



HAL
open science

**Stratégies volitionnelles, perception de
l'accompagnement du formateur et sentiment
d'autoefficacité à persister en formation : le cas
d'étudiants infirmiers de deuxième année inscrits dans
un dispositif hybride de formation**

Isabelle Lécluse-Cousyn

► **To cite this version:**

Isabelle Lécluse-Cousyn. Stratégies volitionnelles, perception de l'accompagnement du formateur et sentiment d'autoefficacité à persister en formation : le cas d'étudiants infirmiers de deuxième année inscrits dans un dispositif hybride de formation. Education. Université de Lille, 2022. Français. NNT : 2022ULILH041 . tel-03951729

HAL Id: tel-03951729

<https://theses.hal.science/tel-03951729v1>

Submitted on 23 Jan 2023

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 Lille

École doctorale n° 473, Sciences de l'Homme et de la Société (SHS)

Laboratoire de recherche CIREL (EA 4354) — Équipe Trigone

THÈSE

Pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D)

Discipline : Sciences de l'Éducation et de la Formation (70^e section)

Présentée et soutenue publiquement le 14 décembre 2022 par :

Isabelle LECLUSE-COUSYN

**Stratégies volitionnelles, perception de l'accompagnement du
formateur et sentiment d'autoefficacité à persister en formation**

*Le cas d'étudiants infirmiers de deuxième année inscrits dans un dispositif hybride de
formation*

Thèse dirigée par :

Madame JEZEGOU Annie, Professeure des Universités, Université de Lille, France.

Rapporteurs :

Monsieur COSNEFROY Laurent, Professeur des Universités émérite, École Normale Supérieure de Lyon, France.

Monsieur KERMARREC Gilles, Professeur des Universités, Université de Bretagne Occidentale, France.

Jury composé de :

Madame LAMEUL Geneviève, Professeure des Universités, Université Rennes 2, France. Présidente du jury.

Madame BEAUVAIS-AZZARO Martine, Maître de Conférences (HDR), Université de Lille, France.

Monsieur COSNEFROY Laurent, Professeur des Universités émérite, École Normale Supérieure de Lyon, France.

Monsieur KERMARREC Gilles, Professeur des Universités, Université de Bretagne Occidentale, France.

Madame JEZEGOU Annie, Professeure des Universités, Université de Lille, France.

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu être menée à son terme sans certaines personnes envers qui j'aimerais exprimer ma gratitude.

Je tiens à remercier en premier lieu ma directrice de thèse, Annie Jézégou, qui m'a encadrée tout au long de ce travail si exigeant. Tes qualités humaines et scientifiques ont grandement contribué à mon épanouissement professionnel. Un grand merci à toi pour m'avoir accordé ton temps et ta confiance durant ces quatre années.

Ma gratitude va également à Jean Heutte qui a su prendre de son temps pour m'accompagner dans l'analyse statistique de mes données. Pour tes encouragements et ta bienveillance, Jean, un grand merci.

J'aimerais également souligner le soutien spécifique de Jean-Noël Demol, notamment durant les derniers mois de la thèse.

Mes remerciements vont également aux membres de mon comité de suivi de thèse, Geneviève Lameul et Bernard Blandin. Vos remarques constructives m'ont permis d'avoir un autre regard sur mon travail et d'avancer dans ma réflexion.

J'aimerais remercier également Olivier Las Vergnas pour ses remarques avisées en séminaires doctoraux.

Je remercie aussi mes collègues-doctorants, et plus particulièrement, Meriam, Dalila, Samantha, Sébastien, Sergio et Mamane.

Des remerciements spécifiques vont à Madame Jeunet, directrice de l'institut ESSSE de Lyon, Madame Messin, cadre formateur, sans oublier les étudiants de la promotion 2018-2021 ayant participé à l'étude empirique. Un grand merci à vous, pour votre contribution non négligeable dans ce travail.

Je voudrais remercier mes collègues de l'institut Iseform Santé, et spécifiquement Anne Hanquier et Doriane Grard qui m'ont octroyé le temps nécessaire pour finaliser la thèse au moment où j'en avais le plus besoin.

Merci également à Véronique Cabaret, Ioana Boanca-Deicu, Laurence Turzynski et Anthony Pécret. Vous avez su m'aider et m'encourager, chacun à votre manière.

Pour finir, j'aimerais souligner quelques personnes qui m'ont considérablement soutenue durant ces quatre années :

Tout d'abord, mon mari Sébastien et mes deux fils, Clément et Louis. Sans vous, rien n'aurait été possible. Je ne vous remercierai jamais assez pour la compréhension dont vous avez fait preuve pendant toutes ces années.

Je pense également à des membres spécifiques de ma famille : Papa, Rosangela, Francis, Françoise, Anneliese, Julie, Alexis, Simon, Betty, Huyen, Olivier. Un grand merci pour votre soutien.

Un remerciement chaleureux et spécifique envers Sonia. Tu as su m'épauler et m'accompagner dans les moments difficiles. Un grand merci à toi.

Un merci particulier à mes collègues devenues amies : Nathalie, Christine et Stéphanie.

Enfin, un grand merci à mes amis les plus proches, toujours présents depuis plus de vingt ans : Thybault et Aurélie.

Avant-propos

Il est toujours difficile de parler de soi. Cependant, cette courte « biographie » me semble essentielle pour souligner que le processus qui m'a amenée à la réalisation d'une thèse est tout sauf un hasard. En effet, la thèse s'inscrit dans une histoire personnelle et professionnelle dont je vais très sobrement en présenter quelques aspects.

Issue d'une famille de musiciens et d'enseignants, ma vie semblait toute tracée dès mon plus jeune âge : « tu veux être violoniste, te consacrer à la musique comme tes sœurs ? » ; « je parie que tu seras enseignante comme ton père ! ». Comme l'exprime si justement Bernard Werber : « à force de vouloir entrer dans un moule, on finit par devenir une tarte ». C'est cette volonté de se démarquer qui, sans aucun doute, m'a fait choisir la filière soignante. Être infirmière, c'était rivaliser avec personne, c'était posséder un univers qui n'appartenait qu'à moi.

J'ai commencé mes études d'infirmière en 1998. Au début, comme il fallait s'y attendre, les études ne me plaisaient guère. À une époque où on parle de motif d'engagement en formation, le mien se situait très loin de la motivation intrinsèque. Ce n'est qu'en deuxième année de formation que je fus en mesure de me projeter dans ce métier. Je sortis diplômée en 2001 et j'ai intégré le service de médecine générale d'une clinique privée.

Ne pouvant finalement échapper à l'influence de mon environnement familial dans lequel l'enseignement occupe une place importante notamment en raison de la profession de mon père, mes capacités pédagogiques ont très vite été remarquées. Au bout de quelques mois, j'ai été nommée tutrice des étudiants infirmiers venant en stage dans mon unité.

Trois années passèrent sans évènement particulier. Puis, un jour, la directrice des soins de la clinique vint me voir et me proposa de remplacer la responsable du service partie en congé maternité : « c'est pour six mois maximum ! », m'avait-elle annoncé. Même si le management d'équipe ne faisait pas partie de mes projets, j'acceptai le poste, séduite par les horaires de journée qui me permettaient de mieux me consacrer à mon fils âgé alors d'un an.

Finalement, au gré des aléas de *turn-over* de personnel au sein de la clinique, j'ai occupé un poste de responsable d'unité de soins pendant six années. Puis, ayant la volonté d'obtenir le diplôme correspondant à ma fonction, j'entrepris de réaliser en 2009 l'école des cadres par le biais d'un Congé Individuel de Formation (CIF).

Cette année à l'Institut de Formation Cadre de Santé (IFCS) fut enrichissante, particulièrement dans les échanges avec mes collègues de promotion. J'ai pu notamment rencontrer des formateurs en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) qui ont su me transmettre leur passion pour l'accompagnement des étudiants. Au cours de la formation, j'ai eu d'ailleurs la possibilité de réaliser un stage d'un mois en IFSI au cours duquel j'ai pu découvrir « de l'intérieur » l'accompagnement des étudiants infirmiers. Je voyais progressivement naître en moi l'envie de devenir formatrice.

