait bien?
40	E: oui l'ordinateur portable, la tablette, le téléphone; il n'y a pas eu de soucis.
41	C: u niveau de l'environnement de travail à la maison parce que vous n'êtes pas en place vous suivez le cours étant à la maison l'environnement de travail à la maison et est-il adapté
42	E: je n'ai pas d'installation particulière; j'ai pas un bureau je m'étais l'ordinateur sur la table et je faisais avec.
43	est-ce que vos acquis durant la formation à distance est-ce que vous arrivez à les investir dans votre travail par exemple
44	le travail en a pas mais j'espère le ré investir dans le futur j'espère le faire rapidement
45	l'année passée il y a eu le premier confinement est-ce que cela a impacté vos habitudes et pratiques d'étudiante instruite à distance
46	non non parce que j'étais à la maison le stage donc ça ça m'a imposé de rester davantage à la maison et de ne pas aller à l'extérieur et j'ai dû rester chez moi et il n'y avait tu as travaillé

- 47 et le moral est-ce qu'il était au beau fixe
- 48 comme je le disais il y a eu des soucis de santé donc ce n'était pas tous les jours au beau fixe mais pas par rapport à la formation
- 49 et avec les autres apprenants comment se faisaient les échanges
- 50 C: j'étais plus proche de certains étudiants que d'autres mais après il y avait différents moyens de se contacter soit par skype, par zoom ou par messenger. on était tous solidaire et quand l'un d'entre nous avait des difficultés, on échangeait, on partageait les recettes, on s'aidait à progresser pour ne pas laisser quelqu'un derrière.
- 51 vous étiez en contact avec les autres étudiants ou avec quelques-uns
- 52 C: après ce n'était pas une grosse promotion et je devais être en contact avec quatre étudiants; pas forcément régulièrement. Et alors, on échangeait et s'il y avait des difficultés ou une baisse de moral on était là pour se soutenir.
- 53 C: comment se faisait les échanges avec vos enseignants?
- 54 C: de la même manière qu'avec les étudiants. Les enseignants étaient disponibles par mail, si; on a eu de la chance d'avoir une équipe enseignante qui nous suivait bien. On était soutenu et assez encadré par les enseignants.
- 55 mais qui prenaient l'initiative des échanges les enseignants où vous
- 56 mais ça dépend des circonstances dans le cadre du mémoire ça pouvait être dans les deux sens quand j'avais par exemple de question ou de difficulté particulière je n'hésiterai pas à les contacter
- 57 et il est vraiment réactif
- 58 C: et après les enseignants, j'imagine qu'ils n'ont pas qu'une classe ou qu'une formation; donc ils ne pouvaient pas être forcément réactifs dans la journée mais on n'attendait pas forcément qu'ils répondent automatiquement.
- 59 par quelle plate-forme avez-vous accès à vos différents cours
- 60 E: à l'université de Lille c'était formapro le nom de la plateforme
- 61 C: quels sont les outils que vous utilisiez sur cette plate-forme ?

- 62 E: sur la plateforme on allait récupérer les cours et les documents mis à disposition; Il y avait aussi, zimbra la boîte mail de l'Université. il y avait une espèce de messagerie instantanée qu'on utilisait aussi mais après c'était des outils indépendant de la plate-forme
- 63 C: est-ce qu'il y avait un forum sur la plateforme?
- 64 E: Oui sur la plateforme, sur chaque cours, on avait des forums.
- 65 C: est-ce que vous échangez régulièrement sur ce forum?
- 66 E: mais oui, sachant que quand il y avait une intervention sur le forum ça renvoyait automatiquement à la boîte mail de l'Université. On avait un message, une notification sur la boîte mail de l'Université. Même si on n'était pas sur la plateforme, on voyait qu'il y avait du mouvement quand même sur le forum.
- 67 la toute dernière question hormis cette plate-forme comment vous vous serviez des outils de internet pour apprendre vos cours à part cette plate-forme
- 68 C: à part la plateforme, il y avait zoom pour la partie visio dans le cadre de la formation. j'ai eu aussi à faire des cartes mentales mais j'ai oublié le nom du site où je les faisais. J'ai utiliser aussi Cairn, qui a une sorte de Bibliothèque électronique pour tous ce qui a un lien avec les sciences de l'éducation.
- 69 et la bibliothèque universitaire en ligne vous les l'avez pas utiliser
- 70 non finalement j'ai utilisé cairn j'ai utilisé aussi scolarvox, la bu en ligne, non
- 71 est-ce que vous utilisez des outils comme YouTube drive ou pas
- 72 oui parce que il y avait les documents qui était partagé, il y avait des travaux communs, il y avait l'agenda de la promo sur Google.
- 73 c'était la toute dernière question merci où ce temps que vous nous avez consacré
- 74 c'était avec plaisir
- 75 je vous souhaite
- 76 souhaite bon courage pour votre futur professionnel
- 77 merci beaucoup merci et bonne journée

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E109
2	E : Allo
3	C : Oui allo, Bonjour Madame, je suis Enosch Djiezion, chercheur à l'université de Paris. Je vous appelle dans le cadre d'une étude au niveau des étudiants qui suivent les cours à distance. Est-ce que vous pouvez m'accorder quinze minutes pour un entretien ?
4	E : oui, oui bien sûr
5	C : Ok merci bien. Donc la première question : depuis combien de temps suiviez les cours en ligne ?
6	E : Là j'ai terminé sinon je l'ai fait pendant 3 ans.
7	C : Vous avez terminé, félicitations alors
8	C : avant cette formation à distance vous avez suivi des cours en présence ?
9	E : oui avant mais après entre-temps j'ai travaillé mais je faisais effectivement des études en présentiel. A distance, c'était une reprise d'études.
10	C : Et en présentiel, comment est-ce que vous vous organisiez pour apprendre vos cours, faire vos exercices et devoirs à la maison ?
11	E : Je faisais ça le soir et puis le weekend
12	C : Vous le faisiez au fur et à mesure ou bien vous planifiiez ?
13	E : Je le faisais au fur et à mesure.
14	C : Et lorsque vous étiez en salle de classe, comment est-ce que vous faisiez pour suivre et comprendre le cours ?
15	E : Par l'écoute et par le fait d'écrire aussi le cours sur papier.
16	C : Depuis que vous suivez les cours à distance il y a-t-il des changements au niveau de l'organisation de vos apprentissages à la maison ?

- 17 E : Au niveau du planning ça demande plus de rigueur. Il faut vraiment plus planifier et pour retenir il faut beaucoup prendre des notes. Après ça dépend de la forme du cours ; ça dépend si c'est un support écrit, si c'est un support audio.
- 18 C : Donc ce qu'on peut retenir c'est que vous vous planifier plus qu'avant en fait ?
- 19 E : Oui, oui ça c'est sûr
- 20 C : Et quand est- il des séances de visioconférence ? Comment est-ce que vous organisiez pour suivre et comprendre ?
- 21 E : je n'avais pas de visioconférence, non je n'avais pas de visioconférence. C'était soit des supports écrits où s'était des recherches personnelles, des travaux de groupes. Parfois on avait des temps d'échanges avec des professeurs mais ce n'étais pas des cours en visioconférence.
- 22 C : Mais vous échangez avec les enseignants par quel canal ?
- 23 E : Plus par des forums sur les plateformes.
- 24 C : Depuis que vous suivez les cours à distance, est-ce que vous pouvez nous dire c'est qui a vraiment changé dans votre manière d'apprendre ?
- 25 E : Je pense que c'est qui a changé dans le fait d'être à distance, ça m'a demandé pour moi de faire aussi mes propres recherches en fait ; je ne sais pas comment expliquer, c'est difficile à expliquer.
- 26 C : Vous êtes beaucoup plus autonome. C'est ça ?
- 27 E : Oui, Oui ça s'est sûr. Il faut vouloir aller rechercher, approfondir certaines choses par ce que du coup on n'est pas avec le professeur en direct.
- 28 C : Et qu'en est-il de la motivation ? Vous étiez plus motivé ou pas forcément ?
- 29 E : Si, si, c'était mon choix au départ de reprendre tout ça, oui.
- 30 C : Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées durant ces années d'apprentissage à distance ?
- 31 E : C'est justement le fait qu'il faut être très organisé sinon on s'y perd en fait.
- 32 C : et au niveau du matériel informatique, de la connexion internet ?
- 33 E : Je n'ai pas eu de soucis au niveau du matériel informatique ou de la connexion internet. J'avais déjà ce qu'il fallait.

