

Autorégulation collective et sentiment d'appartenance sociale : le cas d'apprenants adultes à distance dans le cadre d'une activité pédagogique en groupe.

Anaïs Dewerd*

*anais.dewerd@univ-lille.fr, Doctorante, Laboratoire Cirel (EA4354), équipe Trigone, Université de Lille, France

Résumé :

La communication présente une recherche doctorale en cours portant sur les stratégies d'autorégulation collective et individuelle d'apprenants adultes à distance dans le cadre d'une activité pédagogique en groupe. Cette recherche pose l'hypothèse selon laquelle le sentiment d'appartenance sociale à un groupe conduirait à la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation collective et individuelle. La communication présente les principales dimensions conceptuelles au cœur de cette recherche, avant de décrire l'étude empirique mise en œuvre (contexte, public, méthodologie de recueil et d'analyse des données) et de présenter une synthèse des résultats obtenus.

Summary :

The communication presents a doctoral research on collective and individual self-regulation strategies of adult learners who participate in an educational group activity. This research has the hypothesis that the feeling of social belonging to a group influences the implementation of collective and individual self-regulation strategies. The communication presents essential conceptual dimensions before describing the empirical study implementation (context, public, methodology of data collection and analysis) and presents a synthesis of results.

Mots-clés :

Formation à distance ; Autorégulation ; Sentiment d'appartenance sociale ; Apprentissage en groupe

Etat de l'art et hypothèse

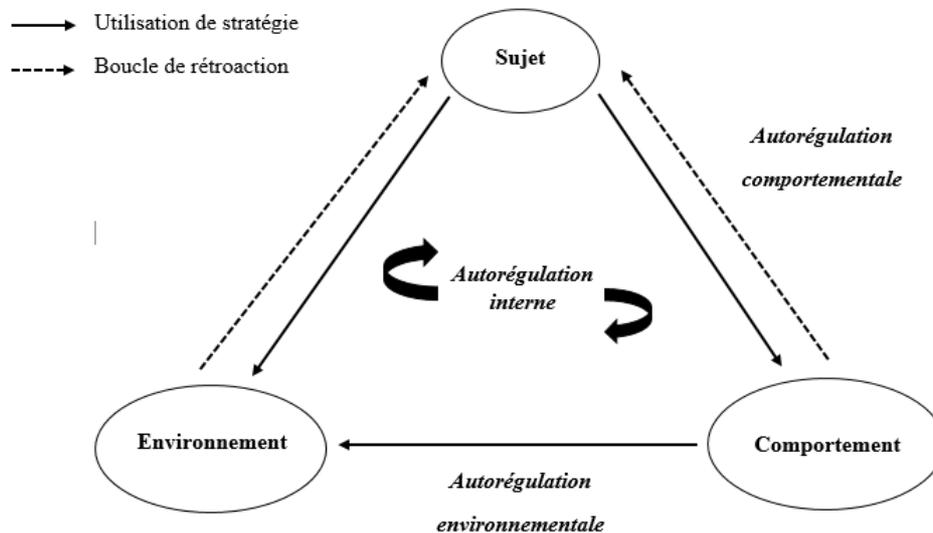
L'un des principaux objectifs de cette recherche doctorale est de contribuer à apporter quelques éléments de connaissance sur un phénomène encore peu étudié en France et plus largement au niveau international. En effet, les travaux sur l'autorégulation sont principalement d'origine anglophone nord-américaine et portent essentiellement sur l'autorégulation individuelle d'élèves du primaire et du secondaire. Un second objectif est que les connaissances produites puissent constituer des aides à la décision pour la mise en œuvre d'ingénieries de formation et d'ingénieries technico-pédagogiques participant à l'efficacité de la formation à distance au Cnam Hauts-de-France, terrain de l'étude empirique liée à cette recherche.

Notre recherche s'inscrit dans le paradigme sociocognitif tel que développé par Bandura (1977). Elle rejoint plus particulièrement les travaux de Zimmerman sur l'autorégulation, tout en mobilisant ceux de Carré (2010), de Cosnefroy (2010 ; 2011) et de Jézégou (2008 ; 2010).

Les recherches sur l'autorégulation visent à identifier, à comprendre et à expliquer comment l'individu parvient à se mettre au travail, à faire preuve de persévérance et à atteindre les buts fixés en contrôlant lui-même ses processus d'apprentissage et sa motivation (Cosnefroy, 2010). S'inscrivant dans la perspective socio-cognitive, Zimmerman définit trois formes

d'autorégulation, interagissant dans le même système de réciprocity causale triadique (Bandura, 1986).