L'école des cadres a également été l'occasion de découvrir la démarche de recherche. En effet, pour sanctionner le diplôme d'état et la licence de sciences de l'éducation qui lui était associée, un mémoire devait être réalisé. Ancrée dans mon expérience de responsable d'unité de soins, sa thématique portait sur l'effet du management du cadre de santé sur l'autonomie et la motivation de ses collaborateurs. La conclusion de ce travail ouvrait sur des perspectives de recherche portant sur l'accompagnement des équipes de soins. Avec le recul, je me rends compte aujourd'hui, et non sans humour, que l'objet de ma thèse se dessinait déjà.

Une fois le diplôme de l'IFCS obtenu, j'intégrai en 2010 un IFSI en tant que formatrice. Cependant, cette même année, une préconisation ministérielle mit en avant la nécessité pour les cadres de santé de posséder un diplôme de master 2. C'est pourquoi, en 2015, ma responsable hiérarchique me proposa d'intégrer un master en management de la qualité des soins. Il s'agissait d'une formation spécifiquement aménagée pour les cadres de santé « dans mon cas », autrement dit, pour ceux ne possédant qu'un diplôme de licence. Je pouvais bénéficier d'un financement total de la part de mon employeur. Si, à première vue, cette proposition semblait paraître alléchante, elle ne pouvait, toutefois, me correspondre. Qu'allais-je faire dans une formation axée sur le management alors que j'occupais un poste de formatrice depuis cinq ans ? Ainsi, refusant l'offre qui m'était proposée, j'ai décidé de m'orienter vers un master 2 en sciences de l'éducation. Mon choix s'est porté sur celui en Ingénierie Pédagogique Multimédia (IPM) proposé par l'université de Lille.

J'ai été acceptée par l'intermédiaire d'une Validation des Acquis Professionnels (VAP) et j'ai moi-même financé ce master 2. L'acquisition de compétences numériques me permettait de mieux me projeter professionnellement au sein de la mouvance d'hybridation des IFSI qui débutait à peine. Ce fut également le moment où je pris la décision d'intégrer un institut du nord de la France dont le projet pédagogique était axé sur le développement des technologies numériques. J'exerce encore aujourd'hui dans cet IFSI.

La formation en master IPM dura treize mois et fut réalisée totalement à distance. Je conservais parallèlement mon emploi de formatrice. Je pense à ces études avec une certaine nostalgie, car elles me permirent, sans aucun doute, de développer mes propres capacités d'autorégulation. En effet, j'ai dû articuler à la fois la formation, l'activité professionnelle à temps plein et la vie personnelle rythmée notamment, à cette époque, par deux garçons âgés de 12 et 9 ans.

Cependant, lorsqu'on me proposa de prolonger mes études de master par une année supplémentaire pour me former à la recherche, je ne me voyais pas refuser. En effet, j'avais beaucoup apprécié mon expérience du mémoire réalisé à l'IFCS. C'est ainsi que j'intégrai vers le milieu de l'année 2016 « l'Orientation Recherche » (OR). Cette formation à et par la recherche, pilotée par Annie Jézégou et Olivier Las-Vergnas, se déroulait intégralement à distance. En continuité du travail initié à l'école des cadres, le thème du mémoire en OR portait sur l'accompagnement des étudiants infirmiers et leur persistance en formation.

Cette année en « orientation recherche » a sans aucun doute affermi mon souhait de me professionnaliser dans le domaine de la recherche. Néanmoins, je ne souhaitais pas m'engager en doctorat sans m'octroyer une année de répit. Celle-ci m'a notamment permis de réfléchir sur mes déterminants motivationnels à réaliser une thèse. Durant cette année de « transition », j'ai eu l'occasion, lors du colloque international « e-Formation » organisé en 2018 par le laboratoire CIREL de l'université de Lille, de réaliser une communication orale dont l'objet portait sur la recherche menée en OR. C'est d'ailleurs au cours de cet événement que j'obtins le deuxième prix du concours de jeune chercheur.

J'entrai ainsi en thèse en novembre 2018 sous la direction d'Annie Jézégou. Cette thèse dura quatre années, tout en maintenant en parallèle mon activité professionnelle de formatrice à temps plein. Elle se termina en novembre 2022.

Ces quatre années de doctorat ont sans aucun doute contribué à former mon identité de chercheure, terme que très récemment encore, je n'osais nommer. Elles m'ont permis d'affiner mes stratégies d'autorégulation afin, encore une fois, de concilier ma vie personnelle et professionnelle. C'est avec émotion que je pense à mes fils, âgés maintenant de 19 et 17 ans, et à mon mari, qui ont su m'épauler avec compréhension et encouragements durant toutes ces années de formation.

À présent, je considère la réalisation de ma thèse, non comme une finalité, mais bien comme une étape de mon parcours professionnel vers d'autres opportunités et perspectives, encore aujourd'hui inconnues.

Résumé

Ancrée en sciences de l'éducation et de la formation, cette recherche doctorale s'appuie sur un jeu d'hypothèses sur les liens existants entre trois dimensions : (1) le sentiment d'autoefficacité d'étudiants infirmiers à persister en formation ; (2) les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentielles et à distance ; et (3) leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent. Le contexte éducatif dans lequel s'inscrivent ces étudiants est hybride, au sens où leur formation allie des séances en présentiel et à distance. Au plan empirique, la démarche s'est déployée en deux phases, chacune renvoyant à des objectifs spécifiques mais reliés entre eux. La première avait pour but de vérifier, au plan statistique, l'existence de lien entre ces trois dimensions et, s'il était avéré, de déterminer la force et la direction de celui-ci. La seconde phase visait, quant à elle, à comprendre la nature de la relation entre les trois dimensions. Les résultats de cette démarche mixte de recherche auprès d'étudiants infirmiers inscrits en 2e année dans un dispositif hybride montrent que trois perceptions soutiennent les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent : (1) la perception d'une aide de la part de leur formateur référent afin d'avoir confiance en eux, (2) celle d'un accompagnement de sa part dans leur projet professionnel et (3) la perception que les informations qu'il leur transmet est de qualité. De plus, les résultats révèlent que le sentiment d'autoefficacité de ces étudiants à persister dans leurs études est soutenu par des stratégies volitionnelles regroupées en cinq catégories : (1) un respect par les étudiants de leur propre fonctionnement personnel, (2) une gestion de leur environnement de travail, (3) une sollicitation de leurs pairs, (4) une motivation intrinsèque à l'égard de leur formation et (5) une gestion personnelle des émotions ressenties en formation. En outre, même si l'accompagnement du formateur référent permet un meilleur vécu de formation, il n'a, selon les étudiants, aucune incidence directe sur leur sentiment de se sentir capables de persister dans leur formation. Enfin, cette recherche tend à montrer, mais de façon moins probante, que leur perception de l'hybridation du dispositif a un effet sur leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation, ainsi que sur les stratégies déployées pour concilier la formation avec leur vie personnelle, en particulier pour les étudiants en reprise d'études.

Mots-clés : Dispositif hybride de formation, autorégulation des apprentissages, stratégies volitionnelles, perception d'accompagnement du formateur, sentiment d'autoefficacité, persistance en formation.