34	C : Pourriez-vous nous expliquer comment le confinement de l'année dernière à impacter vos habitudes et pratiques d'étudiante à distance ?
35	E : C'est-à-dire, j'étais déjà à distance avant le confinement
36	C : Donc le confinement n'a eu aucun impact en fait sur vos apprentissages ?
37	E : En fait, si, parce que moi quand je faisais mes études à distance et je travaillais en même temps. Pendant le confinement je travaille plus. Donc forcément ça eu un impact mais pour moi c'était positif parce que j'avais beaucoup plus de temps pour étudier le cours. Oui c'est un peu atypique comme situation
38	C : et durant la formation, comment se faisait les échanges avec les autres étudiants qui suivaient la même formation que vous ?
39	E : On échangeait par WhatsApp parce qu'on avait beaucoup de travaux de groupe, on échangeait énormément par WhatsApp et Skype en visioconférence.
40	C : donc WhatsApp et Skype
41	E : Oui, c'est les principaux, les deux principaux.
42	C : Et avec vos enseignants, comment est-ce que vous échangeiez ?
43	E : c'était soit par mail, soit pas le forum qu'il y avait sur la plateforme MOODLE.
44	C : Et qui prenait l'initiative de l'envoi des mails
45	E : soit nous les étudiants si on avait des questions, soit l'enseignant, s'il avait des choses à nous transmettre ou s'il y avait des points approfondir suite à des devoirs qu'on aurait rendus.
46	C : Est-ce que les professeurs étaient réactifs ?
47	E : Ça dépendait de certains, pas tous, c'était vraiment différent de l'un à l'autre.
48	C : Il s'agissait d'emails personnels ou d'emails fournis par l'université ?
49	E : Des emails de l'université
50	C : Et quelle était la plateforme que vous utilisez pour les cours ?

51	E : c'était Moodle
52	C : quels étaient les outils que vous utilisiez le plus au niveau de Moodle ?
53	E : Le forum, c'est tout.
54	C : Et comment est-ce que vous rendiez les devoirs, il y avait-il un espace ?
55	E : Oui là-dessus aussi, il y avait un espace de dépôt de devoirs.
56	C : Nous arrivons à la dernière question, hormis la plateforme Moodle, comment vous vous servez des outils d'internet pour apprendre vos cours, faire vos devoirs et exercices ?
57	E : Oui après je peux utiliser internet pour faire des recherches, pour approfondir certains points.
58	C : Vous partiez sur quel site par exemple, vous faisiez vos recherches sur quel site ?
59	E : Après c'est des sites pour trouver des articles ou des blogs sur des sujets ou des sites avec des vidéos.
60	C : un peu comme YouTube ?
61	E : Non pas sur YouTube. Plutôt des choses un peu plus spécialisées en lien avec mes études. En fait j'utilise internet vraiment pour la recherche, c'est vraiment pour la recherche, pour approfondir.
62	C : Vous estimez que les cours étaient assez suffisants pour vous permettre de comprendre
63	E : Oui je pourrais dire que c'était insuffisant mais après faut approfondir j'utilisais internet.
64	C : Est-ce que vous utilisez aussi des outils comme Drive ?
65	E : Oui, après Drive c'est un outil de partage
66	C : Mais vous l'utilisiez dans quel sens, pour faire quoi ?
67	E : Je l'utilisais avec les autres personnes du Master pour travailler sur des projets communs. Donc on partageait des documents, on travaillait ensemble dessus par exemple.
68	C : C'est surtout avec les autres apprenants en fait pas avec les enseignants.
69	E : Non

70	C : Nous arrivons donc au terme de notre entretien. Merci beaucoup pour ce temps que vous nous avez consacré.
71	E : Je vous en prie
72	C : et bon courage à vous en cette période de confinement
73	E : Oui merci vous aussi

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E131
2	E : Oui Allô
3	C : Oui Allô, Bonjour Madame, je suis Enosch Djiezion, chercheur à l'université de Paris. Nous menons une étude sur les étudiants français qui suivent les cours à distance. Est-ce que vous pouvez m'accorder quinze minutes d'entretien ?
4	E : Comment vous avez eu mon numéro ?
5	C : C'est vous qui l'avez donné. En avril en 2020, on avait fait une étude en ligne et vous nous avez donné le numéro
6	E : D'accord OK
7	C : Oui, merci beaucoup Madame. Donc on peut commencer ?
8	E : Oui
9	C : Lorsque vous suiviez les cours en présentiel, avant de commencer la formation à distance, comment est-ce que vous organisiez pour apprendre vos cours, faire vos exercices et devoirs à la maison ?
10	E : Ça dépend des sujets, ça dépend des devoirs ; en général à l'université de Paris on a des travaux de groupe à réaliser, plutôt des exposés à préparer ou des dossiers à rendre. Donc dans ce cas-là on formait des groupes en présentiel donc on se mettait en place pour former de groupe. Et puis ensuite, le plus souvent dans mon cas, on continuait le travail à distance déjà via les réseaux sociaux euh en général c'est plutôt le compte Facebook de la classe.
11	C : Oui, là c'est à distance et lorsque vous n'étiez pas à distance et que vous étiez en présence ?
12	E : On faisait comme ça.

- 13 C : Ah ok, même en présence vous utilisiez déjà les réseaux sociaux ?
- 14 E : Oui exactement même en étant en présentiel on avait déjà beaucoup de distance en fait
- 15 C : C'est du distanciel initié par vous-même pas par l'université ?
- 16 E : Exactement mais après ça dépendait il y avait des fois où on avait la possibilité La possibilité d'être ensemble à l'université dans ce cas-là on prenait un box à la bibliothèque. Donc ça dépendait, en fait, il n'y avait pas de règles prédéfinies.
- 17 C : Mais vous n'étudiez pas seul ; vous étudiez toujours en groupe ?
- 18 E : Vous me parliez de devoirs. C'est vrai que les devoirs à rendre c'est majoritairement des travaux de groupe que nous demandaient les enseignants.
- 19 C : Et pour apprendre vos cours ?
- 20 E : Pardon
- 21 C : Et pour apprendre vos cours ?
- 22 E : Du coup si vous pouvez détailler votre question ?
- 23 C : Oui là vous aviez parlé de travaux de groupe ; et lorsque vous deviez apprendre les leçons les cours toute seule ?
- 24 E : Oui mais qu'est-ce qui vous intéresse ? La façon dont je procède ?
- 25 C : Oui effectivement, comment vous procédiez ?
- 26 E : Ça c'est une question compliquée. Je n'ai pas de souvenir là maintenant, j'essaie de réfléchir.
- 27 C : Est-ce que vous est-ce que vous planifiez où est-ce que vous étudiez au jour le jour ?
- 28 C : Plutôt non, il faut savoir que dans le parcours que je poursuis, il y avait très peu de devoirs sur table en fait. Du coup, ce n'est pas un apprentissage où j'apprends absolument par cœur. Je mettais plus l'attention sur les contrôles à faire et plus attention sur ce qui me permettait de rendre mes travaux. Du coup je ne pense pas que c'est un apprentissage forcé comme celui du lycée par exemple où il faut apprendre absolument par cœur des dates, des noms.
- 29 C : Et lorsque vous vous retrouviez en salle de classe, comment est-ce que vous faisiez pour suivre et comprendre le cours ?

- 30 E : Alors quand on faisait les séminaires et que, du coup, l'enseignant abordait un sujet il fallait prendre des notes sur son ordinateur. Donc une prise de note pas traitement de texte. Si je me posais une question je lève la main et j'attendais qu'on m'interroge, et je posais ma question.
- 31 C : Et depuis que vous suivez les cours à distance, il y a-t-il des changements au niveau de vos apprentissages à la maison ?
- 32 E : Alors, du coup, pour ma formation, J'ai fini les études l'année passée. Actuellement je ne suis plus à distance et du coup votre question c'est quoi ?
- 33 C : Lorsque vous suiviez les cours à distance ; je veux dire l'année passée.
- 34 E : Alors vous parlez bien par rapport au confinement ? Parce que c'était une formation à la base en présentiel et on a eu de la distance à cause de confinement.
- 35 C : Vous êtes passé, en fait, du présentiel au distanciel à cause du confinement ?
- 36 E : Oui en fait, je suis en train de réfléchir, j'ai du mal à me souvenir dans quel cadre je vous ai laissé mon numéro parce que j'ai fait deux formations en même temps, en fait l'année précédente. J'ai fait deux masters, l'un entièrement à distance et l'autre qui se faisait à Paris en présentiel et qui s'est terminé en distanciel à cause du confinement.
- 37 C : A l'université de Paris c'est ça ?
- 38 E : Celui de l'université de Paris, oui.
- 39 C : En sciences de l'éducation ?
- 40 E : Exactement mais en fait les deux masters sont en sciences de l'éducation mais ils n'ont simplement pas la même problématique ?
- 41 C : Ça doit être celui de l'université de Paris parce que dans ma base de données j'avais les étudiants l'Université Paris
- 42 E : Celui de Paris, c'est en science de l'éducation, c'est une modalité présidentielle mais on a fini à distance à cause à cause du confinement
- 43 C : Lorsque vous êtes passé au distanciel est-ce qu'il y a eu des changements au niveau de l'organisation niveau de vos apprentissages ?
- 44 E : L'organisation de mes apprentissages à moi, non. En revanche l'organisation de la transmission de connaissances par les enseignants, oui. Puisqu'ils sont tous passés par des outils de classe virtuelle et voilà en fait c'était toujours des

travaux à rendre. En fait, les modalités de cours n'ont pas changé. C'est simplement la relation étudiants enseignants qui a changé à cause de la distance

45 C : Ok et pendant les séances de visioconférence dans le cadre de votre formation à distance comment vous organisez pour suivre et comprendre les cours ?

