

Perception de libertés de choix et autorégulation : Interroger la place de la coopération dans le projet d'apprentissage d'adultes salariés en formation à distance

PÉCRET Anthony
Doctorant en Sciences de l'éducation
Laboratoire CIREL (EA 4354), équipe Trigone, Université de Lille (France)
a.pecret@gmail.com ; 119 rue de Douai, App. 143, 59000 LILLE.

TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

RESUME

La communication présente une recherche doctorale dans le domaine de la e-Formation. Sur le plan empirique, elle sollicite des étudiants en formation continue inscrits dans un Master *Management et Stratégies d'Entreprise*, qui se déroule intégralement à distance (e-Learning). Une des finalités de cette recherche est de vérifier s'il existe des liens entre la perception que les étudiants ont des libertés de choix offertes par ce dispositif institué (son degré d'ouverture) et leurs comportements de gestion autorégulée des composantes du dispositif. Puis, de comprendre la nature de ces liens. En corollaire, cette étude amène à questionner la place qu'occupe la dimension coopérative dans le projet d'apprentissage d'adultes salariés. Après développement du cadre théorique mobilisé, des hypothèses et de la méthodologie de recueil de données, nous nous appuyons sur une analyse thématique du corpus d'entretiens pour montrer que, bien qu'ils manifestent un besoin d'affiliation, les étudiants privilégient une gestion rationalisée et individuelle de leur projet d'apprentissage, au détriment de pratiques de coopération.

SUMMARY

This article presents an ongoing doctoral research project in the field of distance learning (e-Learning). In empirical terms, we investigate full-time employed adults currently enrolled in a continuing learning Master's Program in Business Management and Strategies. The research aims to study the potential links between the way adult learners perceive and manage the freedom of choice offered by the academic learning environment (that we can call perception of openness) and their strategy use in self-regulated learning especially about environmental components. And, then, to understand the nature of these links. In particular, we want to identify the place of cooperation in their learning project. Below we set out the research problem, the theoretical literature, the main hypothesis, the methodology of data collection and analysis, and the results of a thematic analysis.

MOTS-CLES

Ouverture en formation, agentivité individuelle, autorégulation environnementale, besoin d'affiliation, absence de coopération.

KEY WORDS

Open learning, freedom of choice, self-regulated learning strategies, cooperation, need for affiliation.

1. Problématique

Les théories du socioconstructivisme, notamment, mettent en avant à la fois le rôle majeur joué par les interactions sociales entre apprenants dans les apprentissages et les limites du travail individuel. Cela soulève la question de la place de la dimension coopérative dans le

projet d'apprentissage d'adultes salariés, inscrits en formation à distance. Et, de manière sous-jacente, questionne le lien entre coopération et libertés de choix en formation : la coopération repose-t-elle sur l'idée de pouvoir agir – et interagir – librement ? Dans le cadre de cet article, la problématique que nous formulons est celle-ci : la perception que les étudiants ont des libertés ouvertes par le Master *Management et Stratégies d'Entreprise* influence-t-elle des stratégies de gestion des composantes de l'environnement éducatif allant dans le sens d'une coopération entre pairs ?

Nous énonçons alors une hypothèse principale : la perception que l'étudiant a des libertés de choix offertes par le dispositif institué de FAD – donc de son degré d'ouverture – influence les stratégies de gestion autorégulée des composantes du dispositif qu'il va mettre en place. Il en résulte des comportements de coopération entre pairs.

Notre démarche questionne une dimension majeure, mais pourtant peu étudiée, de la recherche d'orientation sociocognitive en contexte spécifique de formation : l'articulation entre perception de l'ouverture d'un dispositif et autorégulation de l'apprenant. Si cette question a déjà été soulevée, notamment par Jézégou (2008), les travaux sollicitant à la fois une population d'adultes salariés et un contexte particulier, celui de la FAD, sont relativement singuliers. Le caractère original de notre contribution réside également dans le fait de mobiliser cette forme spécifique qu'est l'autorégulation environnementale et, par-là, renforcer le champ de connaissances sur ce sujet.