Abstract

Anchored in the field of educational and training sciences, this Ph.D. thesis is based on a set of three hypotheses on the links between three dimensions: (1) the self-efficacy of student nurses to persist in training; (2) the volitional strategies they use during their face-to-face and distance learning activities; and (3) their perception of the support of their referent trainer. The educational context in which these students study is hybrid, in the sense that their training combines face-to-face and distance sessions. Empirically, the approach was carried out in two phases, each with specific but related goals. The first phase aimed to statistically verify the existence of a link between these three dimensions and, if the link was established, to determine its strength and direction. The second phase aimed to understand the nature of the link between the three dimensions. The results of this mixed research approach with second year student nurses in a hybrid educational system highlight three perceptions support the volitional strategies they use : (1) the perception of help from their referent trainer in order to have confidence in them, (2) the perception of support from their mentor trainer in their professional project and (3) the perception that the information he or she provides is of high quality. Furthermore, the results reveal that the self-efficacy of these students to persist in their studies is supported by volitional strategies grouped into five categories: (1) respect by the students of their own personal functioning, (2) management of their learning environment, (3) solicitation of their peers, (4) intrinsic motivation towards their training and (5) personal management of the emotions felt in training. Moreover, even though the support of the referent trainer allows for a better training experience, it does not, according to the students, have any direct impact on their feeling of being able to persist in their training. Finally, this research tends to show, but in a less convincing way, that their perception of the hybridization of the training system has an effect on their self-efficacy to persist in training, as well as on the strategies deployed to reconcile the training with their personal life, in particular for students returning to school.

Keywords: Hybrid training system, self-regulated learning, volitional strategies, perception of referent trainer support, self-efficacy, persistence in training.

Le manuscrit de la thèse
volume 1

Table des matières

Remerciements	1
Avant-propos.....	3
Résumé.....	7
Abstract	8
Introduction générale.....	17
Première partie. À propos des trois grandes dimensions théoriques de la recherche.....	24
Chapitre 1. Le sentiment d’autoefficacité à persister en formation.....	25
1.1. Le sentiment d’autoefficacité et la persistance : une perspective agentique	27
1.1.1. L’agentivité humaine et l’autodirection	27
1.1.2. L’autodétermination : un engagement dans l’apprentissage associé à une intentionnalité.....	29
1.1.3. L’autoévaluation : persister et s’autoévaluer	33
1.1.4. Le cycle de l’autoévaluation des apprentissages selon Zimmerman (2002)	36
1.1.5. Le sentiment d’autoefficacité : entre spécificité et transférabilité.....	38
1.2. Le sentiment d’autoefficacité et la persistance : leur lien avec trois motivateurs cognitifs. 39	
1.2.1. Les attentes de résultats	39
1.2.2. Les attributions causales	42
1.2.3. L’existence de buts	44
Synthèse du chapitre 1.....	44
Chapitre 2. Les stratégies volitionnelles.....	46
2.1. Les stratégies volitionnelles relatives au processus interne d’autoévaluation	47
2.1.1. Les stratégies de régulation de la cognition	50
2.1.2. Les stratégies de contrôle de la motivation	50
2.1.3. Les stratégies de contrôle des émotions	52
2.2. Les stratégies volitionnelles relatives au processus externe d’autoévaluation	52
2.2.1. Les stratégies d’accroissement des ressources disponibles et de contrôle de l’environnement.....	54

2.2.2. Les stratégies de gestion du temps	55
Synthèse du chapitre 2	56
Chapitre 3. L'accompagnement	58
3.1. L'accompagnement au XXIe siècle : une nouvelle conception de l'Homme	59
3.2. Les postures d'accompagnement du formateur	61
3.2.1. La posture d'ajustement aux besoins et attentes des apprenants	61
3.2.2. La posture éthique	64
3.2.3. La posture émancipatrice	65
3.2.4. La posture de soutien à l'apprentissage.....	66
3.3. L'accompagnement : une relation contextualisée	67
3.4. Les interventions du formateur dans un dispositif hybride de formation	72
Synthèse du chapitre 3	77
Conclusion de la première partie	80
Deuxième partie. L'étude empirique réalisée auprès d'étudiants infirmiers de deuxième année	83
Chapitre 4. Le contexte de réalisation de la recherche.....	84
4.1. L'ingénierie générale de la formation aux soins infirmiers depuis la réforme de 2009.....	84
4.2. Les données relatives à la population française des étudiants infirmiers inscrits en deuxième année.....	86
4.3. Le dispositif support de l'étude	87
Chapitre 5. Le cadre méthodologique.....	90
5.1. Le positionnement paradigmatique et le protocole de recherche mis en œuvre	90
5.2. La méthode de recrutement des participants à l'étude empirique	93
Chapitre 6. La première phase empirique : l'étude quantitative à visée descriptive corrélationnelle	94
6.1. La méthodologie de recueil des données quantitatives.....	94
6.1.1. L'échantillon des répondants au questionnaire.....	94
6.1.2. Le questionnaire	97
6.1.3. Les qualités psychométriques du questionnaire.....	101

6.1.4. Les conditions de passation du questionnaire	103
6.2. La méthodologie d'analyse des données quantitatives	104
6.2.1. L'analyse statistique descriptive des réponses au questionnaire	105
6.2.2. L'analyse statistique inférentielle.....	105
Chapitre 7. La seconde phase empirique : l'étude qualitative à visée compréhensive	107
7.1. La méthodologie de recueil des données qualitatives	107
7.1.1. Le recrutement des étudiants interviewés	107
7.1.2. Le panel des étudiants interviewés	108
7.1.3. Le guide d'entretien	109
7.1.4. Les considérations éthiques inhérentes au déroulement des entretiens.....	113
7.1.5. La validité et la fidélité scientifiques des données qualitatives recueillies	113
7.2. La méthodologie d'analyse des données qualitatives.....	114
7.2.1. Les trois étapes de la méthode d'analyse	114
7.2.2. L'étape n° 1 de l'analyse : le repérage des catégories <i>a priori</i> et émergentes	116
7.2.3. L'étape n° 2 de l'analyse : le développement et la validation des catégories	118
7.2.4. L'étape n° 3 de l'analyse : la proposition d'un schéma de modélisation des résultats obtenus.....	120
Troisième partie. Les résultats de la recherche	121
Chapitre 8. Les résultats relatifs à la première phase empirique : l'étude quantitative à visée descriptive corrélacionnelle.....	122
8.1. Les grandes tendances issues de l'analyse descriptive des réponses au questionnaire	122
8.1.1. Les grandes tendances de stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants durant leurs activités d'apprentissage.....	123
8.1.2. Les grandes tendances quant aux perceptions des étudiants de l'accompagnement mené par leur formateur référent	125
8.1.3. Les grandes tendances liées au sentiment d'autoefficacité en formation des étudiants.	127
8.2. Les résultats des tests corrélacionnels.....	128
8.2.1. Le test de corrélation relatif à l'hypothèse n°1.....	128
8.2.2. Le test de corrélation relatif à l'hypothèse n°2.....	129

8.2.3. Le test de corrélation relatif à l'hypothèse n°3.....	130
Chapitre 9. Les résultats relatifs à la seconde phase empirique : l'étude qualitative à visée compréhensive.....	132
9.1. Le processus d'explicitation des catégories conceptualisantes	132
9.1.1. L'explicitation de la catégorie n° 1 : gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage	133
Synthèse de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage ».....	142
9.1.2. L'explicitation de la catégorie n° 2 : gestion par l'étudiant de son contexte social.....	142
Synthèse de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte social »	145
9.1.3. L'explicitation de la catégorie n° 3 : régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions.....	146
Synthèse de la catégorie « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions »	149
9.1.4. L'explicitation de la catégorie n° 4 : niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant	150
Synthèse de la catégorie « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant ».....	153
9.1.5. L'explicitation de la catégorie n° 5 : perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé.....	154
Synthèse de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé »	159
9.1.6. L'explicitation de la catégorie n° 6 : perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage	160
Synthèse de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage »	163
9.1.7. L'explicitation de la catégorie n° 7 : perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation	164
Synthèse de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation ».....	172
9.2. Le processus de mise en relation des catégories conceptualisantes	174
9.2.1. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 1 « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage »	175