46 E : Vous parlez bien toujours de quand on était confiné ?

47 C : Quand vous étiez confiné ou bien avant.

48 E : Avant ça on n'a jamais eu lieu en fait ; avant le confinement, on n'a jamais eu de cours à distance. C'était une formation 100% en présentiel.

49 C : Pas seulement à l'université de Paris, même la formation que vous avez faite avant nous intéresse ; tout ce qui est à distance en fait.

50 E : Du coup c'est mon autre master qui devrait peut-être plus vous intéresser parce que ce master je l'ai suivi à l'université de Lille et lui il est 100% à distance. Je n'ai jamais rencontré les enseignants en vrai. Pour ce master là , on a aucune visioconférence, on a une plateforme sur laquelle les enseignants déposent nos cours et ça reste essentiellement des travaux de groupe à rendre. Donc on doit constituer des groupes avec les autres étudiants de la promotion que par ailleurs on n'a jamais rencontré en vrai non plus. On n'a jamais eu de regroupement, on a la possibilité de changer au cours de l'année si on le souhaite. L'année est divisée en trois phases et en fait dans chacune de ces phases on doit rendre des travaux de groupe seulement et avec notre groupe. Donc, du coup les cours sont déposés par les enseignants sur la plateforme on les consulte chacun de notre côté. Nous-même on fait la démarche de se réunir en visioconférence, en appels téléphoniques ou en messagerie instantanée pour discuter des cours ou discuter de la façon dont on va rendre les travaux. C'est pour ça que ça se passe en fait dans cet autre master

51 C : Donc pas du tout des séances de visioconférence ?

52 E : Sauf quand c'est proposé par l'enseignant mais c'est très rare en fait.

53 C : c'est très rare, ok, mais lorsque c'est le cas comment est-ce que vous faites ?

54 E : Alors lorsque c'est le cas, c'est l'enseignant qui dépose sur la plateforme le nom de la visioconférence, le type de sujet. Alors en général, je lance un logiciel sur mon ordinateur qui enregistre le cours en fait, qui capture l'image et le son ; comme ça j'ai une trace audio. Du coup, ça me permet de revenir ultérieurement si j'ai loupé des éléments sinon pendant la visioconférence je prends des notes, je fais des captures d'écran quand l'enseignant projette un PowerPoint. Et je vais mettre tout ça dans un logiciel de traitement de texte.

55 C : Pour vous faciliter en fait l'apprentissage après ?

- 56 E : alors oui, en fait, moi je suis une personne qui en général ne retient pas le cours au moment où il a lieu. Donc il faut que je travaille après.
- 57 C : Et lors de votre master à Lille quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?
- 58 E : A quel niveau ?
- 59 C : Au niveau de la connexion internet, du matériel informatique, est-ce que vous avez eu des difficultés ?
- 60 E : Alors au niveau de l'équipement, pas du tout parce que je suis bien équipé. Je n'ai jamais eu aucune de difficulté à me connecter à la plateforme mais il est arrivé en revanche que la plateforme soit en maintenance ; ça ce n'était pas lié à moi. Donc voilà, c'était réglé par l'université. Je n'ai jamais de problèmes techniques. Au niveau relationnel je n'ai jamais rencontré de difficultés non plus même si je n'ai jamais rencontré les étudiants et les enseignants en vrai. il n'y a pas eu de problème de compréhension.
- 61 C : Et au niveau de l'environnement familial par rapport à vos études ?
- 62 E : Le fait de devoir travailler chez soi ?
- 63 C : oui effectivement, est-ce que l'environnement était propice ?
- 64 E : Alors pour ma part, oui parce que j'ai la chance de pouvoir être logé, d'avoir un logement étudiant en fait. Du coup je ne suis pas embêté par ma famille. En fait je suis, dans mon appartement. Et quand j'allais chez ma famille et que j'avais du travail à faire en ce moment-là, il n'y a pas de problème parce qu'on s'organise. Je suis dans une famille où il y a la possibilité d'avoir un bureau, d'avoir un espace de travail où je suis tranquille. Donc, je n'ai jamais rencontré de problème à ce niveau-là.
- 65 E : Vous nous aviez parlé du confinement l'année dernière. Est-ce que ce confinement a eu à impacter vos habitudes d'étudiants inscrits dans une formation universitaire en ligne ?
- 66 C : Alors pour mon master à Paris, est-ce qu'il y a eu une différence avant le confinement et après le confinement, c'est ça ?
- 67 C : Oui, c'est ça.
- 68 E : non je ne pense pas que ça changé mes habitudes. Comme je vous le disais avant le confinement, j'avais déjà des habitudes de travailler à distance avec mon groupe de travail. Et puis je pense que j'ai une bonne capacité organisationnelle et d'autodétermination en général. Donc je n'ai pas besoin de quelque chose ou que quelqu'un soit derrière moi pour que je me mette à travailler à distance. Donc même en étant à distance, je n'ai pas eu de difficultés ; ça n'a pas changé mes habitudes en fait.

- 69 C : vous avez parlé d'échanges avec les autres étudiants. Comment cela se faisait concrètement ?
- 70 E : à quel moment, pendant le confinement ?
- 71 C : Non pas pendant le confinement, plutôt pendant la formation à distance de Lille.
- 72 E : Alors pour l'université de Lille, les échanges, alors au début de l'année quand on ne connaît pas les étudiants et il faut qu'on rentre en contact pour former des groupes, on passe par la plateforme. La plateforme à une boîte mail intégré en fait. On passe par la boîte mail de la plateforme et donc on rentre ainsi en contact avec les étudiants et une fois qu'on a réussi à trouver un groupe d'étudiants, en général on échange nos coordonnées, nos numéros de téléphone. Il s'avère que la plupart des étudiants utilisent WhatsApp ; donc c'est l'outil qu'on utilise le plus fréquemment. On utilise aussi des outils comme Skype, Slack. En fait on multiplie les outils en fonction de ce qu'on utilise dans notre vie quotidienne et professionnel et personnel.
- 73 C : certains étudiants utilisent le Google drive. Est-ce que vous l'utilisiez aussi ?
- 74 E : Tout à fait et je l'ai utilisé dans les deux formations. C'est-à-dire que je l'utilisais dans la formation en présentiel pour prendre mes notes de cours. En fait c'est le traitement de texte que j'utilisais à la fac pour prendre mes notes. C'est pratique avec le cloud. je l'utilisais aussi en présentiel avec mon groupe quand on avait les travaux de groupe à rendre et qu'on voulait avancer ensemble en travaillant de chez nous. Et je l'utilisais, du coup aussi, dans ma formation à distance avec l'université de Lille ; également pour les travaux de groupe quand on avait besoin de travailler ensemble sur le même document. Chacun fait, ou chacun enlève, ou chacun ajoute. On l'utilisait en permanence. Et donc on utilisait aussi, a part Google Drive, Google sheet quand on avait besoin de faire des PowerPoint. Et puis avec université Lille à distance, on a aussi tendance à utiliser Google Drive pour organiser notre dossier au fil des activités.
- 75 C : Ok donc Google docs est vraiment présent dans votre formation ?
- 76 E : Oui je crois que c'est l'outil que j'utilise le plus.
- 77 C : Et avec les enseignants comment se faisaient les échanges au niveau du master de Lille ?
- 78 E : Les enseignants c'est exclusivement par la plateforme. Certains n'acceptent même pas les emails alors qu'on a leurs emails universitaires parce qu'ils veulent une synergie au niveau de la plateforme et que ce soit notre lieu rassemblement privilégié.
- 79 C : Est-ce qu'ils étaient réactifs quand je vous les sollicitiez
- 80 E : Alors là c'est vraiment une problématique propre à ce master. Il y a beaucoup d'étudiants de ce master qui s'en sont plaint. A savoir qu'effectivement certains enseignants ne sont pas très réactifs. Je ne pense pas que ce soit lié aux outils. Je pense plutôt que c'est lié à l'emploi du temps de l'enseignant. Ce sont les enseignants qui font peut-être

passer cette formation au second plan et privilégient plutôt la formation présentielle à mon avis. C'est mon avis, mon avis strictement personnel.