2. Corpus théorique mobilisé

L'ensemble de nos travaux s'appuie sur le modèle de la Théorie Sociale Cognitive (TSC) de Bandura, dont l'agentivité est un des concepts pivots. L'individu est appréhendé comme un sujet proactif, en capacité de réfléchir sur lui-même, de s'autoréguler, de modifier son comportement ainsi que les structures sociales, en fonction de processus internes (Bandura, 1977). L'agentivité repose sur le principe du déterminisme réciproque. L'environnement impacte nos comportements, par le biais de processus cognitifs médiateurs - si l'individu est influencé, c'est donc par l'interprétation qu'il fait des environnements dans lesquels il se situe. En outre, l'individu est en capacité de choisir, construire ou faire évoluer ces environnements (Bandura, 1978).

2.1. L'ouverture en formation et son articulation à l'autodirection des apprentissages

A la lumière des recherches portées sur l'autodirection des apprentissages depuis presque vingt ans, nous appréhendons, dans la lignée des travaux de Jézégou (1998, 2005, 2010a), le

concept d'ouverture dans ses rapports à la notion déterminante de contrôle. Ce contrôle se joue, selon les travaux de Long (1989, cité par Carré, 1992), à deux niveaux : d'une part, un contrôle psychologique de l'apprenant sur sa formation ; d'autre part, un contrôle pédagogique exercé par le dispositif de formation sur les situations d'apprentissages.

Hiemstra (2000) qualifie la dynamique du contrôle pédagogique de processus individualisant. Ce contrôle pédagogique vise à favoriser l'autodirection de l'apprenant en lui offrant des possibilités de décisions personnelles en fonction des composantes du dispositif. En effet, selon Jézégou (2008), ce sont les possibilités de choix laissées à l'apprenant par les concepteurs du dispositif qui conditionnent l'exercice par l'étudiant d'un contrôle pédagogique sur différentes composantes de sa formation. Jézégou (2005) propose alors une définition de l'ouverture en formation : elle « renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisant dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix afin qu'il puisse exercer un contrôle socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages. » (Jézégou, 2005, p.103).

S'appuyant sur des données collectées auprès de concepteurs de dispositifs, Jézégou (2010b) développe le dispositif GEODE (Grille d'évaluation de l'ouverture d'un environnement éducatif) qui permet de mesurer, en respectant un protocole détaillé, l'ouverture d'un environnement éducatif en allouant à chacune de ses composantes un degré d'ouverture. Comme le montre le tableau suivant, elle y regroupe, en trois catégories, quatorze composantes que l'on peut retrouver dans tout environnement soumis à un éclatement spatio-temporel :

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

Tableau 1 - Les trois catégories de composantes Géode (Jézégou, 2010b, p.89).

Jézégou (2002, 2005) précise, néanmoins, que la seule ouverture de libertés de choix à l'apprenant ne suffirait à la mise en œuvre de son autodirection. Une autre dynamique entre en jeu : celle du contrôle psychologique qu'exerce l'apprenant sur sa formation. Ce contrôle se manifeste par deux grandes dimensions : l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) et l'autorégulation (Zimmerman, 2002) de l'apprenant.

2.2. Perception d'ouverture de la formation et stratégies d'autorégulation environnementale de l'apprenant

A partir du modèle du déterminisme réciproque développé par Bandura (1986), Jézégou (2008) est parvenue à articuler trois dimensions : (1) l' « ouverture du dispositif » ; (2) la « perception d'ouverture du dispositif » des apprenants, qui renvoie à leur autodétermination dans sa dimension de « perception d'être libre d'agir », de possibilités de choix et d'être proactif (Deci & Ryan, cités par Jézégou, 2008) ; (3) les « comportements autorégulés de gestion du dispositif » qui renvoient aux stratégies qu'ils mettent en œuvre pour « gérer les différentes composantes du dispositif » : il s'agit de stratégies d'autorégulation environnementale.

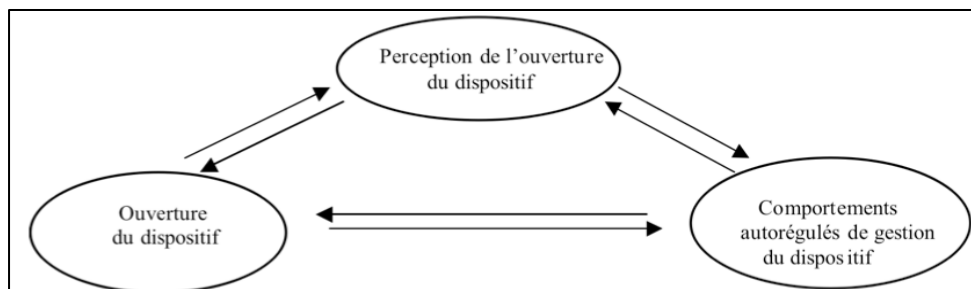


Figure 1 - La modélisation triadique de l'articulation entre « ouverture du dispositif » et « autodirection de l'apprenant » (Jézégou, 2008, p.105).