9.2.2. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 2 « gestion par l'étudiant de son contexte social »	176
9.2.3. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 3 « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions »	177
9.2.4. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 4 « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant »	179
9.2.5. La mise en relation des catégories conceptualisant générant la catégorie finale n° 5 « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé »	180
9.2.6. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 6 « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage »	181
9.2.7. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 7 « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation » .	182
Chapitre 10. L'agrégation des résultats et le traitement des hypothèses de recherche	185
10.1. Les résultats relatifs à l'hypothèse n° 1	187
10.2. Les résultats relatifs à l'hypothèse n° 2	190
10.3. Les résultats relatifs à l'hypothèse n° 3	193
10.4. La proposition d'un schéma de modélisation des résultats obtenus	194
Chapitre 11. Les résultats relatifs à la perception des étudiants de l'hybridation de leur dispositif de formation.....	196
11.1. Les perceptions des étudiants de l'hybridation du dispositif de formation.....	196
11.1.1. La perception de contraintes en lien avec l'hybridation du dispositif	196
11.1.2. La perception d'une complémentarité entre activités d'apprentissage présentielles et à distance	198
11.1.3. La perception de limites des activités d'apprentissage à distance	198
11.2. Les effets de la perception des étudiants de l'hybridation des modalités des activités d'apprentissage	200
11.2.1. Un soutien du sentiment d'autoefficacité à persister en formation.....	200
11.2.2. Un soutien des stratégies permettant de concilier la vie personnelle avec la formation.....	200

11.2.3. Les différences d'utilisation des stratégies volitionnelles selon la modalité d'apprentissage	201
Quatrième partie. La discussion des résultats	203
Chapitre 12. Le développement de compétences volitives par l'étudiant en soins infirmiers : une réponse au phénomène d'abandon des études en IFSI ?	204
12.1. Les stratégies relatives à la gestion par les étudiants de leur contexte d'apprentissage	205
12.2. Les stratégies relatives à la gestion par les étudiants de leur contexte social	206
12.3. Les stratégies relatives au niveau d'autodétermination en formation des étudiants	207
12.4. Les stratégies relatives à la régulation par les étudiants de leur motivation et de leurs émotions	207
12.5. Les habitudes et les styles de travail : des compétences volitives.....	208
Chapitre 13 : les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants infirmiers dans un contexte d'hybridation: une construction de leur EPA ?	211
13.1. La construction de son propre EPA : une conduite agentique.....	211
13.2. Un exemple de construction d'EPA : le cas des étudiants infirmiers en reprise d'études.....	213
Chapitre 14. Accompagner les étudiants infirmiers dans un dispositif hybride de formation : une nouvelle professionnalité pour le formateur ?	215
14.1. L'impact du changement de perspective pédagogique des IFSI	215
14.2. L'impact de l'intégration des technologies numériques dans les systèmes de formation en IFSI	218
Conclusion générale	222
Références bibliographiques	227
Table des figures.....	243
Table des tableaux.....	246

Introduction générale

En France, depuis une vingtaine d'années, la généralisation de l'usage du numérique dans l'ensemble des secteurs d'activité a profondément bouleversé les pratiques sociales. Le monde de la formation n'échappe pas à cette révolution technologique. En effet, avec l'arrivée du Web 2.0 et le développement des technologies de l'information et de la communication, les dispositifs éducatifs ont intégré à la fois une médiatisation des contenus et des modalités d'accompagnement à distance. S'étant dotés de plateformes numériques, nombre de dispositifs présentiels sont devenus hybrides, proposant des modalités d'apprentissage présentielles et à distance.

Afin de donner une intelligibilité aux dispositifs hybrides, peu connus jusqu'alors, le collectif de chercheurs Hy-Sup (2009-2012) a entrepris de les définir et de les caractériser. Comme l'énoncent Peraya *et al.* (2014), un dispositif hybride de formation se caractérise par cinq composantes : « (1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes, (2) l'accompagnement humain, les formes particulières (3) de médiatisation et (4) de médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et, enfin, (5) le degré d'ouverture du dispositif » (p. 19).

Selon Jézégou (2019), les dispositifs hybrides de formation entrent dans le champ de la e-Formation. En effet, la e-Formation incarne tout environnement d'apprentissage en ligne « dont une des principales propriétés est d'utiliser les technologies du multimédia et l'Internet pour faciliter l'accès à des ressources et des services éducatifs. Ces environnements intègrent des outils logiciels qui permettent la gestion et le suivi d'une formation en ligne, l'accès à des ressources pédagogiques médiatisées, des possibilités technologiques d'interactions synchrones et asynchrones, de travail et de collaboration à distance ou encore de production et de partage de contenus » (p. 9). Les dispositifs hybrides de formation intègrent l'ensemble de ces aspects, du moins en ce qui concerne les modalités d'apprentissage à distance.

- **Le contexte d'hybridation des IFSI¹.**

L'hybridation des dispositifs de formation des IFSI est notamment liée à l'universitarisation de la formation et plus précisément au référentiel promulgué par l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état infirmier. Celui-ci précise que l'étudiant ne doit plus réaliser l'intégralité de sa formation en présentiel à l'institut. À charge pour les IFSI de mettre en œuvre des modalités distantes pour certaines activités d'apprentissage. De plus, cette réforme de 2009 implique un changement de perspective pédagogique en prônant l'approche constructiviste basée prioritairement sur le développement de compétences à des fins de professionnalisation. Elle avance le fait que l'étudiant infirmier doit être avant tout considéré par les équipes éducatives comme un sujet autonome, auteur et acteur de sa formation. Tous ces aspects liés à cette réforme induisent la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'accompagnement des étudiants infirmiers dans un objectif d'autonomisation dans leurs apprentissages en contexte hybride.

Cette question de l'autonomisation accompagnée est d'autant plus cruciale que les IFSI se trouvent confrontés à un problème récurrent d'abandon des étudiants, en particulier au cours de la deuxième année. En 2018, la DREES² a mis en évidence que l'abandon des étudiants infirmiers au cours de leurs études semble plus important que dans d'autres formations universitaires. Plusieurs travaux (Boittin, 2002 ; Trugeon *et al.*, 2009 ; Lamaurt *et al.*, 2011) ont souligné en particulier le mal-être de ces étudiants compromettant ainsi leur poursuite d'études. Ce vécu douloureux serait lié à une crise identitaire traversée durant leur seconde année de formation, tout en ayant un effet sur leur sentiment d'autoefficacité à persister dans leurs études. De plus, pour ceux provenant directement de l'enseignement secondaire, la transition vers l'enseignement supérieur est souvent difficile à vivre. Issus, pour la plupart d'entre eux, du lycée où tout est pensé à leur place, les étudiants se retrouvent dans un dispositif de formation où, pour apprendre, ils doivent développer des capacités d'autorégulation. Ces capacités d'autorégulation sont d'autant plus nécessaires dans un contexte d'hybridation alliant des modalités en présentiel et à distance (Depover, 2016). D'une manière générale, elles sont encore plus fortement mobilisées lors d'activités à distance (Cosnefroy, 2019 ; Jézégou, 2019 ; Poellhuber et Michelot, 2019). En conséquence, sans l'acquisition de compétences d'autorégulation, l'étudiant infirmier risque de ne pas arriver au

¹ Institut de Formation en Soins Infirmiers

² Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques

terme de ses trois années de formation et d'abandonner ses études. Afin de limiter ces abandons, chaque étudiant bénéficie, durant ses trois années d'études, d'un accompagnement de la part d'un formateur référent.

- ***Enjeux praxéologiques et scientifiques de la recherche***

Au regard du contexte présenté ici à grands pas, l'enjeu praxéologique principal de notre recherche doctorale est de produire des connaissances afin d'aider les IFSI à la mise en œuvre d'ingénieries technicopédagogiques pour l'hybridation de leurs dispositifs de formation. Le questionnement sous-jacent renvoie plus spécifiquement à l'accompagnement des étudiants infirmiers dans les dispositifs hybrides, ainsi que sur les stratégies d'autorégulation qu'ils utilisent lors de la réalisation de leurs activités d'apprentissage en présentiel et à distance. De plus, au regard du phénomène d'abandon des études précédemment décrit, notre réflexion porte en particulier sur le sentiment d'autoefficacité des étudiants à persister dans de tels dispositifs.