81 C : Et à l'université de Paris, ils étaient plus réactifs qu'à Lille ?

82 E : A Paris lorsque nous étions en présentiel, pour les contacter on allait plutôt les voir directement à la fin d'un cours. On passait plutôt par le présentiel, à ce moment-là ils sont plutôt disponibles en effet. Mais à partir de confinement, quand les cours ont eu lieu à distance, ils se sont montrés très très disponible et très réactif. Je pense justement que c'est à cause du manque d'habitude de la communication à distance. En effet, pour essayer de reproduire ce qui se passait en présentiel, ils se sont montrés très réactifs, très disponibles. Certains ont donné leur numéro de téléphone. Ils répondaient à tous au moins par mail dans les 24 heures.

83 C : quelle est la plateforme que vous utilisiez pour avoir accès au cours

84 E : Pour l'accès au cours à l'université quand on était confiné ?

85 C : Oui

86 E : Avant le confinement, depuis le début de l'année, c'était Moodle qui a été mise en place par l'université. Certains enseignants ont pris l'habitude de déposer des éléments sur Moodle, d'autres ne l'utilisaient pas du tout. A partir du confinement cette pratique n'a pas évolué. Les enseignants continuaient, pour la plupart, de ne pas l'utiliser. Ils nous envoyaient plutôt des mails avec des liens vers des visioconférences. D'autres en revanche ont fait évoluer leurs pratiques et je pense qu'ils se sont mis à utiliser un peu plus Moodle par exemple en utilisant les tchats mais ils se sont rendu compte que ce n'était pas moins évident de communiquer avec nous via le tchat. Dont ils sont mis à faire des visioconférences également. Mais en fait il y avait cette plateforme Moodle ; mais les pratiques n'ont pas beaucoup évolué avec le confinement. On passait plus souvent par les mails mais je pense que ça dépendait des profs. Et pour l'université de Lille, du coup, la plateforme qui s'est mise en place, était une plateforme spécifique à cette université. Elle a été conçue par les enseignants

87 C : Et quels sont les outils que vous utilisiez de manière privilégiée sur vos plateformes e-learning des universités de Lille et de Paris ?

88 E : les fonctionnalités ?

89 C : oui les fonctionnalités

90 E : Alors pour l'université de Paris le Moodle qui a été mis en place, je l'utilisais essentiellement quand les enseignants mettaient des éléments de cours dessus. J'y allais pour les récupérer. Je les téléchargeais et après je les consultais directement sur mon ordinateur. Pour moi Moodle c'était plutôt une plateforme de dépôt à partir de laquelle

je pouvais récupérer des documents. Il arrivait qu'un ou deux des enseignants nous demandaient de déposer un devoir dessus notamment à partir du confinement ...je réfléchis eux pendant que je vous parle.

91 C : OK je vais vous mettre sur une piste : le forum

92 E : Non je n'ai jamais utilisé de forum. il arrivait qu'un des enseignants le mette en place. En tout cas moi je ne l'utilisais pas. Il est arrivé que pendant le confinement qu'un des enseignants mette cela en place dans Moodle. Mais après, on s'est rendu compte que ça ne fonctionnait pas parce qu'il n'y avait pas de visioconférence et on était moins intéressé par le cours et il a abandonné cette idée donc voilà.

93 C : Et là toute dernière question. Hormis votre plateforme e-learning, comment vous vous serviez des autres outils internet pour apprendre vos cours, faire vos devoirs et exercices ?

94 E : Mise à part la plateforme Moodle pour Paris et la plateforme de l'autre master de Lille ?

95 C : oui effectivement

96 E : votre question, c'est quels outils j'utilise pour travailler ?

97 C : Oui pour travailler

98 E : je vous disais tout à l'heure que j'utilisais Google docs, Google Drive pour travailler surtout pour travailler en groupe. A l'université, j'utilisais aussi Google docs pour prendre des notes. Alors sur mon ordinateur j'utilise simplement les fonctionnalités de Windows pour créer des dossiers, pour organiser mes cours et les ranger. J'utilise aussi le traitement de texte de la suite Microsoft. Je ne sais pas si j'ai répondu à votre question ?

99 C : Oui bien sûr. Et d'autres outils en ligne, par exemple Youtube, ou la bibliothèque universitaire en ligne ?

100 E : Pour quels usages par exemple ?

101 C : Par exemple pour approfondir la compréhension d'un cours.

102 E : oui bien sûr. Moi ça m'arrive pour mon auto-apprentissage par exemple

103 C : Oui, quels sont les outils que vous utilisez pour votre auto apprentissage ?

104 E : Oui alors du coup pour l'université de Paris, c'était les sciences de l'éducation, c'était de la recherche donc j'utilisais beaucoup internet ; donc moteur de recherche Google pour approfondir mes connaissances et trouver de nouveaux documents. J'utilisais beaucoup aussi le moteur de recherche de la bibliothèque universitaire. YouTube, très peu, pour le master de l'université de Paris parce que je crois qu'il y a très peu de cours en ligne sur YouTube, peut-être ponctuellement quand je voulais approfondir. Par exemple je suis tombé sur une vidéo YouTube mais je ne suis pas

allé directement sur YouTube. C'est en faisant une recherche sur Google que j'ai trouvé plusieurs éléments donc non je n'ai jamais vraiment été sur YouTube. Pour le master de l'université de Lille où c'est moins théorique, c'est plus pratique parce qu'on nous enseigne l'ingénierie pédagogique multimédia, ça m'est arrivé d'aller effectivement sur YouTube. Par exemple pour chercher des tutoriels pour compléter mes cours. J'ai eu des cours de programmation, j'ai eu des cours qui demandaient d'utiliser certains outils auteurs. Donc du coup c'est des logiciels à maîtriser et à connaître. et donc là des fois ça m'est arrivé d'aller sur YouTube pour chercher des tutoriels en ligne.

105 C : Donc ça dépendait en fait du type de formation ?

106 E : Ça dépend du contenu en fait. Pour le contenu théorique effectivement, YouTube ça ne m'intéresse pas. Je vais plutôt m'intéresser à ce que je trouve dans les bibliothèques en ligne. En revanche, pour les continues les cours techniques, on va dire, où il faut que je mette une compétence, ça peut m'arriver d'aller sur YouTube pour voir si quelqu'un n'a pas fait de tutoriel, pour voir comment développer cette pratique.

107 C : Nous sommes au terme de notre entretien. Je voudrais vous dire merci pour le temps que vous nous avez accordé et bon courage pour le reste de votre vie professionnelle.

108 E : Merci beaucoup et bonne continuation à vous également

109 C : Merci, bon week-end, aurevoir

110 E : Merci et aurevoir

Entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186

1	Transcription de l'entretien semi-directif avec l'étudiant(e) E186
2	C : Allo
3	E : Allo, oui
4	C : Bonjour, monsieur, je suis Enosch Djiezion, chercheur à l'université de Paris, Je vous appelle dans le cadre d'une étude que nous menons sur des étudiants français qui suivent des cours à distance. est-ce que vous pouvez m'apporter des quinze minutes pour un entretien.
5	E : Quinze minutes, oui, ok
6	C : Merci beaucoup pour le temps que vous nous consacrez. On va commencer par la première question. Depuis combien de temps suivez-vous les cours à distance ?
7	E : Depuis l'année dernière
8	C : Ok avant cela vous suiviez des cours en présentiel donc
9	E : j'ai fais du présentiel bien avant il y a douze ans, j'avais fini mes études en 2006 et j'ai repris en 2019.
10	C : vous êtes en reprise d'études en fait. Lorsque vous étiez en présentiel, est-ce que vous pourriez nous dire comment est-ce que vous vous organisiez pour apprendre vos cours, faire vos exercices et devoirs à la maison ?
11	E : Je travaillais en groupe avec d'autres étudiants et j'avais un appartement d'étudiant et je travaillais après, en dehors des cours, seul le soir.
12	C : Et en salle de classe, comment est-ce que ça se passait pour pouvoir suivre les cours ?
13	E : Il y avait des cours en amphi, les grands cours magistraux et le soir on avait des cours en TD, en petit groupe
14	C : et vous faisiez comment pour comprendre pour suivre ?
15	E : Je prenais des notes
16	C : Et là, depuis que vous suivez des cours à distance, il y a-t-il des changements au niveau de l'organisation de vos apprentissage à la maison ?