Figure 1 - Les formes triadiques de l'autorégulation (d'après Zimmerman, 2002; in Carré, 2010, p. 150).

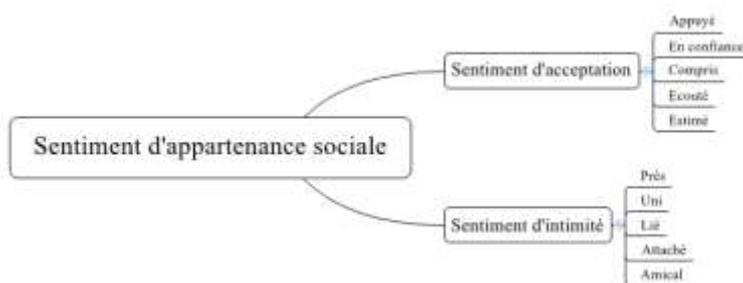


Ainsi, l'autorégulation interne porte sur le contrôle, par l'apprenant, de ses affects, émotions et motivations. L'autorégulation comportementale renvoie au contrôle de ses comportements d'apprentissage. Quant à l'autorégulation environnementale, elle regroupe, comme le souligne Jézégou (2011), les stratégies que l'apprenant met en place afin de disposer d'un environnement éducatif qu'il estime optimal pour la réussite de ses apprentissages.

Concernant le groupe, deuxième notion centrale de notre étude, nous nous sommes penchés sur les recherches en psychologie sociale. Ainsi, selon Fischer (2015), un groupe est « une entité sociale identifiable et structurée, caractérisée par un nombre de personnes liées entre elles par des activités soit communes, soit interdépendantes et qui développent des interactions déterminées par des normes de conduites et des valeurs communes, dans la poursuite de leurs objectifs » (Fischer, 2015, p. 70). Ainsi, un groupe ne consiste pas à un simple rassemblement d'individus réunis par la proximité physique. Il repose sur une forme de cohérence établie sur des valeurs communes et sur un objectif commun (Oberlé, 1999).

Enfin, nous nous appuyons sur les travaux de Richer et Vallerand (1998) quant à la définition du sentiment d'appartenance sociale. Les auteurs définissent ce dernier par : « un sentiment d'intimité et de proximité entre deux ou plusieurs personnes. Il comporte également un sentiment d'acceptation, c'est-à-dire que l'individu se sent compris et écouté » (Richer et Vallerand, 1998, p. 130). Le sentiment d'appartenance sociale joue, notamment, un rôle moteur dans le processus de motivation, qui rappelons-le est également au cœur du processus d'autorégulation. Le rôle joué par le sentiment d'appartenance sociale sur la motivation repose sur deux critères. D'une part, l'individu doit entretenir des relations agréables et régulières avec une ou plusieurs personnes. D'autre part, ces mêmes relations doivent s'inscrire dans la durée et la stabilité (Baumeister et Leary, 1995). Ainsi, le sentiment d'être accepté et compris par les autres génère des émotions positives (joie, contentement, etc.). A contrario, comme le souligne Richer et Vallerand (1998), le sentiment d'être rejeté et exclu engendre des émotions négatives (stress, solitude, etc.) (Richer et Vallerand, 1998). Cet état d'esprit aura un impact sur les choix et les degrés d'investissement et de persévérance de l'individu.

Figure 2 - Les caractéristiques du sentiment d'appartenance sociale (d'après Richer et Vallerand, 1998).



Ainsi, nous appuyant sur la définition psycho-sociale du groupe, nous partons du principe qu'un groupe d'apprenants se caractérise par un sentiment d'appartenance sociale de la part de ses membres. Chaque membre du groupe a un ou plusieurs objectifs initiaux quant à son apprentissage. Dans le cadre d'une activité pédagogique collective, les membres du groupe vont partager un objectif commun, à savoir réussir la dite-activité. Nous posons dans l'hypothèse que le sentiment d'appartenance sociale à un groupe d'apprentissage influencerait la conduite de stratégies d'autorégulation collective et individuelle. Notre recherche vise donc à identifier, décrire et comprendre l'existence ou non de l'influence du sentiment d'appartenance sociale sur l'autorégulation.