Ce travail de thèse sous-tend également plusieurs enjeux scientifiques. Même si la e-Formation commence aujourd'hui à se développer dans l'enseignement supérieur, notamment depuis la crise sanitaire liée au Covid-19, les dispositifs hybrides constituent un champ de pratiques encore récent dans le domaine de la formation initiale et continue. Par ailleurs, comme le soulignait déjà Nissen en 2011, l'accompagnement mené par les formateurs dans ce type de dispositifs est une thématique peu étayée au plan scientifique. Dans ce travail, nous étudions la perception qu'ont les étudiants infirmiers de l'accompagnement mené par leur formateur référent. Le terme de « perception » renvoie, d'après Cosnefroy (2011), à l'interprétation qu'une personne a de l'environnement dans lequel elle se trouve. De plus, toujours selon l'auteur (2019), les études portant sur l'apprentissage autorégulé en e-Formation restent assez pauvres. Notre recherche doctorale vise à contribuer au développement des travaux dans le domaine de l'autorégulation des apprentissages au sein d'un dispositif hybride d'enseignement supérieur. Parmi les différentes stratégies d'autorégulation, elle étudie en particulier les stratégies volitionnelles utilisées par des étudiants infirmiers lors de la réalisation de leurs activités d'apprentissage en présentiel et à distance. Comme le pointent plusieurs auteurs (Baillet *et al.*, 2016 ; Poncin *et al.*, 2017 ; Houart *et al.*, 2019), ces stratégies sont des leviers à l'apprentissage autonome. Leur étude constitue

également un enjeu scientifique important, car les stratégies volitionnelles utilisées par les apprenants agissent notamment sur leur mise au travail et sur leur persistance dans celui-ci.

- **La question de recherche et les hypothèses**

Au regard de ces enjeux praxéologiques et scientifiques, notre recherche doctorale vise à comprendre, du point de vue d'étudiants infirmiers inscrits dans un dispositif hybride, les relations éventuelles qui s'établissent entre :

- 1) leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation ;
- 2) les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentiels et à distance ;
- 3) leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent.

Elle se situe dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, tout en mobilisant des apports de deux principales disciplines contributives : en l'occurrence, la psychologie cognitive et la psychologie sociale.

Plus précisément, cette recherche doctorale se positionne au sein du paradigme sociocognitif de Bandura (1977, 1986). Dans ce paradigme, les caractéristiques propres à chaque individu, ses comportements et l'environnement sont en constante interaction, même si ceux-ci n'interviennent pas tous les trois en même temps et avec la même intensité. Le modèle de causalité réciproque de Bandura (1986) met notamment en évidence ce jeu d'interactions réciproques, entre les facteurs personnels (P), comportementaux (C) et environnementaux (E) du sujet (figure 1, ci-dessous).

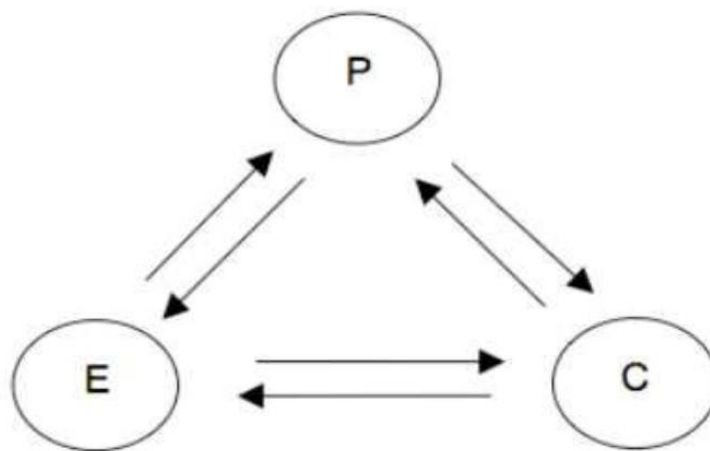
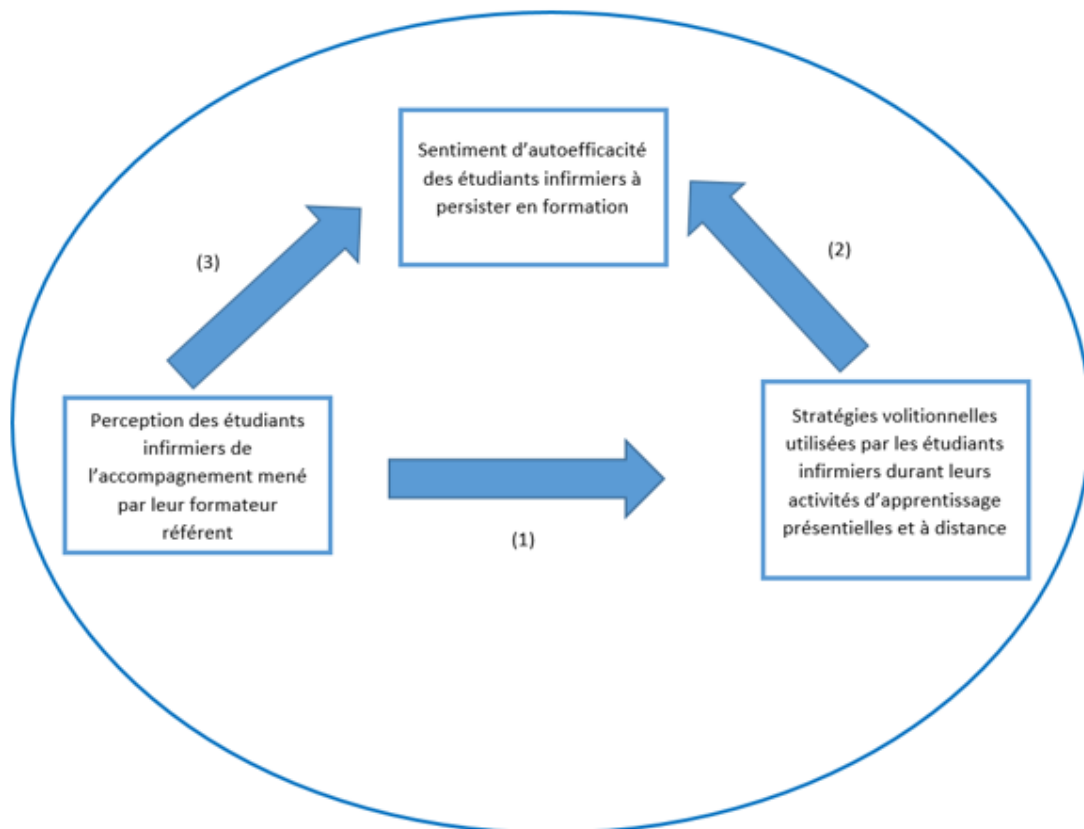


Figure 1. *Le modèle de causalité réciproque de Bandura (1986)*

Ancrée dans ce modèle de causalité réciproque, notre recherche doctorale vise à apporter des éléments de réponse à la question suivante : dans le cadre d'un dispositif hybride de formation, quelles sont les relations éventuelles qui s'établissent entre 1) le sentiment d'autoefficacité des étudiants infirmiers à persister en formation, 2) les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentiels et à distance ; et 3) leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent ?

Au service de cette finalité, elle poursuit deux objectifs : d'une part, identifier l'existence ou non d'un lien entre les trois dimensions théoriques au cœur de cette recherche et d'autre part, comprendre la nature de ces liens. C'est pourquoi l'étude empirique s'appuie sur une méthodologie mixte et comporte deux phases d'étude empirique : la première est quantitative à visée descriptive corrélationnelle tandis que la seconde est qualitative à visée compréhensive. Toutefois, la démarche adoptée est à dominante qualitative. En effet, au-delà de l'identification de relations, l'objectif majeur est vraiment de comprendre le sens que donnent les étudiants infirmiers à leurs expériences concernant les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage, leur sentiment d'autoefficacité à persister dans leur formation et l'accompagnement mené par leur formateur référent.