- 17 E : Oui mais déjà j'ai plus d'expérience. Maintenant je m'organise pour déjà récupérer tous les cours dans un premier temps, après faire des fiches de synthèse, et après travailler sur les activités dès le soir.
- 18 C : Et pendant les séances de visioconférence dans le cadre de vos formations à distance, comment vous vous organisez ?
- 19 E : on n'a pas de visioconférence. C'est que des cours en ligne qui sont donnés et qu'on travaille individuellement ou en groupe en fait.
- 20 C : Ce sont des PDF ?
- 21 E : Oui essentiellement des PowerPoint, des PDF.
- 22 C : Et vous n'avez pas de vidéos, des podcasts ?
- 23 E : c'est arrivé l'année dernière, je crois qu'on a eu que trois vidéos sur un cours l'année dernière mais c'est le plus souvent des cours qu'on nous poste sous format PDF et après qu'on doit traiter.
- 24 C : est-ce qu'on peut dire que depuis que vous suivez cours à distance vos pratiques d'apprentissage ont évolué.
- 25 E : Oui, bien sûr.
- 26 C : et sur quels points précisément ?
- 27 E : Surtout sur la partie, capacité à s'organiser de manière autonome. Je ne sais pas si c'est lié vraiment au fait d'avoir les cours à distance ou c'est peut-être aussi l'âge. Il faut dire que j'ai douze ans d'activité professionnelle derrière moi, donc je n'ai pas du tout la même la méthode de travail que quand j'étais étudiant.
- 28 C : Donc vous avez pu investir votre acquis professionnel dans vos apprentissages ?
- 29 E : Oui c'est ça. Je pense que l'autonomie beaucoup plus parce que je travaille de manière autonome dans mon travail au quotidien, au niveau volume du travail et rigueur aussi.
- 30 C : Et l'année passée quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de votre formation en ligne ?
- 31 E : C'était surtout de gérer ma vie professionnelle à côté, et ma vie familiale ; c'était surtout d'arriver à intégrer du temps. Après aussi, sinon la partie révision. Je révisai pour les partiels. Quand on est tout seul, isolé, au niveau motivation, volume de travail c'est quand même plus dur de se motiver et de tenir dans le temps que quand on est à plusieurs en présentiel.
- 32 C : comment est-ce que vous les avez surmontées, ces difficultés ?

33	E : Oui ça va, je m'en suis sorti quand même, mon année ça été.
34	C : Mais en quoi faisant pour pouvoir surmonter ces difficultés ?
35	E : j'ai une aide de la part de ma famille et je me suis organisé pour trouver du temps
36	C : Quels sont les résolutions que vous avez pris cette année afin d'améliorer vos apprentissages et vos résultats ?
37	E : Est-ce que j'ai vraiment pris des résolutions ? je ne sais pas, c'est de continuer à me réserver du temps et mettre en priorité le temps que je dois passer à travailler sur mes cours et à anticiper au maximum.
38	C : Mais vous n'y avez pas pensé au départ en fait. Vous n'avez pas fait un auto bilan pour vous projeter après dans l'avenir ?
39	E : Disons que moi je suis assez satisfait du travail que j'ai réussi à mener l'année dernière. Surtout ce que je me suis dit c'est de continuer dans sur la même lancée cette année.
40	C : Ça c'est une question d'actualité, l'année passée l'année passée il y a eu le confinement ; est-ce cette situation a eu un impact sur vos habitudes et pratiques d'étudiant inscrit en formation à distance ?
41	E : Non puisqu'on était déjà à domicile à travailler ; donc ça n'a pas changer grand-chose. Moi j'étais à domicile à travailler déjà , ça pas changé grand-chose...si, ça m'a libéré un peu plus de temps et du coup ça a été plus facile pour moi sur la deuxième partie de l'année que sur les débuts.
42	C : C'était beaucoup plus avantageux pour vous en fait.
43	E : mais ça m'a libéré du temps, un peu plus, oui.
44	C : Et pendant la formation comment se font les échanges avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ?
45	E : On a des groupes WhatsApp, Facebook, su les réseaux sociaux essentiellement et un peu aussi sur le forum de l'Université.
46	C : Et qui prend l'initiative de la création de ces groupes ?
47	E : Mais c'est nous, c'est en fonction des relations qu'on a avec les étudiants qu'on connaît déjà. Donc on propose des supports de communication et d'échanges de documents.
48	C : Donc ce ne sont pas des groupes pour toute la classe en fait.

49	E : Non, c'est plutôt des sous-groupes ; c'est en fonction des affinités, du travail qu'on a déjà fait l'année d'avant. On se recontacte.
50	C : Comment se font les échanges avec vos enseignants ?
51	E : Sur le site de l'université, on a un forum pour l'université.
52	C : sur la plateforme e-learning, vous avez un forum ?
53	E : Oui
54	C : mais vous n'échangez pas par mail avec eux ou pas autre chose à part le forum ?
55	E : Ponctuellement par email mais de préférence sur le forum.
56	C : Mais qui prend l'initiative d'envoyer les emails , vous ou le professeur ?
57	E : Il m'est arrivé de prendre l'initiative de l'email surtout pour contacter le tuteur de mémoire
58	C : Et quelle est la plateforme e-learning que vous utilisez ?
59	E : il y a l'ENT de Montpellier. Ça s'appelle Online Agora. Je ne sais pas si ça vous parle ?
60	C : non ça doit être une plateforme spécifique à Montpellier.
61	E : oui c'est possible qu'ils l'est développé eux-mêmes
62	C : parce que généralement c'est Moodle, c'est Améthis, c'est Claroline que les universités utilisent mais il y a certaines universités, notamment Montpellier, qui ont une plateforme dédiée. Quels sont les outils que vous utilisez principalement sur cette plate-forme ?
63	E : Le forum et le téléchargement de cours. Il y a aussi un lien qui nous relie à la bibliothèque universitaire en ligne donc pour pouvoir aller chercher des ouvrages afin de travailler là-dessus notamment pour récupérer des ressources pour le mémoire et pour nos activités.
64	C : Il s'agit de la bibliothèque universitaire en ligne. Vous l'utilisez beaucoup ou peu ?
65	E : Je ne dirai pas pour tout mais si quand même beaucoup, oui.

- 66 C : La toute dernière question. Hormis votre plateforme e-learning, comment vous vous servez des outils d'internet pour apprendre vos cours, faire vos devoirs et exercices ?
- 67 E : j'utilise beaucoup les moteurs de recherche sur internet, les sites des journaux où des sites spécialisés dans mon domaine dans lequel j'étudie.
- 68 C : Et c'est quel domaine ?
- 69 E : C'est le marketing. On passe beaucoup sur les moteurs de recherche pour retomber sur des sites spécialisés en marketing. Ça nous arrive assez souvent d'aller chercher des vidéos sur YouTube aussi.
- 70 C : Vous n'utilisez pas des outils comme Google Drive aussi ?
- 71 E : Si mais ça c'est plus entre étudiants, oui.
- 72 C : Qu'est-ce que vous en faites particulièrement ?
- 73 E : Pour échanger des documents, de sources, des annexes ; pour échanger les avancées des devoirs aussi.
- 74 C : Nous arrivons donc au terme de cet entretien. Nous vous disons merci pour ce temps que vous nous avez consacré et nous vous souhaitons bon courage pour la suite de vos études.
- 75 E : Merci à vous
- 76 C : Merci bonne journée

Annexe 8 : résultats de l'anova des autres variables de l'étude

8.1 Effet du niveau de formation sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Tableau 1: Tests des effets inter-sujets niveau de formation vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	2,818 ^a	1	2,818	6,092	,014	,030
Ordonnée à l'origine	3040,107	1	3040,107	6571,405	,000	,971
Q5B	2,818	1	2,818	6,092	,014	,030
Erreur	90,212	195	,463			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

a. R deux = ,030 (R deux ajusté = ,025)

Tableau 2 : Statistiques descriptives niveau de formation vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Q5B	Moyenne	Ecart-type	N
Licence	3,9122	,67888	121
Master	4,1579	,68223	76
Total	4,0070	,68894	197

Le niveau de formation à un effet significatif sur l'autorégulation des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisé (p value = 0,14 < 0,05) mais cet impact bien que significatif est faible (Eta au carré partiel = 0,30). Ainsi, plus les étudiants ont un

niveau d'étude élevé, plus ils sont autorégulés. Cependant, l'effet est plus fort au niveau des étudiants en master.