Selon Cosnefroy (2011), le sujet autorégulé est un participant actif de ses apprentissages sur les plans motivationnel et métacognitif. Pour Jézégou (2010a), qui s'appuie notamment sur les travaux de Pintrich (2000) et Boekaerts *et al.* (2000), l'autorégulation renvoie au « contrôle conscient et délibéré que nous exerçons sur nos propres démarches cognitives, c'est-à-dire à la manière dont nous anticipons et nous élaborons des stratégies, les évaluons et les ajustons en fonction des résultats obtenus afin de mener à bien nos apprentissages. » (Jézégou, 2010a, p.83)

Zimmerman (2002) énonce, en référence à la TSC de Bandura (1986), un modèle de l'autorégulation, définie en trois modalités qui sont en interaction : interne, comportementale et environnementale :

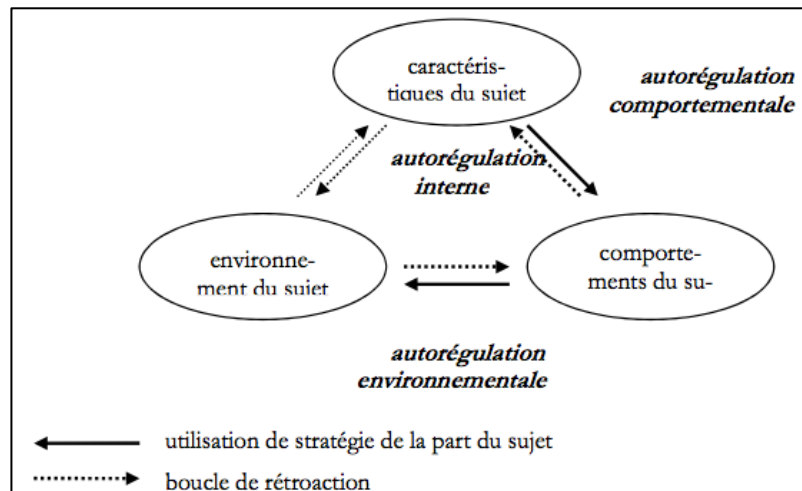


Figure 2 - Les trois formes triadiques de l'autorégulation (Zimmerman, 2002).

L'autorégulation environnementale constitue une forme spécifique, qui s'attache aux stratégies de surveillance et d'ajustement des contextes d'apprentissages comme la structuration de l'environnement ou la recherche de personnes-ressources. Elle permet à l'apprenant, grâce à son agentivité, d'élaborer des stratégies de contrôle de son environnement, « afin de disposer d'un environnement éducatif optimal pour la réussite de [ses] apprentissages. » (Jézégou, 2010a, p.82). Selon Zimmerman (2002), l'autorégulation se présente sous deux facettes indissociables : l'une, proactive, par la création de buts et de plans d'action par l'apprenant lui-même ; l'autre, de nature réactive, qui permet à l'apprenant de dépasser les obstacles qui le séparent de la réalisation de ses objectifs.

Toutefois, l'apprenant ne peut observer directement ces stratégies, qui se manifestent uniquement à travers ses comportements de gestion des composantes de l'environnement (Jézégou, 2008). Selon Zimmerman (2002), ces stratégies renvoient principalement à la gestion des lieux d'apprentissage et la recherche d'aide. En élargissant à quatorze composantes, GEODE nous permet, quant à lui, d'appréhender l'ensemble des comportements de l'apprenant dans l'organisation de son environnement éducatif (Jézégou, 2010b).