Terrain de recherche et méthodologie

Un public d'apprenants adultes du Cnam Hauts-de-France

Afin de tester notre hypothèse, nous avons sollicité des apprenants adultes (dits « auditeurs ») inscrits au Cnam (Conservatoire national des Arts et Métiers) Hauts-de-France à une unité d'enseignement durant laquelle ils doivent réaliser un projet en groupe, à distance. Dans le cadre de la formation à distance, les diverses activités pédagogiques se déroulent via l'E.N.F. (Environnement Numérique de Formation) lecnam.net. Le Cnam est un établissement d'enseignement supérieur, créé en 1794 par l'Abbé Grégoire. Portées à l'origine par le centre de Paris, les missions du Cnam se sont diffusées en région à partir des années 1950. Les centres régionaux portent la mission de formation continue et forment un réseau en et hors métropole.

Notre étude porte sur les dix-neuf auditeurs ayant suivis activement l'unité d'enseignement « NSY115 – Gestion d'un projet informatique » dispensée à distance par le centre des Hauts-de-France. De niveau bac+3, l'objectif principal de cet enseignement est d'être capable de mener à bien un projet informatique depuis sa conception jusqu'à sa réalisation en mettant en œuvre un cas réel¹. Tout au long du semestre, selon un calendrier de livrables défini par l'intervenant, les auditeurs travaillent à l'élaboration d'un document qui comprend entre autres les chapitres suivants : analyse de l'existant, description du projet, objectifs, évolution des processus, contraintes, risques, choix de solution, estimation des charges, planning, diagramme PERT, GANTT, analyse financière, architecture informatique. Les auditeurs reçoivent donc pour consigne de réaliser ce projet informatique par groupe de trois à cinq. Le choix du nombre de membres de chaque groupe rejoint les travaux d'Henderson (1985, in Fischer, 2015, p. 79), qui a mis en évidence qu'« *un groupe de trois à cinq membres est un groupe de taille idéale pour une bonne cohésion* ». Les auditeurs sont accompagnés par un intervenant, professionnel du métier.

¹ Fiche BDO 2017, <http://formation.cnam.fr/rechercher-par-discipline/conduite-d-un-projet-informatique-208643.kjsp>

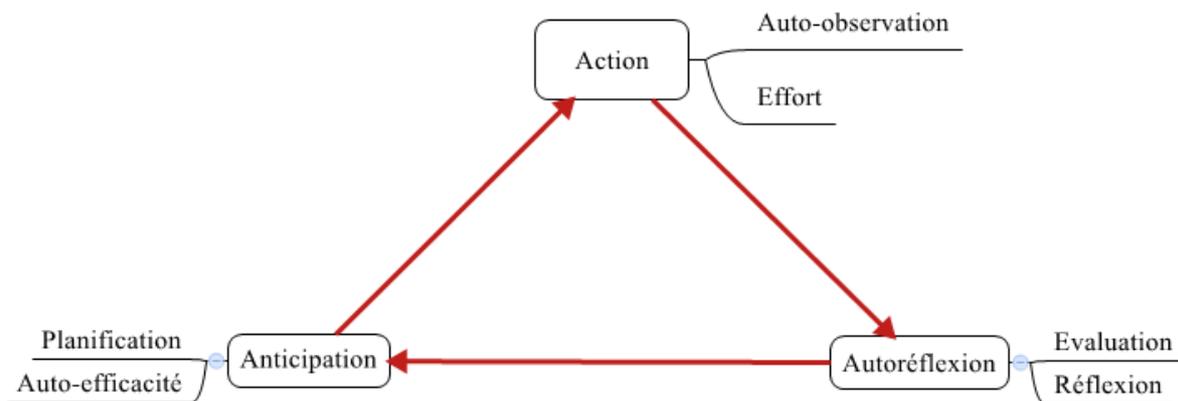
En termes de profils, sur dix-neuf auditeurs, nous dénombrons une femme pour dix-huit hommes, avec une moyenne d'âge de 34 ans. La majorité d'entre eux sont des salariés en poste (89%), et en couple (63%). Pour 79% des auditeurs-trices, il s'agit d'une première expérience de formation à distance, dont le principal objectif de formation est l'acquisition de nouvelles compétences (53%).

Méthodologie et instruments

D'un point de vue méthodologique et instrumental, nous avons fait le choix de construire notre recueil de données autour de l'échelle de l'autorégulation développée par Toering et al. (2012) et l'échelle du sentiment d'appartenance sociale établie par Richer et Vallerand (1998).