8.2 Effet de la moyenne de classe sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Tableau 3 : Tests des effets inter-sujets moyenne de classe vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	3,326 ^a	4	,831	1,780	,135	,036
Ordonnée à l'origine	2961,659	1	2961,659	6339,028	,000	,971
Q12	3,326	4	,831	1,780	,135	,036
Erreur	89,704	192	,467			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

a. R deux = ,036 (R deux ajusté = ,016)

Tableau 4 : Statistiques descriptives moyenne de classe vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

12. Indiquez la fourchette de votre dernière moyenne obtenue pour passer au semestre	Moyenne	Ecart-type	N
Moins de 10	3,8032	,75721	36
Entre 10 et 11,99	4,0992	,74023	55
Entre 12 et 13,99	3,9158	,59375	47
Entre 14 et 15,99	4,0606	,72200	33
16 et plus	4,1907	,53479	26
Total	4,0070	,68894	197

La performance académique antérieure n'a pas d'effet significatif sur l'autorégulation des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisé. En effet la P

value (0,135) est supérieure au seuil qui est de 0,05. Bien que de façon générale, les étudiants ayant une excellence académique antérieure aient un indice d'autorégulation plus élevé, les écarts constatés ne sont pas significatifs pour juger de l'influence de cette caractéristique.

8.3. Effet du genre sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Tableau 5: Tests des effets inter-sujets genre vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	1,794 ^a	1	1,794	3,835	,052	,019
Ordonnée à l'origine	2332,019	1	2332,019	4984,263	,000	,962
Q43	1,794	1	1,794	3,835	,052	,019
Erreur	91,236	195	,468			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

a. R deux = ,019 (R deux ajusté = ,014)

Tableau 6 : Statistiques descriptives genre vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

43. Vous êtes :	Moyenne	Ecart-type	N
Femme	4,0626	,67717	147
Homme	3,8433	,70402	50
Total	4,0070	,68894	197

Le genre n'a pas d'effet significatif sur l'autorégulation des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisé. En effet la P value (0,52) est largement supérieure au seuil qui est de 0,05 ($p \text{ value} = 0,052 > 0,05$ et taille de l'effet 0,019). Bien que les femmes participantes à l'étude aient montré globalement un niveau d'autorégulation plus élevé que les

hommes, les écarts constatés ne sont pas significatifs pour juger de l'effet de cette caractéristique.

8.4. Effet de l'âge sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Tableau 7: Tests des effets inter-sujets âge vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	2,461 ^a	3	,820	1,748	,159	,026
Ordonnée à l'origine	2240,481	1	2240,481	4774,361	,000	,961
Q44	2,461	3	,820	1,748	,159	,026
Erreur	90,570	193	,469			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

a. R deux = ,026 (R deux ajusté = ,011)

Tableau 8 : Statistiques descriptives âge vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

44. Veuillez cocher la tranche d'âge dans laquelle vous vous situez	Moyenne	Ecart-type	N
18- 24 ans	3,8818	,72366	73
25 à 34 ans	4,0037	,76158	57
35 à 49 ans	4,1370	,56696	52
50 ans et plus	4,1778	,53393	15
Total	4,0070	,68894	197

L'âge n'a pas d'influence significative sur l'autorégulation des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisé car sa P value qui est de 0,159 est plus élevée que le seuil qui est de 0,05. Bien que les étudiants les plus âgés (à partir de 35 ans)

fassent montre d'un niveau d'autorégulation plus élevé que les autres, les écarts constatés ne sont pas significatifs pour juger de l'effet de cette caractéristique.

8.5. Effet de la situation familiale sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Tableau 9: Tests des effets inter-sujets situation familiale vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	3,087 ^a	3	1,029	2,208	,089	,033
Ordonnée à l'origine	1721,641	1	1721,641	3694,272	,000	,950
Q45	3,087	3	1,029	2,208	,089	,033
Erreur	89,944	193	,466			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

a. R deux = ,033 (R deux ajusté = ,018)

Tableau 10 : Statistiques descriptives situation familiale vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

45. Quel est votre situation familiale ?	Moyenne	Ecart-type	N
Seul sans enfant à charge	3,8717	,73847	89
Seul avec enfant à charges	4,0708	,60126	10
En couple sans enfant à charge	4,1565	,59559	45
En couple avec enfant à charge	4,0951	,66639	53
Total	4,0070	,68894	197

La situation familiale n'a pas d'effet significatif sur l'autorégulation des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisé (P value 0,89 >0,05). De plus, Bien que les étudiants en couple sans enfant aient un indice d'autorégulation en ligne plus élevé que les autres, les écarts constatés ne sont pas significatifs pour juger de l'effet de cette caractéristique.

8.6. Effet de la situation Professionnelle sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant

Tableau 11: Tests des effets inter-sujets situation professionnelle vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	2,422 ^a	1	2,422	5,213	,023	,026
Ordonnée à l'origine	2942,550	1	2942,550	6332,736	,000	,970
Q46BIS	2,422	1	2,422	5,213	,023	,026
Erreur	90,608	195	,465			
Total	3256,040	197				
Total corrigé	93,030	196				

a. R deux = ,026 (R deux ajusté = ,021)

Tableau 12 : Statistiques descriptives situation professionnelle vs IAREL

Variable dépendante : Indice d'autorégulation de l'individu

Type d'emploi occupé	Moyenne	Ecart-type	N
Etudiant n'exerçant pas d'emploi	3,8656	,74679	75
Etudiant exerçant un emploi	4,0939	,63856	122
Total	4,0070	,68894	197

La situation professionnelle a un effet significatif sur l'autorégulation des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisé (p value = 0,023 < 0,05). Les étudiants ayant un emploi sont mieux autorégulés que ceux n'exerçant pas d'emploi. Toutefois, l'effet est faible (Eta au carré partiel = 0,026).

Annexe 9 : guide d'entretien

Thématique 1 : Performance espérée (amélioration des pratiques d'autorégulation de l'apprenant par le dispositif)

Question ouverte A/ Lorsque vous suiviez les cours en présentielle, avant de faire la formation à distance (e-learning), comment est-ce que vous vous organisiez pour apprendre vos cours, faire vos exercices et devoirs à la maison ?

Question ouverte B/ Et lorsque vous vous retrouviez en cours, en salle de classe, comment est-ce que vous organisiez pour suivre et comprendre le cours

Question ouverte C/ depuis que vous suivez les cours à distance (e-learning), il y a-t-il des changements au niveau de l'organisation de vos apprentissages à la maison ? Si non, pour quoi ? si oui, pouvez-vous nous les préciser ?

Question ouverte D/ Pendant les séances de visio-conférence dans le cadre de votre formation à distance (e-learning) comment vous vous organisez pour suivre et comprendre le cours ?

Question ouverte E/ Depuis que vous suivez les cours à distance (e-learning), pouvez-vous nous dire ce qui a changé dans votre manière d'apprendre ?

Thématique 2 : Efforts attendus (L'utilisation du dispositif techno-pédagogique afin d'autoréguler l'apprentissage)

Question ouverte F/ Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées l'année passée lors de votre formation en ligne ?

Question ouverte G/ Comment est-ce que vous les avez surmontés ?

Question ouverte H/ Quel sont les résolutions que vous avez prises cette année afin d'améliorer vos résultats académiques ?

Question ouverte J/ Pourriez-vous nous expliquer comment le confinement dû à la crise sanitaire du Covid 19 a impacté vos habitudes et pratiques d'étudiant(e) inscrit(e) dans une formation universitaire en ligne ?

Thématique 3 : Influence sociale (l'influence des autres apprenants et des enseignants sur l'autorégulation de l'apprenant)

Question ouverte K/ Comment se font les échanges avec les autres étudiants qui suivent la même formation que vous ? (Sur quoi portent ces échanges, les moyens utilisés pour échanger avec eux)

Question ouverte L/ Comment se font les échanges avec vos enseignants ? (Sur quoi portent ces échanges, les moyens utilisés pour échanger eux)

Thématique 4 : Conditions de facilitation (les composantes du dispositif techno-pédagogique qui facilitent l'autorégulation de l'apprenant)

Question ouverte M/ Par quelle plateforme avez-vous accès à vos différents cours (exercices, devoirs, etc.) ?

Question ouverte M/ Comment utilisez-vous les outils de cette plateforme ?