2.3. Les pratiques coopératives comme comportements autorégulés de gestion des composantes de l'environnement

La recherche d'aide et de soutien par autrui est une stratégie-clef de contrôle du contexte d'apprentissage (Cosnefroy, 2011). Elle peut se concrétiser, notamment, par des comportements de pratiques coopératives entre pairs. Baudrit (2007) s'appuie sur les travaux de Johnson & Johnson (1990) pour définir l'apprentissage coopératif comme renvoyant « à un

travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. Pour Johnson & Johnson (1980), la réussite d'un membre du groupe est liée à la fois à l'efficacité et à la réussite de chacun de ses membres. Chez Jézégou (2010c), qui reprend les travaux de Henri et Ludgren - Cayrol (2003), la logique de coopération est à distinguer de celle de collaboration. Selon elle, la coopération repose sur « une structuration de l'activité en parties, une division des tâches à réaliser et des responsabilités au sein du groupe. » (Jézégou 2010c, p.5). Cependant, les différences entre les deux notions restent difficiles à appréhender, dans la mesure où les définitions proposées sont très différentes d'un auteur à l'autre. Outre leur soubassement théorique socioconstructiviste, ce qui fait, au final, dénominateur commun aux approches liées à la coopération est, d'après Baudrit (2007), « le fait d'instituer des situations collectives de travail, d'amener les élèves à étudier ensemble. (Baudrit, 2007, p.118).

3. Protocole de recueil de données

L'étude empirique s'inscrit dans une logique hypothético-déductive, invoquant une méthodologie qualitative. Elle comporte deux phases principales.

La première vise à déterminer la perception d'ouverture qu'ont les étudiants des composantes du Master et, par-là, son degré d'ouverture. Une pré-enquête a, d'abord, été menée auprès de 60 étudiants de M1 en formation initiale. Elle a permis de tester la pertinence d'un questionnaire adapté du dispositif GEODE, créé par Jézégou (2010b) et de réaliser plusieurs ajustements dans la formulation des questions. Les 623 étudiants du Master¹ ont ensuite été sollicités pour répondre au nouveau questionnaire. A ce stade, 200 questionnaires ont été remplis². 46% des répondants sont en M2 (soit 41,8% du total de M2). L'application du protocole d'évaluation de GEODE permet de calculer le degré d'ouverture de chaque composante, estimé par l'ensemble des étudiants, ainsi que la perception d'ouverture que chacun des répondants a de chaque composante du dispositif.

La seconde phase de recherche consiste à interviewer par entretiens semi-directifs (sous forme de 14 questions ouvertes reprenant les composantes GEODE) des étudiants du Master qui sont salariés. 21 entretiens ont été menés (d'une durée d'1h30 à 3h30)³. L'analyse thématique du corpus vise, ensuite, à déterminer leurs comportements de gestion autorégulée des

¹ 463 M1, auxquels nous avons soustrait les 60 étudiants sollicités pour l'enquête exploratoire, et 220 étudiants de M2.

² Le taux de retour au questionnaire est de 32,1%.

³ Les étudiants interrogés ont entre 25 et 59 ans (dont 14 entre 25 et 39 ans). 17 sont en M2. 5 avaient eu auparavant une expérience institutionnelle de FAD. Enfin, 19 d'entre eux auto-financent leur formation.

composantes du dispositif. Cette phase permet de confronter la perception d'ouverture, composante par composante, de chaque étudiant à ses comportements de gestion des composantes.

4. Un dispositif d'autoformation « hautement ouvert »

L'analyse de dix entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants et membres de l'équipe pédagogique du dispositif fait ressortir nettement l'idée que l'école souhaite offrir un cadre souple, très ouvert et avec le minimum de contraintes à un public majoritairement constitué de salariés. Les personnes interrogées s'accordent, ainsi, à dire que de réelles libertés sont laissées à l'étudiant. Un professeur confiait : « nous proposons mais n'imposons rien. », tandis qu'une assistante formation allait plus loin : « à distance, l'étudiant est l'unique acteur de sa formation, il gère comme il le souhaite. » Ces verbatims appelaient donc à être confrontés à l'état relatif d'ouverture du dispositif mesuré chez les étudiants.