Le jeu d'hypothèses sur lequel cette recherche s'appuie est formalisé schématiquement par la figure 2 ci-après :



Dispositif hybride de formation

Figure 2. *Formalisation schématique des trois hypothèses de recherche*

Plus précisément, hypothèse 1 : la perception qu’ont les étudiants infirmiers de l’accompagnement mené par leur formateur référent a une influence sur les stratégies volitionnelles qu’ils utilisent durant leurs activités d’apprentissage présentielle et à distance.

À leur tour, hypothèse 2 : ces stratégies ont un effet sur leur sentiment d’autoefficacité à persister en formation.

Enfin, hypothèse 3 : la perception qu’ont ces étudiants de l’accompagnement mené par leur formateur a un effet sur leur sentiment d’autoefficacité à persister en formation.

- ***Le plan du manuscrit de thèse***

Dans la première partie, nous étayons, au plan théorique et conceptuel, les trois dimensions étudiées : le sentiment d’autoefficacité à persister en formation (chapitre 1), les stratégies volitionnelles (chapitre 2) et l’accompagnement (chapitre 3). Cette partie est le résultat d’un travail de problématisation de notre objet de recherche et rappelle les trois hypothèses travaillées.

Dans la deuxième partie, nous décrivons l'étude empirique menée auprès d'étudiants infirmiers de 2e année dans un IFSI français. Après avoir présenté le contexte de réalisation de la recherche (chapitre 4), nous abordons la méthodologie retenue pour atteindre la finalité de la thèse (chapitre 5). La méthode de recueil et d'analyse des données adoptée pour chacune des deux phases empiriques est développée dans les chapitres 6 et 7.

La troisième partie expose les principaux résultats obtenus à l'issue de l'étude (chapitres 8, 9 et 10), principalement au regard du jeu d'hypothèses posé (figure 2, ci-dessus). Le chapitre 11 apporte des précisions sur la perception des étudiants à l'égard de l'hybridation du dispositif de formation dans lequel ils étudient.

Quant à la quatrième et dernière partie (chapitres 12 à 14), elle se centre sur la discussion des résultats. Elle propose une mise en perspective de ceux-ci et souligne les limites de la recherche menée.

Première partie. À propos des trois grandes dimensions théoriques de la recherche

Comme évoqué précédemment, cette première partie pose le cadre de référence théorique qui oriente la démarche de recherche. Elle aborde chacune des dimensions à l'étude et en propose un étayage conceptuel. Par conséquent, elle renvoie à la phase de problématisation de l'objet de recherche.

La première dimension porte sur le sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Le sentiment d'autoefficacité est abordé ici sous l'angle de la théorie sociocognitive initiée par Bandura (1977, 1986). Ce sentiment renvoie, comme le pointe l'auteur (2003), au fait de se sentir capable d'exercer un contrôle sur ses comportements pour les mener à bien, en interaction avec l'environnement et en fonction des résultats souhaités. Ce contrôle le rend capable de persistance dans un comportement donné. La deuxième dimension renvoie aux stratégies volitionnelles. Selon Cosnefroy (2011), elles ont pour objectif de maintenir l'intention d'apprendre lors de la réalisation d'une tâche d'apprentissage. Elles interviennent notamment dans des processus internes et externes d'autorégulation des apprentissages. La troisième dimension concerne l'accompagnement. Selon Beauvais (2004), accompagner est « une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire et à atteindre ses buts » (p. 101). En effet, pour l'auteure (2007), il ne peut y avoir d'accompagnement sans projet. De plus, cette notion de chemin et de construction implique une progression et un respect du rythme de la personne accompagnée. De son côté, Paul (2009a) résume l'accompagnement par l'expression : « être avec et aller vers ». Le « aller vers » renvoie à un cheminement aux côtés de l'accompagné, à son rythme. Quant au « être avec », il consiste à se joindre à la personne accompagnée pour former avec elle une relation.

Chacune des dimensions théoriques citées fait l'objet d'un développement dans les chapitres suivants. Enfin, cette première partie se clôture par une articulation des trois dimensions, tout en faisant mention à nouveau des hypothèses de recherche.

Chapitre 1. Le sentiment d'autoefficacité à persister en formation

Le sentiment d'autoefficacité et la persistance constituent deux dimensions clés de la motivation humaine. L'ancrage de notre recherche dans le paradigme sociocognitif de Bandura (1986) nous amène à aborder la motivation selon une perspective agentique. Dans cette perspective, l'être humain est considéré comme un agent actif de sa propre motivation. Selon ce qu'il cherche à maîtriser, le sujet déploie intentionnellement une agentivité personnelle de façon à modifier ses conditions environnementales, sa motivation personnelle, ses états émotionnels ou ses comportements. Le sentiment d'autoefficacité est considéré par l'auteur comme un élément-clé de l'agentivité individuelle. En effet, il contribue à réguler le comportement humain et permet notamment d'expliquer l'engagement et la persistance d'un sujet envers ses buts.

Quant au concept de persistance, il est souvent assimilé à celui de persévérance. De plus, comme le pointent Roland *et al.* (2015), le sens donné à chacun des deux termes ainsi que leur différence ne font pas toujours consensus au plan scientifique. Bien qu'ils aient quelques aspects en commun, ils comprennent néanmoins des traits distinctifs qu'il convient de préciser. Pour plusieurs auteurs (Dweck, 1986 ; Zimmerman, 1990 ; DeRemer, 2002, cité par Sauvé *et al.*, 2006 ; Bélair et Lebel, 2007 ; Viau, 2007 ; Fenouillet, 2009), la persistance comme la persévérance renvoient à un effort maintenu dans le temps et caractérisent un comportement motivé. Ainsi, elles désignent, par exemple, le même processus motivationnel qui permet à un apprenant de poursuivre ses études jusqu'à l'obtention de son diplôme. Néanmoins, pour d'autres auteurs (Chenard et Donnay, 2005, King, 2005, Legendre, 2005, Roland *et al.*, 2015, cités par Roche, 2017), la persévérance se distingue de la persistance par le fait qu'elle soit appréhendée, non comme un processus, mais comme un résultat. Pour illustrer cette différence, la persévérance de l'apprenant marque le fait d'avoir été jusqu'au bout de sa formation par une validation administrative de son année de formation, lui donnant alors la possibilité de se rendre au niveau supérieur du cursus d'études. La persistance en formation renvoie davantage, quant à elle, à la dynamique agentique de l'apprenant. Outre la

décision d'aller au bout de sa formation, la persistance témoigne, selon plusieurs auteurs (Pintrich, 2004 ; Carré, 2010 ; Cosnefroy, 2011), d'une régulation par l'apprenant lui-même de ses apprentissages et plus largement de sa formation afin d'atteindre un but fixé. C'est bien cette conception générale et agentique de la persistance qui est retenue dans notre recherche doctorale.

Ce chapitre a pour objectif de décrire le lien existant, au plan théorique, entre le sentiment d'autoefficacité et la persistance. L'articulation entre ces deux concepts est d'autant plus importante à établir qu'une des trois dimensions de ce travail de recherche est le sentiment d'autoefficacité à persister en formation. En outre, même si le sentiment d'autoefficacité et la persistance sont reliés par la recherche, la revue de littérature réalisée n'a mis en évidence que peu d'éléments, du moins en langue française, concernant le sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Pour ce faire, ce chapitre précise tout d'abord que le sentiment d'autoefficacité s'inscrit dans une perspective agentique qui ne nie pas l'influence de l'environnement sur les comportements humains, dont ceux autodirigés. Le chapitre souligne notamment que ce sentiment d'autoefficacité soutient la double dimension de l'autodirection, à savoir : l'autodétermination et l'autorégulation. Celles-ci traduisent ensemble l'engagement de l'apprenant dans sa formation et ses apprentissages. Le chapitre insiste également sur l'importance des buts initiaux poursuivis à travers cet engagement, en particulier sur l'autodétermination. Puis, il aborde l'autorégulation selon deux axes : d'une part la persistance de l'apprenant au cours de l'apprentissage et d'autre part, l'autoévaluation de la tâche une fois achevée. Il présente ensuite trois motivateurs cognitifs permettant d'enrichir la dimension agentique et d'expliquer le lien entre le sentiment d'autoefficacité et la persistance. L'un de ces motivateurs, les attentes de réussite associées à la valeur, a un effet sur l'engagement et sur la persistance d'un apprenant dans une activité d'apprentissage, renvoyant alors aux modèles théoriques de l'apprentissage autorégulé.