Parmi les échelles existantes sur l'autorégulation, nous avons arrêté notre choix sur celle développée par Toering (et al.) et présentée dans l'article *Measuring self-regulation in a learning context : Reliability and validity of the Sel-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS) (2012)*. Cette échelle est composée de 50 items et a pour objectif de mesurer l'autorégulation dans de multiples domaines tels que le sport, la musique ou l'apprentissage. Elle comprend les sous-échelles issues de divers questionnaires d'origine anglophone, tels que développés par Herl et al. (1999), Hong et O'Neil Jr. (2001), Howard, Mc Gee, Shia et Hong (2000), Peltier, Hay et Drago (2006), et Schwarzer et Jerusalem (1995)². Au total, l'échelle se compose de six sous-échelles sont la planification, l'auto-observation, l'évaluation, la réflexion et l'auto-efficacité. D'un point de vue épistémologique, la construction de l'échelle repose sur les théories de l'autorégulation de Zimmerman. S'inscrivant dans une perspective sociocognitive, Zimmerman (2000) répartie les processus d'apprentissage de façon cyclique en trois phases que sont l'anticipation, l'action et l'autoréflexion. Ces trois phases regroupent les six sous-échelles.

Figure 3 - Les six sous-échelles de l'autorégulation d'après les phases cycliques de l'autorégulation de Zimmerman (2000).



De fait, cette échelle s'inscrit dans notre champ épistémologique. Au-delà de l'inscription épistémologique, elle présente l'atout de compiler l'ensemble des dimensions de l'autorégulation. Cependant, il convient de souligner que l'échelle a dû faire l'objet d'adaptations pour la présente recherche doctorale. Rédigée en anglais, il a été nécessaire d'opérer un travail de traduction. De plus, cette échelle mesure l'autorégulation individuelle. Or, nous nous intéressons également à l'autorégulation collective. De fait, l'ensemble des items ont été transposés au pluriel. Testée sur deux groupes de 601 et 600 adolescents âgés de 11 à 17 ans, les conclusions prouvent une cohérence et une validité des items.

² Traduit de Toering et al. (2012), p. 23.

Notre second outil clé est l'échelle du sentiment d'appartenance sociale développée par Richer et Vallerand (1998). Les auteurs présentent dans leur article, *Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale* (1998), les résultats d'une étude ayant pour objectif de valider une échelle du sentiment d'appartenance sociale auprès d'adultes en contexte professionnel. Les auteurs appuient leur démonstration sur les travaux de la psychologie. Ils citent notamment les travaux de Baumeister et Leary, ainsi que de Ryan. Les premiers ont fait la démonstration de l'importance de sentiment d'appartenance sociale pour l'adaptation psychologique de l'individu. Se sentir accepté et compris par les autres génère des émotions positives telles que la joie ; tandis que l'impression d'être rejeté et exclu produit des émotions négatives comme l'anxiété (1995, in Richer et Vallerand, 1998, p. 129). A travers les travaux de Ryan (1991, in Richer et Vallerand, 1998, p. 129), on peut identifier une dimension d'intimité avec l'autre personne. Les auteurs tels que Deci et Ryan (1991) y font référence en traitant d'un lien et d'un attachement émotionnel et personnel authentique entre les personnes. Ainsi, l'échelle du sentiment d'appartenance sociale est composée de deux sous-échelles évaluant le sentiment d'intimité avec les collègues de travail et le sentiment d'être accepté par ces derniers. Les résultats de l'étude démontrent que l'échelle du sentiment d'appartenance sociale possède une cohérence interne satisfaisante, ainsi qu'une stabilité temporelle acceptable (Richer et Vallerand, 1998). L'échelle du sentiment d'appartenance sociale possède des caractéristiques internes non négligeables. Elle ne comporte que dix énoncés, est facile à administrer et mesure le sentiment d'appartenance sociale selon une perspective bidimensionnelle. Les auteurs soutiennent que si l'échelle du sentiment d'appartenance sociale a été validée dans le milieu du travail, ses caractéristiques et sa flexibilité laissent entrevoir qu'elle pourrait être utilisée dans la plupart des contextes, tels que l'éducation, le sport ou les loisirs.