Après application du protocole de calcul GEODE à l'ensemble des réponses au questionnaire, nous obtenons un degré d'ouverture de 82 %. La catégorisation de l'amplitude d'ouverture des dispositifs, établie par Jézégou (2005, p.135), permet d'appréhender le Master comme un dispositif « hautement ouvert ». Dans le détail, le tableau suivant permet d'observer les résultats obtenus pour chacune des quatorze composantes GEODE :

Composante GEODE	Score de la composante	Degré d'ouverture en % de la composante
L'accès	13	93
Le lieu	12	89
Le temps	11	86
Le rythme	11	86
Les objectifs	10	90
Le cheminement	11	86
La séquence	7	88
Les méthodes	10	90
Le format	10	87
Les contenus	5	79
L'évaluation	4	56
Les supports	9	75
Les outils de communication	8	72
Les personnes - ressources	8	63
TOTAL	129	82

Tableau 2 - Calcul de la perception collective d'ouverture des composantes GEODE mesurée chez les étudiants du Master MSE (Pécret, à paraître).

Des trois catégories de composantes du dispositif, celle qui regroupe les dimensions spatio-temporelles obtient le plus haut degré de perception d'ouverture (89%). Ainsi, les étudiants interrogés paraissent satisfaits des libertés de choix ouvertes par le dispositif en termes d'accès, de temps, de lieu et de rythme. La perception des apprenants est, en effet, indissociable de l'éclatement spatio-temporel et de la dimension asynchrone inhérents à toute configuration de formation à distance. Le Master se déroulant intégralement à distance, les apprenants sont donc, en apparence, totalement libres d'étudier dans les lieux et les temporalités de leur convenance, à un rythme qu'ils ont eux-mêmes choisi. Quant à l'accès aux cours et aux différents médias, il est facilité par l'existence d'une plateforme en ligne.

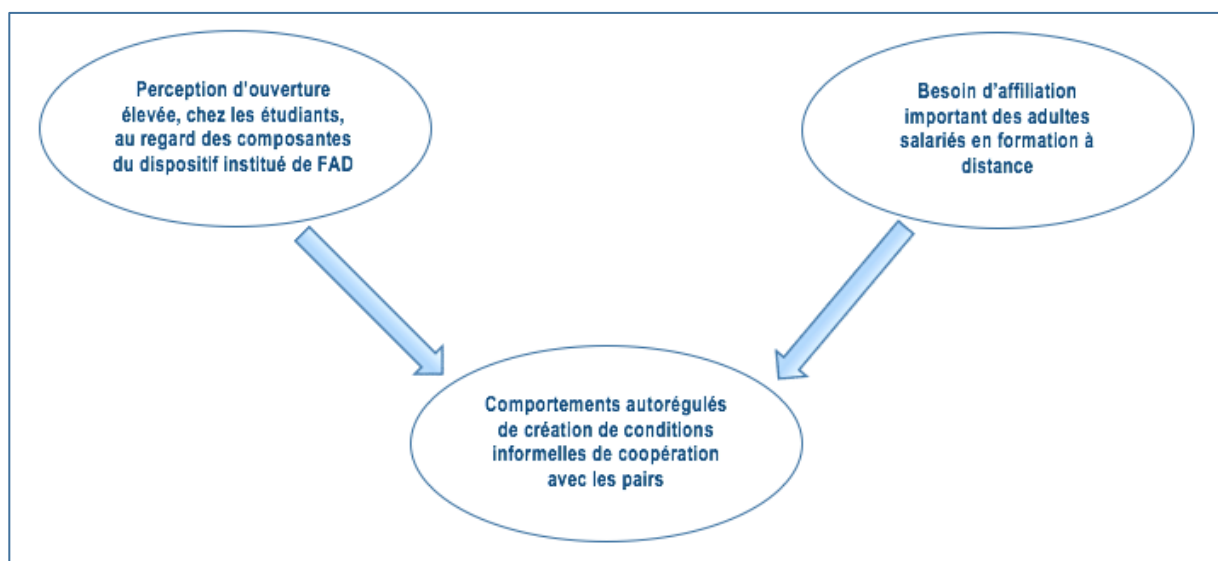
Avec un taux d'ouverture de 84%, les dimensions « pédagogiques » sont également décrites comme « hautement ouvertes » par les étudiants interrogés. De prime abord, ces composantes, parce qu'elles fixent le cadre et les conditions de la préparation au diplôme, ouvrent, pourtant, de faibles libertés de choix. Le dispositif de formation emprunte au référentiel du diplôme un socle de connaissances et de compétences qui fonde des contenus mais aussi des objectifs qui sont donc prédéterminés. Et le cheminement, le format, les méthodes et l'évaluation matérialisent des conditions d'ingénierie qui concourent à la préparation du diplôme de Master. Toutefois, l'école revendique une réelle volonté d'offrir un cadre souple aux étudiants. Elle considère qu'il s'agit d'un public d'adultes salariés qui, à la fois sorti de tout contexte académique depuis plusieurs années et contraint par des obligations professionnelles, pourrait éprouver des difficultés à respecter un cadre fortement hétéro-structuré. Il serait donc à la recherche de souplesse et de liberté dans sa formation. Fruit de cette tension, l'ingénierie du dispositif aboutit donc à des perceptions qui recouvrent des réalités très différentes, selon les composantes. En matière d'évaluation, par exemple, le taux de perception collective d'ouverture est de 56%, soit le plus faible du dispositif. *A contrario*, 87% des étudiants interrogés estiment qu'ils sont libres de travailler seul ou à plusieurs (composante « format »). Ce taux « hautement ouvert » s'explique par le fait que l'école ne rend obligatoire aucune activité, pas plus qu'elle ne promeut leur dimension coopérative (lors des classes virtuelles, l'étudiant n'est pas obligé de communiquer avec ses pairs).