1.1. Le sentiment d'autoefficacité et la persistance : une perspective agentique

Selon Bandura (2003), le sentiment d'autoefficacité correspond à la croyance en ses propres capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent l'existence. Il permet au sujet de persister dans un comportement, notamment lorsque des difficultés surviennent. Ainsi, pour l'auteur, le sentiment d'autoefficacité est étroitement lié à la persistance dans un comportement. Ces deux concepts s'inscrivent alors dans une perspective agentique qui, comme évoqué précédemment, ne nie pas l'influence de l'environnement sur les comportements humains.

1.1.1. L'agentivité humaine et l'autodirection

Comme le rappelle Jézégou (2019), la perspective agentique portée par Bandura, *via* la théorie sociocognitive et le modèle de causalité réciproque, accorde une importance majeure aux interactions réciproques et permanentes entre le sujet (ses caractéristiques personnelles, ses comportements) et l'environnement. Ainsi, elle adopte le postulat fondamental de la psychologie sociale selon laquelle l'être humain est à la fois le produit et le producteur de la société. De plus, comme le résume l'auteure (2019), il est doté « d'une caractéristique fondamentale et universelle : le pouvoir d'exercer un contrôle intentionnel sur les événements de son existence, sur ses conditions de vie, sur les autres ou encore sur lui-même. Il peut aussi modifier ou faire évoluer son environnement, grâce à cette agentivité personnelle » (p. 196). Jézégou précise, tout comme Bandura (2009), Carré (2005) et Ponton et Carr (2012), que l'agentivité personnelle directe mobilise fortement des compétences à l'autodirection. L'agentivité personnelle directe renvoie, contrairement à une autre forme d'agentivité personnelle dite par procuration, au fait « d'agir soi-même directement ». Par conséquent, elle se situe « davantage dans le registre de l'action que la précédente et implique un niveau conséquent d'autodirection » (Jézégou, 2019, p. 198).

Comme le précise Carré (2003), l'autodirection résulte plus particulièrement de la combinaison de deux dimensions interdépendantes, soutenues par le sentiment d'auto-efficacité (figure 3 ci-dessous) : l'autodétermination d'une part et l'autorégulation, d'autre part.

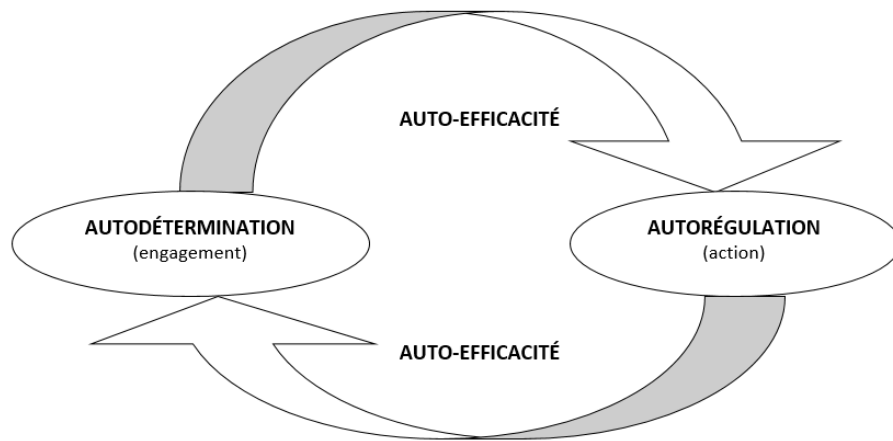


Figure 3. *La double dimension de l'autodirection (Carré, 2003, p. 89)*

Dans un contexte d'apprentissage, l'autodétermination correspond, toujours selon l'auteur (2010), à une motivation autodéterminée à apprendre. Elle permet d'expliquer l'engagement de l'apprenant dans une tâche d'apprentissage et son intentionnalité à la réaliser. Elle renvoie également aux processus pré-décisionnels de l'action, conduisant notamment au choix des buts. Quant à l'autorégulation, elle concerne, toujours d'après l'auteur, la capacité volitionnelle de l'autorégulation des apprentissages. Elle se réfère aux processus post-décisionnels de l'action, expliquant la persistance du comportement d'apprentissage. Ces processus consistent d'une part, à mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation pour atteindre le but fixé et d'autre part, à entreprendre une autoévaluation de l'apprentissage, une fois la tâche achevée.

À ce stade, il convient de préciser la distinction entre les concepts d'apprentissage autodirigé et d'apprentissage autorégulé. Selon Carré (2003) et Cosnefroy (2010a), le premier s'inscrit dans le paradigme sociocognitif de Bandura tandis que le second se situe dans le champ de la psychologie cognitive. De plus, bien que les deux corpus théoriques expliquent le même phénomène, celui de l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage, ils présentent néanmoins des différences conceptuelles qu'il convient d'explicitier.

Tout d'abord, les deux concepts sont étudiés dans des contextes différents. Les recherches relatives à l'apprentissage autorégulé sont menées essentiellement dans le milieu scolaire, au sein de dispositifs éducatifs formels. Par contre, celles portant sur l'apprentissage autodirigé s'intéressent à la formation des adultes et sont réalisées dans tout type de dispositif, formalisé ou non. Puis, les travaux sur l'apprentissage autorégulé se centrent sur la gestion de l'activité d'apprentissage par l'apprenant, alors que ceux de l'apprentissage autodirigé renvoient à un registre plus large. En effet, ne se focalisant pas uniquement sur le côté didactique de l'apprentissage, ils peuvent aussi s'intéresser à ses aspects existentiels. Ensuite, la manière d'aborder l'autonomie de l'apprenant est différente dans les deux concepts. Dans celui de l'apprentissage autodirigé, un apprenant n'est autonome que si le but qu'il s'est fixé est autodéterminé (Deci et Ryan, 2008). En revanche, le concept d'apprentissage autorégulé estime qu'un apprenant est autonome dès qu'il est capable d'atteindre son but, sans pour autant que ce dernier soit autodéterminé. Dès lors, ne s'intéressant pas (ou peu) à l'autodétermination de l'apprenant, les recherches sur l'apprentissage autorégulé portent davantage sur sa persistance dans l'apprentissage. Ainsi, autoréguler ses apprentissages ne renvoie pas nécessairement à un comportement autodirigé car, comme le fait remarquer Carré (2010), ce dernier intègre inévitablement une motivation autodéterminée.

Cette distinction étant faite, il n'empêche que le sentiment d'autoefficacité joue un rôle fondamental pour soutenir à la fois l'autodétermination et l'autorégulation qui elles-mêmes — ensemble ou indépendamment — favorisent la persistance en formation.

1.1.2. L'autodétermination : un engagement dans l'apprentissage associé à une intentionnalité

Deci et Ryan (2008) postulent que le sujet cherche à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, le sentiment de compétence et le besoin de relation à autrui. Les auteurs ont établi un curriculum sur lequel les comportements humains sont placés selon leur degré d'autodétermination (figure 4). Plus un comportement est autodéterminé, plus le sujet a le sentiment d'être libre de ses choix et de ses actions (Jézégou, 2005 ; Carré, 2010). Dans le cas contraire, le comportement est soumis à des contraintes extérieures. Au regard de ce curriculum d'autodétermination, Deci et Ryan mettent en évidence six types de motivation.