Ainsi, le recueil de données s'est construit en trois temps. Dans un premier temps, chaque groupe de travail a été contacté et invité à compléter le questionnaire sur l'autorégulation collective. Nous avons ainsi réuni cinq ensembles de réponses. Parallèlement, chaque membre des groupes a été invité à répondre au questionnaire relatif au sentiment d'appartenance sociale à titre individuel. Nous avons ici récolté dix-neuf réponses. Le deuxième temps a consisté à recueillir des données relatives à l'autorégulation individuelle. Nous souhaitons en effet mettre en parallèle les réponses aux deux questionnaires sur l'autorégulation afin d'y rechercher des corrélations. Sur les dix-neuf apprenants concernés par notre étude, nous avons obtenu quinze retours. Enfin, dans un troisième et dernier temps, nous avons réalisé une série d'entretiens individuels. La grille d'entretien repose sur les observations faites lors du traitement des données des questionnaires. Les invitations aux entretiens ont été envoyées aux quinze apprenants ayant répondu au questionnaire sur l'autorégulation individuelle. Nous avons ainsi réalisé treize entretiens individuels, pour une durée moyenne d'une heure et quart par entretien.

Notre recueil de données et son analyse reposent sur notre volonté de déterminer l'existence possible d'un lien et son intensité entre l'autorégulation collective et l'autorégulation individuelle au regard des six dimensions de notre échelle, à savoir la planification, l'auto-observation, l'évaluation, la réflexion, l'effort et l'auto-efficacité. Cette recherche de liens s'opère par la superposition des représentations radars résultantes de l'exploitation des données obtenues. Notre analyse vise également à rechercher les corrélations et leur force entre l'autorégulation collective et individuelle et le sentiment d'appartenance sociale.

De fait, le premier ensemble de nos données se compose de résultats descriptifs visant à identifier les liens existants ou non entre les concepts de notre étude, à savoir l'autorégulation collective et individuelle et le sentiment d'appartenance sociale. Le second ensemble de données s'inscrit dans une démarche compréhensive par l'analyse qualitative des données

d'entretiens. Nous réalisons ainsi une analyse par catégories conceptualisantes, à partir des concepts clés de notre étude. Concernant l'autorégulation collective comme individuelle, les données se divisent selon les six catégories conceptualisantes de notre échelle que sont, rappelons-le, la planification, l'auto-observation, l'évaluation, la réflexion, l'effort, et l'auto-efficacité. Quant aux données relatives au sentiment d'appartenance sociale, elles sont divisées en deux dimensions, le sentiment d'acceptation et le sentiment d'intimité. Par souci de précision, nous soumettons les données aux dix sous-dimensions que sont les sentiments d'appui, d'estime, d'écoute, de confiance, de compréhension, de lien, d'union, d'amitié, d'attachement et de proximité.

Notons que l'étude empirique, bien que fondée que sur des échelles d'orientation psychométrique pour le recueil de données, s'appuie principalement sur une démarche qualitative visant à tester, selon une logique compréhensive, l'hypothèse de cette recherche.

Au moment de cette soumission, le recueil de données est en cours de finalisation et d'analyse. Les premiers résultats seront présentés lors du colloque Education 4.1.

Bibliographie indicative

- Bandura A. (2005). The Evolution of Social Cognitive Theory. *Great Minds of Management*, 9-35.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé contribution à une théorie du sujet social apprenant. *The Canadian Journal of the Study of Adult Education* 17, 66-91.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?. *Savoirs Hors-série*, 9-50. doi:10.3917/savo.hs01.0009.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Recherche en formation continue. Paris: Documentation française.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson D., Cyrot, P., Galvani, P., & Kaplan, J. (2010). *L'autoformation: perspectives de recherche*. (1^{ère} éd.) Formation et pratiques professionnelles. Paris: Presses universitaires de France.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation: déontologie et identité*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs* 23. 9. doi:10.3917/savo.023.0009.
- Fischer, G.-N. (2015). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- France H. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs* 6, 343-64. doi:10.3166/ds.6.343-364.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs* 16, 97-115. doi:10.3917/savo.016.0097.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance: enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2010). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs* 24, 79-99. doi:10.3917/savo.024.0079.
- Meirieu, P. (1996). *Apprendre en groupe*. 2, 2. Chronique sociale.
- Richer S., & Vallerand R. (1998). Construction et validation de l'Echelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 48, 129-37.

Zimmerman, B. (2000). Des apprenants autonomes: autorégulation des apprentissages.
Bruxelles: De Boeck-Wesmael.