Question ouverte N/ Hormis, votre plateforme e-learning, Comment vous servez vous des outils d'internet pour apprendre vos cours, faire vos devoirs et exercices ? (Les sites et plateformes sur lesquels vous partez, ce que vous y faites concrètement)

Table des matières

Résumé	II
Abstract	III
[Dédicace]	IV
Remerciements	V
Avertissement	VI
Liste des abréviations	VII
Sommaire	IX
Avant-propos	1
Introduction	4
PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	8
Chapitre 1 : Positionnement théorique et modèles de référence de l'apprentissage autorégulé ..	9
Introduction	9
1.1. Positionnement théorique de l'apprentissage autorégulé	10
1.1.1. Origines conceptuelles de l'apprentissage autorégulé	10
1.1.1. Evolutions du concept d'apprentissage autorégulé	11
1.2. Les modèles de référence de l'apprentissage autorégulé (Cosnefroy, 2010)	12
1.2.1. Winne ou l'apprentissage autorégulé cognitif	12
1.2.2. Pintrich et l'apport des buts d'accomplissement	13
1.2.3. Le concept de volition en apprentissage de Corno	13
1.2.4. Le modèle de Zimmerman : le socio-cognitivism dans l'autorégulation	14
1.2.5. L'importance de l'émotion chez Bøekærts	15
Conclusion	16
Chapitre 2 : Concepts théoriques clés de la thèse	17
Introduction	17
2.1. Du dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées	18
2.1.1. Le concept de dispositif	18
2.1.2. Le dispositif de formation	19
2.1.3. Le dispositif pédagogique	21
2.1.4. Le dispositif universitaire de formation en France	22
2.2. Le dispositif de formation et de communication médiatisées, lieu de médiatisation et de médiation du savoir	25
2.2.1. La médiatisation	25
2.2.2. Le rapport entre médiatisation et médiation	27
2.2.3. Définition du dispositif de formation et de communication médiatisées	29
2.3. Définitions et notions essentielles de l'apprentissage autorégulé	32

2.3.1. De la régulation aux régulations des apprentissages	32
2.3.2. L'homo-régulation des apprentissages	33
2.3.3. L'hétéro-régulation des apprentissages	34
2.3.4. L'apprentissage autorégulé	35
Conclusion	37
Chapitre 3 : Les concepts théoriques mobilisés par les apprentissages autorégulés	38
Introduction.....	38
3.1. Le concept de médiation en dispositif de formation et de communication médiatisé	39
3.1.1. Définition de la notion de médiation	39
3.1.2. La médiation en pédagogie.....	40
3.1.3. La médiation en dispositif de formation et de communication médiatisées.....	41
3.2. Le concept de genèse instrumentale	42
3.2.1. De l'artefact à l'instrument.....	42
3.2.2. Genèse instrumentale et médiation en dispositif de formation et de communication médiatisées	43
3.3. Le concept de communauté d'apprentissage en ligne	44
3.3.1. Définition du concept	44
3.3.2. La communauté d'apprentissage en ligne ou virtuelle	45
3.4. Le concept de stratégies volitionnelles	46
3.4.1. La volition dans l'apprentissage.....	46
3.4.2. Les stratégies volitionnelles	47
Conclusion	49
Chapitre 4 : Exposé de la problématique.....	50
Introduction	50
4.1. Emergence de la problématique	51
4.1.1. Un taux de non-complétion des études élevé en enseignement en ligne.....	51
4.1.2. Les facteurs d'abandon et de persistance aux études	52
4.1.3. L'autorégulation comme solution pour remédier à la non-complétion des études en dispositif de formation et de communication médiatisées.....	54
4.2. L'état de la recherche sur les apprentissages autorégulés en dispositif de formation et communication médiatisées	56
4.2.1. Les précurseurs de la recherche sur les apprentissages autorégulés.....	56
4.2.2. Les recherches sur les apprentissages autorégulés en présentiel	57
4.2.3. Les recherches sur les apprentissages autorégulés en ligne.....	57
4.2.4. Les thèses sur les apprentissages autorégulés en ligne.....	58
4.3. Question et hypothèses de recherche	60
4.3.1. Question de recherche	60
4.3.2. Hypothèses de recherche.....	62

Conclusion	65
PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE ET EXPLORATOIRE DE LA THESE	66
Chapitre 5 : Méthodologie de l'étude quantitative.....	67
Introduction.....	67
5.1. Détermination de la population mère et de la population source	68
5.1.1. Population mère.....	68
5.1.2. Détermination de la population source et de la base de sondage	69
5.2. Echantillonnage	71
5.2.1. Choix de la méthode d'échantillonnage	71
5.2.2. Taille de l'échantillon.....	72
5.3. Rédaction du questionnaire	75
5.3.1. Spécifications du questionnaire.....	75
5.3.2. Modifications apportées après le premier test de questionnaire.....	77
5.3.3. Modifications apportées après le second test de questionnaire	78
5.4. Choix des unités statistiques et administration du questionnaire.....	79
5.4.1. Explication des différents choix d'unités statistiques et du mode d'administration du questionnaire	79
5.4.2. Envoi du questionnaire en ligne et recueil des données	80
5.4.3. Redressement de l'échantillon.....	81
5.4.4. Traitement statistique	85
5.5. Méthodologie d'analyse quantitative	85
5.5.1. Calcul de l'IAREL des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées	86
5.5.2. Explication de la méthode de calcul des effets des interactions régulatrices sur le niveau d'autorégulation des étudiants.....	89
Conclusion	90
Chapitre 6 : Résultats de l'étude quantitative et vérification des hypothèses.....	91
Introduction.....	91
6.1. Statut des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées	92
6.1.1. Sexe	92
6.1.2. Veuillez cocher la tranche d'âge dans laquelle vous vous situez	93
6.1.3. Répartition salarié/non-salarié.....	94
6.1.4. Exercice de l'activité professionnelle en temps partiel ou en temps complet ?	95
6.1.5. Hormis votre statut d'étudiant, dans quelle catégorie socio professionnelle vous situez vous ?	96
6.1.6. Dans quelle catégorie socio professionnelle se situent vos parents ?.....	97

6.2. Situation académique des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées	98
6.2.1. Dans quel domaine de formation suivez-vous actuellement les cours en ligne ?.....	99
Le tableau 19 et la figure 13 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction du domaine de formation suivi en ligne.	99
6.2.2. Quel était votre domaine de formation d'origine avant d'intégrer cette formation en ligne ?	100
6.2.3. A quel niveau de formation êtes-vous actuellement inscrit ?.....	101
6.2.4. Quelle est la modalité de cette formation à distance ?	102
6.2.5. Qu'est-ce qui vous a motivé à suivre une formation universitaire continue diplômante ?	103
6.2.6. Indiquez la fourchette de votre dernière moyenne obtenue pour passer au semestre supérieur	104
6.3. Utilisation du LMS par les étudiants et interactions dans le dispositif de formation en ligne	105
6.3.1. Quelle est votre expérience globale de la formation en ligne ?.....	106
6.3.2. Comment jugez-vous votre utilisation globale d'internet ?.....	107
Le tableau 26 et la figure 20 montrent la répartition des participants à l'étude en fonction de l'utilisation globale d'internet.	107
6.3.3. Combien de temps passez- vous en moyenne par semaine sur votre plateforme de formation en ligne ?.....	108
6.3.4. Combien de fois participez-vous en moyenne par semestre à des cours par visio-conférence avec vos enseignants ?.....	109
6.3.5. En dehors des cours par visio-conférence, combien de fois échangez-vous personnellement en moyenne par semestre avec vos enseignants ?	110
6.3.6. Combien de fois échangez-vous en moyenne par semestre avec les autres apprenants dans le cadre de votre formation ?.....	111
6.4. L'indice de l'apprentissage autorégulé en ligne.....	112
6.4.1. Calcul de l'IAREL.....	112
6.4.2. Analyse de l'IAREL des étudiants en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées	113
6.5. Effets des interactions régulatrices sur le niveau d'autorégulation des étudiants.....	114
6.5.2. Effet de l'expérience de la formation en ligne sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant	114
6.5.3. Effet du temps passé sur la plateforme LMS sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant	116
6.5.4. Effet de la fréquence de participation à des cours par visio-conférence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant.....	117
6.5.5. Effet de la fréquence d'échanges avec les enseignants sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant.....	119
6.5.6. Effet de la fréquence d'échanges avec les autres apprenants sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant.....	120
6.6. Synthèse des résultats de l'étude quantitative en rapport avec les hypothèses de départ....	122

Hypothèse 1 : La fréquence d'échanges avec ses pairs a une influence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées	122
Hypothèse 2 : La fréquence d'échanges avec les enseignants contribue notablement à l'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées	123
Hypothèse 3 : Plus l'apprenant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées passe du temps sur la plateforme LMS, plus cela améliore ses capacités d'autorégulation.....	123
Hypothèse 4 : La fréquence de participations aux séances de cours par visio-conférence a une incidence sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées.....	124
Conclusion	125
Chapitre 7 : Méthodologie de l'étude qualitative	126
Introduction.....	126
7.1. Objectifs et modèle de l'étude qualitative.....	127
7.1.1. Objectifs de l'étude qualitative.....	127
7.1.2. Modèle de l'étude qualitative : l'UTAUT	128
7.1.3. Proposition d'un modèle d'intégration et d'utilisation des technologies en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées adapté de l'UTAUT	131
7.2. Mode de recueil des données qualitatives et composition du guide d'entretien	134
7.2.1. Choix de l'entretien semi-directif.....	134
7.2.2. Composantes du guide d'entretien issu du modèle de recherche inspiré de l'UTAUT	134
7.2.3. Pré-test du guide d'entretien.....	136
7.2.4. Modifications apportées au guide d'entretien après le pré-test	137
7.3. Caractéristiques des participants et entretiens	140
7.3.1. Caractéristique des participants.....	140
7.3.2. Enregistrement des entretiens.....	143
7.3.3. Déroulement de l'enquête	144
7.4. Méthodologie d'analyse des résultats de l'étude qualitative.....	145
7.4.1. Choix de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes pour l'analyse des résultats de la présente recherche	145
7.4.2. Retranscription et mise en forme du corpus	148
7.4.3. La lecture attentive et plusieurs fois renouvelée du corpus en fonction des catégories conceptualisantes.....	149
7.4.4. Classement des verbatims des entretiens à l'intérieur des différentes catégories conceptualisantes issues de la théorie de l'UTAUT, analyse et mise en évidence de nouvelles catégories conceptualisantes.....	150
7.4.5. Modification, affinement et regroupement des nouvelles catégories conceptualisantes ...	154
7.4.6. L'analyse des discours des participants à la lumière des catégories conceptualisantes et confrontation avec les concepts théoriques existants	158