Enfin, les dimensions liées à la « communication éducative médiatisée » (supports, outils et personnes-ressources) sont perçues comme moins ouvertes que les autres catégories de composantes. Si l'école encourage l'utilisation des supports et outils mis à disposition, là non plus, elle ne les rend pas obligatoires. Des supports et outils coopératifs existent également (classe virtuelle, chat) mais sont utilisés de manière ponctuelle (une ou deux classes virtuelles de 30 minutes à une heure, par semaine) et pas mobilisés dans toutes les matières. Cela

interroge donc la volonté institutionnelle de favoriser la coopération entre pairs. Avec un degré d'ouverture de 63%, la composante « personnes-ressources » obtient, quant à elle, le deuxième taux le plus bas du dispositif, qu'il convient de questionner. Si, au démarrage de la formation, les professeurs et l'équipe scolarité encouragent les étudiants à les solliciter de manière régulière, ces derniers ne choisissent pas leur interlocuteur privilégié (le professeur en charge d'une matière est le même pour tous les étudiants, le professeur encadrant le mémoire est attribué aléatoirement en début de cursus, etc.). Cela explique que les étudiants considèrent avoir relativement moins de libertés dans le choix des personnes-ressources.

5. L'hypothèse de comportements informels de coopération

Le Master, est donc, dans son ensemble, perçu comme très ouvert par les apprenants. Cela traduit un contrôle pédagogique moindre exercé par le dispositif, confirmant, ainsi, la volonté exprimée par l'école. A partir des concepts mobilisés et à la lumière du terrain de recherche sollicité, l'hypothèse principale préalablement posée nous permet d'envisager une hypothèse secondaire : Bien qu'ils aient, *a priori*, un besoin important de souplesse et de liberté dans leur formation, les étudiants se sentent isolés dans leur apprentissage et déplorent le manque de coopération et de soutien entre pairs. Cela témoigne d'un besoin d'affiliation⁴. Outre ce besoin, si le dispositif institué est perçu comme très ouvert par l'étudiant alors celui-ci adopte des comportements autorégulés réactifs de création de conditions informelles dans la coopération avec les pairs. La figure suivante matérialise cette hypothèse :



⁴ Au sens d'être associé à un groupe, d'être inter-relié, de ressentir le soutien d'un groupe ou de ses pairs.

Figure 3 – Formalisation schématique de l'hypothèse de recherche : L'influence de la perception d'ouverture de la formation et d'un besoin d'affiliation sur les comportements réactifs de coopération entre pairs

6. Principaux résultats

6.1. L'influence de la perception d'ouverture sur les comportements d'autorégulation

L'analyse des entretiens menés confirme que la perception élevée de libertés de choix offertes par le dispositif impacte les comportements de gestion des composantes de l'environnement éducatif. En effet, les étudiants s'ajustent aux conditions d'accès et de lieu : avant leur entrée en formation, ils s'attendaient à ce que le dispositif leur laisse d'importantes libertés et avaient décidé de ne travailler que chez eux ou sur le lieu de travail, pendant leurs pauses. Ils font, ici, très peu preuve de comportements de création de conditions informelles (peu d'entre eux vont étudier à la bibliothèque ou maximisent le temps passé dans les transports en communs). Ils font également preuve de comportements d'ajustement en termes de contenus : bien que la plupart considèrent que les cours proposés sont limités, incomplets voire inadaptés (trop théoriques), ils s'en contentent. Cela parce qu'ils manquent de temps pour étudier mais aussi dans le but de respecter leur objectif initial de durée de validation.

Bien qu'au départ de la formation, les étudiants appréciaient que l'accompagnement soit facultatif, l'analyse thématique du corpus montre également que la plupart se plaignent, finalement, que les professeurs ne soient pas disponibles lorsqu'ils le sont eux-mêmes, et que ce soit à eux de s'ajuster à l'emploi du temps du professeur s'ils désirent une aide. On s'attendrait alors à ce qu'ils adoptent des comportements réactifs de création de conditions informelles dans la gestion des personnes-ressources : par exemple, solliciter en dehors de l'école des collègues ou des proches. Bien au contraire, la majorité adopte des comportements d'ajustement : si l'école ne peut leur proposer un accompagnement, ils vont se débrouiller sans.

6.2. Des comportements d'ajustement dans la gestion des pairs

Aussi, les entretiens ont montré le sentiment de solitude finalement ressenti par les étudiants dans leur formation et confirment l'hypothèse d'un besoin important d'affiliation. Alors qu'ils pensaient pouvoir affronter seul une formation diplômante, pouvant s'étaler sur trois années, tous mettent en avant la difficulté psychologique de l'isolement en formation. Cependant, on constate que ces adultes salariés ne font pas preuve de comportements de création de

conditions informelles dans la gestion des pairs : aucun ne cherche véritablement à entrer en contacts avec les autres étudiants ou coopérer avec un pair, dans ou en dehors du cadre institutionnel. Un besoin important d'affiliation ne signifie donc pas inéluctablement le développement de comportements, même informels, de coopération. Dans ce contexte, les étudiants adoptent uniquement des comportements d'ajustement. De plus, le dispositif institué étant perçu comme très ouvert, ces comportements ne sont donc pas imputables à des conditions imposées dans la gestion des composantes du dispositif.

6.3. L'influence indirecte exercée par la perception d'ouverture sur les comportements d'ajustement

L'analyse des entretiens a d'abord mis en exergue l'influence d'une perception élevée des libertés de choix ouvertes par le dispositif institué de formation sur la mise en place de comportements autorégulés d'ajustement dans la gestion des composantes de ce dispositif. Elle fait également apparaître l'influence conjointe d'une perception d'ouverture élevée (1) et d'un besoin d'affiliation (3) sur la mise en place de ces comportements d'ajustement, qui se traduisent par une absence de pratiques coopératives des apprenants, au sein mais aussi en dehors du dispositif institué.

Mais pas seulement : un dispositif de formation à distance perçu comme très ouvert par l'apprenant contribue à atténuer le besoin d'affiliation qu'il a exprimé lors de l'entretien. (2) Une perception élevée d'ouverture joue donc un rôle de frein dans la mise en place effective de comportements réactifs de coopération entre pairs, au profit de comportements d'ajustement au dispositif. Une perception élevée d'ouverture, mesurée chez l'étudiant, exerce, ainsi, une influence indirecte sur la mise en place de comportements d'ajustement à ce dispositif. La relation triadique ci-après met en lumière ce jeu d'influences :