Conclusion	160
Chapitre 8 : Analyse des résultats de l'étude qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes	161
Introduction.....	161
8.1. Catégorie conceptualisante 1 : Apports de la structure formative à l'autorégulation des étudiants.....	162
8.1.1. Liberté pédagogique des enseignants dans l'accompagnement des étudiants dans leurs apprentissages.....	162
8.1.2. Hétérogénéité des dispositifs universitaires de formation et de communication médiatisées	163
8.2. Catégorie conceptuelle 2 : utilisation d'outils web hors du dispositif techno-pédagogique... 165	
8.2.1. Utilisation des moteurs de recherches du web.....	165
8.2.2. Google Drive : l'outil privilégié pour le travail collaboratif en ligne.....	166
8.2.3. YouTube un complément pratique aux savoirs théoriques	167
8.2.4. Les autres outils et services du web utilisés par les étudiants	167
8.3. Catégorie conceptualisante 3 : utilisation de la plateforme LMS Pour autoréguler ses apprentissages.....	168
8.3.1. Moodle la plateforme LMS leader	168
8.3.2. Les plateformes LMS, essentiellement pour récupérer les cours et rendre les travaux.....	169
8.3.3. Le forum : la fonctionnalité d'interaction sur la plateforme LMS	170
8.4. Catégorie conceptualisante 4 : interactions autorégulatrices avec les enseignants	171
8.4.1. Email et forum comme moyens d'interactions avec les enseignants	171
8.4.2. Interactions avec les enseignants via le forum	172
8.5. Catégorie conceptualisante 5 : interactions autorégulatrices avec les autres étudiants	173
8.5.1. Création de groupes d'apprentissage en ligne	173
8.5.2. Les réseaux sociaux, instruments privilégiés des groupes d'apprentissage en ligne.....	174
8.6. Catégorie conceptualisante 6 : stratégies d'apprentissages de l'étudiant autorégulé	177
8.6.1. Révision intensive des cours	177
8.6.2. Impression et synthèse des supports de cours	177
8.6.3. La recherche sur le Web pour compléter et renforcer les savoirs donnés pendant le cours	178
8.6.4. Non impact, voir même avantage du confinement sur les stratégies d'apprentissage.....	178
8.6.5. Demande d'aide aux autres étudiants et sollicitation des enseignants	179
8.6.6. Participation aux cours synchrones	180
8.7. Catégorie conceptualisante 7 : organisation des apprentissages de l'étudiant autorégulé	182
8.7.1. Effets de l'expérience sur les capacités organisationnelles des étudiants	182
8.7.2. Plus d'autodiscipline et de rigueur dans les apprentissages	182
8.7.3. Organisation des apprentissages en lien avec l'environnement familial	183

8.7.4. Le cadre de vie et le matériel numérique en lien avec l'organisation des apprentissages .	184
8.8. Catégorie conceptualisante 8 : motivation de l'étudiant autorégulé	185
8.8.1. La motivation, moteur de l'autorégulation	185
8.8.2. Un projet professionnel comme base de la motivation.....	186
8.9. Catégorie conceptualisante 9 : Autonomie de l'étudiant autorégulé.....	187
8.9.1. L'autonomie jugée comme l'une des principales qualités de l'étudiant universitaire autorégulé.....	187
8.9.2. Adaptabilité, rigueur et prise d'initiative.....	187
8.9.3. Effets de l'expérience sur l'autonomie des étudiants	188
8.10. Catégorie conceptualisante 10 : planification de l'étudiant autorégulé.....	189
8.10.1. Importance et expérience de la planification pour la réussite.....	189
8.10.2. Mise en œuvre d'emploi du temps personnel.....	189
8.10.3. Capacité d'anticipation et fixation d'objectifs.....	190
Conclusion	191
Chapitre 9 : Confrontation des catégories conceptuelles identifiées aux concepts théoriques mobilisés par les apprentissages autorégulés	192
Introduction.....	192
9.1. Confrontation du concept de médiation en dispositif de formation et de communication médiatisé avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude.....	193
9.1.1. La médiation sémio-cognitive	193
9.1.2. La médiation relationnelle	193
9.1.3. Les médiations sensorimotrices et psychomotrices	194
9.1.4. La médiation praxéologique	194
9.1.5. La médiation métacognitive ou réflexive	195
9.2. Confrontation du concept de genèse instrumentale avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude.....	195
9.2.1. Instrumentalisation	195
9.2.2. Instrumentation.....	196
9.3. Confrontation du concept de communauté d'apprentissage en ligne avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude.....	197
9.3.1. L'intervenant n'est pas leader	197
9.3.2. L'organisation d'un leadership et de rôles tournants implique un objectif commun partagé	197
9.3.3. Le respect d'une « nétiquette » (néologisme désignant les règles des échanges sur Internet)	198
9.3.4. Des échanges équitables doivent exister entre ce que l'on apporte aux autres et ce que l'on retire des échanges.....	198
9.3.5. Le pilotage (régulation interne) est privilégié plutôt que le tutorat (régulation exogène) au sein de la communauté virtuelle d'apprentissage	199

9.4. Confrontation du concept de volition dans l'apprentissage avec les catégories conceptualisantes issues de l'étude.....	199
9.4.1. Contrôle des états internes.....	199
9.4.2. Contrôle du contexte d'apprentissage	201
Conclusion	202
Conclusion générale	203
1. Retour sur les points saillants de la thèse	203
2. Apports de cette recherche au concept des apprentissages autorégulés ?	205
2.1. Utilisation de l'EAREL en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées	205
2.2. La détermination des effets des interactions et des caractéristiques des apprenants en cursus universitaire en ligne sur leur niveau d'autorégulation	206
2.3. Intégration de nouvelles variables d'influence aux modèles d'autorégulation de l'apprentissage existants.....	206
2.4. Mise en exergue de l'incidence du niveau d'échanges avec les autres apprenants en ligne sur l'autorégulation des apprentissages.....	207
2.5. Proposition d'un nouveau modèle d'intégration et d'utilisation des technologies en apprentissage en ligne	207
3. Limites et perspectives de la recherche.....	208
3.1. Le contexte de la réalisation des différentes études	208
3.2. L'ampleur de l'étude	208
3.3. La non prise en compte des caractéristiques des étudiants dans l'analyse	209
4. Perspectives de cette recherche	209
4.1. Proposition d'un modèle universitaire de structuration de la formation pour les apprentissages autorégulés en ligne.....	209
4.2. Proposition du concept de la pédagogie universitaire autorégulatrice en ligne.....	210
4.3. Proposition d'un guide de l'étudiant universitaire autorégulé en ligne.....	212
4.4. Croisement des résultats de la présente recherche avec les caractéristiques des apprenants	212
4.5. Enrichir et étendre la recherche à d'autres publics.....	213
Bibliographie.....	214
Table des figures.....	227
Table des tableaux.....	228
Annexes	229
Annexe 1 : EAREL.....	229
Annexe 2 : Questionnaire de l'enquête par sondage.....	231
Annexe 3 : Mots clés de l'étude qualitative	237
Annexe 4 : Pourcentage des segments codés	238
Annexe 5 : Nuages de mots.....	239
Annexe 6 : extraits des entretiens se référant aux catégories conceptualisantes.....	240

Annexe 7 : entretiens semi-directifs	284
Annexe 8 : résultats de l'anova des autres variables de l'étude.....	369
8.1 Effet du niveau de formation sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant.....	369
8.2 Effet de la moyenne de classe sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant.....	370
8.3. Effet du genre sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant.....	371
8.4. Effet de l'âge sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant	372
8.5. Effet de la situation familiale sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant	373
8.6. Effet de la situation Professionnelle sur le niveau d'autorégulation de l'étudiant	374
Annexe 9 : guide d'entretien.....	376