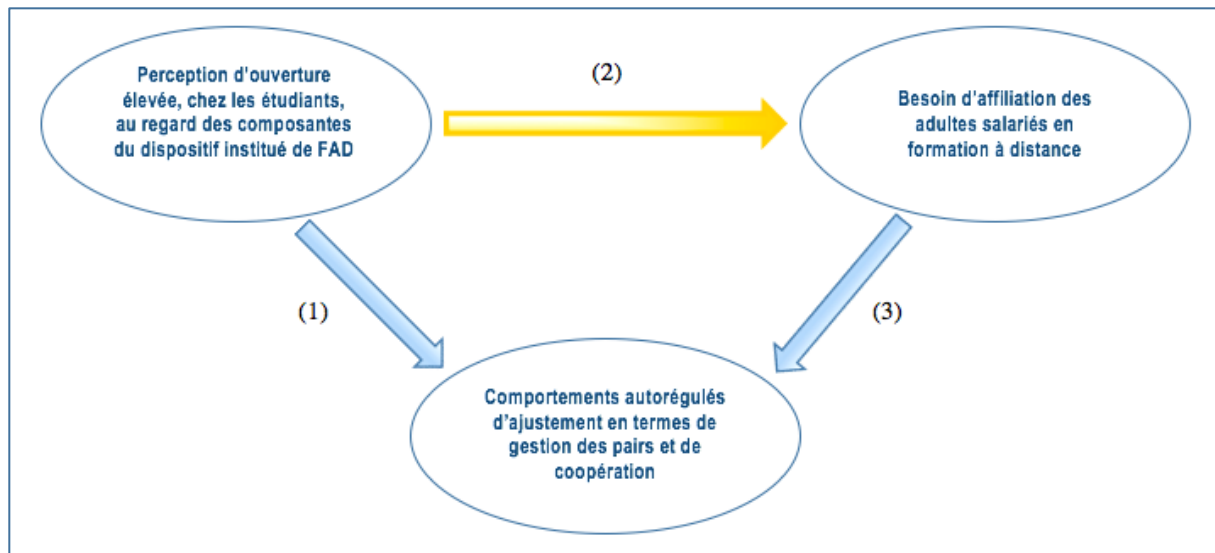


Figure 4 – L'influence indirecte exercée par la perception d'ouverture sur les comportements d'ajustement des étudiants en termes de gestion des pairs et de pratiques coopératives.

7. Conclusion

Les 21 entretiens réalisés auprès d'étudiants adultes ont révélé chez ces derniers un réel besoin d'affiliation. Pourtant, ils ne le concrétisent pas. Cela débouche, au regard de leur perception élevée d'ouverture du dispositif, sur une absence quasi-totale de pratiques coopératives. A la fois soucieux de valider la formation à distance et conscients du faible temps disponible pour leurs apprentissages, ces salariés font preuve d'une forte agentivité, qui s'exprime par des comportements autorégulés d'ajustement au dispositif en terme de gestion des pairs et de coopération. Dans le but de « disposer d'un environnement éducatif optimal pour la réussite de ses apprentissages » (Jézégou, 2010a), l'apprenant privilégie, ici, une stratégie de gestion rationalisée particulièrement individuelle de son projet d'apprentissage, dont est exclue toute pratique coopérative. Cela au détriment du besoin d'affiliation. Notre recherche apporte, ainsi, un éclairage supplémentaire à l'articulation entre ouverture d'un dispositif et autorégulation de l'apprenant.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, n° 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, (4), 344-358.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck, 2^e édition.
- Boekaerts, P. R., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2000). (dir). *Handbook of self-regulation*. London : Academic Press.
- Carré, P. (1992). *L'Autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : PUG.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behaviour ». *Psychological Inquiry*, vol. 11, 227-268.
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses Universitaires du Québec.
- Hiemstra, R. (2000). Self directed learning : The personal responsibility model. In Straka G. et al. *Conceptions of self-directed learning : theoretical and conceptual considerations*. Berlin : Waxmann, 93-108.
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, n°152, 43-54.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, n°16. Paris : L'Harmattan, 97-115.
- Jézégou, A. (2010a). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs*, n°24, 79-99.
- Jézégou, A. (2010b). Le dispositif Géode pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *Journal of Distance Education*, n°24 (2), 83-108.
- Jézégou, A. (2010c). Community of Inquiry en e-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *Journal of Distance Education, Canadian Network for Innovation in Education*, n°24 (2), 1-18.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1980). Integrating handicapped students into mainstream. *Exceptional Children*, n°47, 90-98.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1990). What is cooperative learning ? In Brubacher, M., Payne, R., Rickett, K. *Perspectives on small group learning*. Oakville : Rubicon Publishing, 68-80.

Long, H. (1989). *Self-directed learning – emerging theory and practice*. University of Oklahoma : Norman, OK.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-directed learning. In Boekaerts, P. R., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (dir). *Handbook of Self-Regulation*. London : Academic Press.

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