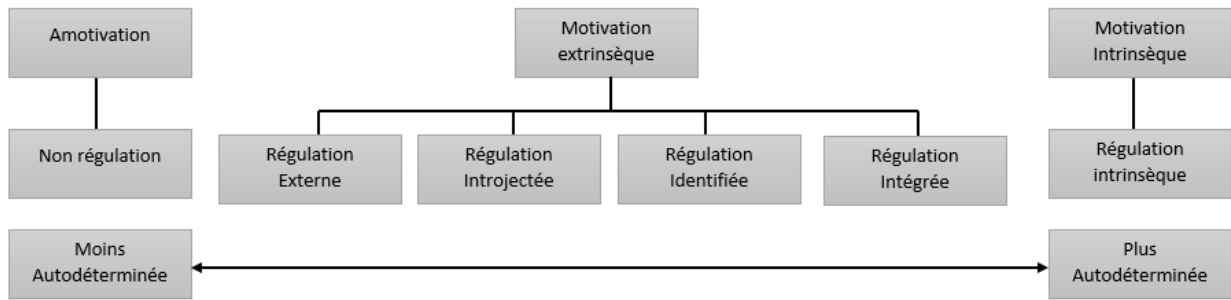


Figure 4. *Le curriculum de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008, p. 27).*

Les trois premiers types constituent le plus haut degré d'autodétermination. Il s'agit de la motivation à régulation intrinsèque, d'une part, et de la motivation extrinsèque à régulation intégrée et identifiée, d'autre part. Selon les auteurs, la motivation est dite intrinsèque lorsqu'un apprentissage est mené par simple plaisir et intérêt. Elle peut également être animée par le désir d'accroître ses connaissances pour atteindre un sentiment de maîtrise. Par contre, dans la motivation extrinsèque, l'apprentissage est réalisé pour des raisons externes au sujet. Si la régulation intégrée met en évidence une congruence de l'action d'apprentissage avec les valeurs du sujet, la régulation identifiée, quant à elle, montre une action menée par conviction personnelle, dans l'objectif d'atteindre certains buts. Quant aux trois types de motivation suivants, ils correspondent à la motivation extrinsèque à régulation introjectée et externe d'une part, et à l'amotivation d'autre part. La régulation introjectée comme la régulation externe renvoient à une action réalisée par sentiment de culpabilité, par peur de sanction ou pour obtenir une récompense. En revanche, dans l'amotivation, l'apprenant évite d'entreprendre l'action.

Pour Deci et Ryan (2008), le niveau d'autodétermination du sujet montre son degré d'engagement dans une activité d'apprentissage. Comme le rappelle Carré (2010), cet engagement est toujours tourné vers un but à atteindre. Bandura (2003) précise toutefois qu'un but n'est pas motivant en soi. C'est sa projection par le sujet lui-même qui lui confère son pouvoir motivationnel. Celle-ci se matérialise par l'intermédiaire d'une prévision formulée en termes d'anticipation de résultats espérés et qualifiée par l'auteur de « pensée anticipatrice ». Pour Pintrich (2004) et Cosnefroy (2011), l'apprenant se fixe des buts en fonction de l'estimation anticipatoire des ressources nécessaires pour mener l'apprentissage à son terme. Ainsi, la représentation cognitive du but permet notamment de prévoir le temps, les efforts et les moyens à fournir pour réaliser la tâche d'apprentissage, mais également

d'anticiper la satisfaction que son atteinte va procurer. Le but apparaît alors comme un cadre de référence permettant à l'apprenant d'évaluer s'il s'engage ou non dans l'activité. Les auteurs identifient l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage sous l'appellation de « phase motivationnelle ».

De plus, selon plusieurs auteurs,³ l'engagement de l'apprenant dans une activité est une dynamique résultant de ses croyances motivationnelles. Reflétant la motivation initiale de l'apprenant, ces dernières renvoient à la valeur qu'il accorde à la tâche d'apprentissage et à son sentiment d'autoefficacité à la réaliser. Dans son modèle théorique, Pintrich (1999, 2003) accorde beaucoup d'importance à la motivation initiale de l'apprenant de par son influence dans la nature du but fixé. Prenant appui sur les travaux d'Elliot (1999), l'auteur détermine quatre types de buts de compétences, respectivement intitulés « buts de maîtrise — approche », « buts de performance — approche », « buts de maîtrise — évitement » et « buts de performance — évitement ». Ils sont représentés en figure 5 ci-dessous.

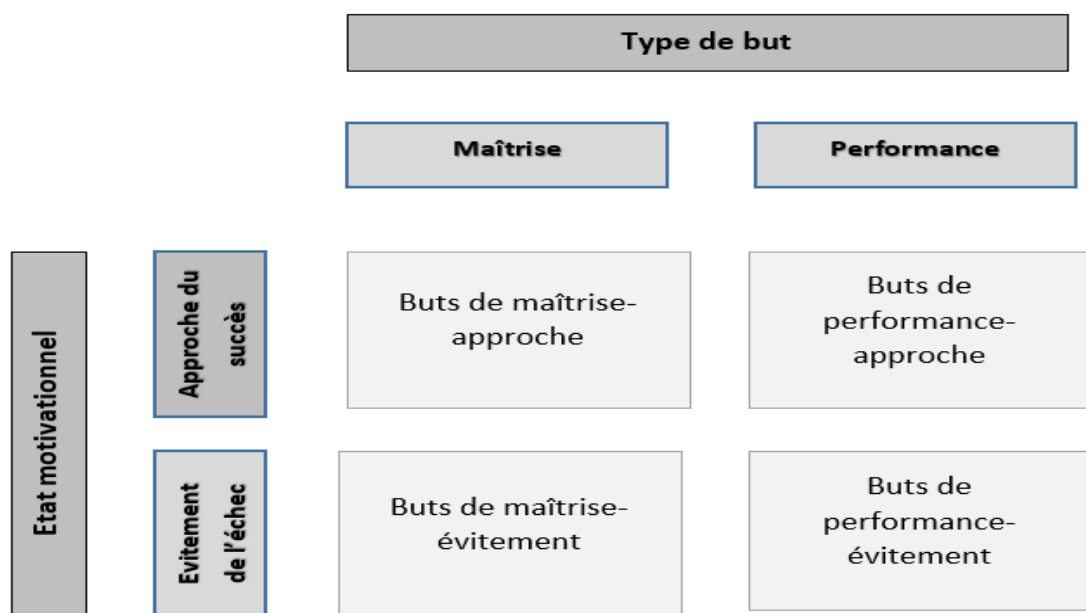


Figure 5. *Modélisation des buts d'accomplissement*

(Elliot, 1999, cité par Fréchette-Simard et al., 2019, p. 506)

³ Pintrich et De Groot, 1990 ; Elliot et Harackiewicz, 1996 ; Boekaerts, 1996 ; Elliot et Church, 1997 ; Winne et Perry, 2000 ; Zimmerman, 2000, 2001 ; Ecclès et Wigfield, 2002 ; Bandura, 2003 ; Pintrich, 2003, 2004 ; Wolters, 2003 ; Cosnefroy, 2004, 2010a, 2011 ; Viau, 2007 ; Fenouillet, 2011.

Si les buts de maîtrise-approche sont en lien avec l'objectif de faire progresser ses connaissances, ceux relatifs à la performance-approche correspondent à la volonté de faire mieux que les autres. Ils sont regroupés sous le terme de buts « d'approche du succès ». En revanche, l'instauration de buts d'évitement de la performance consiste, comme le souligne Pintrich (2000), à éviter de paraître incompetent aux yeux des autres. Quant aux buts d'évitement de la maîtrise, ils visent à maintenir la performance à son niveau antérieur. Ils sont fixés lorsque l'apprenant estime qu'il est impossible d'augmenter son niveau actuel dans une activité d'apprentissage donnée. Les buts d'évitement de la performance et de la maîtrise forment les buts « d'évitement de l'échec ». Selon Pintrich (2000), les buts d'approche soutiennent l'engagement de l'apprenant dans la tâche d'apprentissage, car ils renvoient à une représentation cognitive positive. Les buts d'évitement de l'échec, par contre, génèrent des processus de protection de l'estime de soi, empêchant ainsi cet engagement. Se référant aux propos de l'auteur, Boekaerts (1996) et Cosnefroy (2011) énoncent que la nature des buts dépend des schémas de soi. En effet, les auteurs postulent que l'apprenant se situe sans cesse face à une double priorité dont il en recherche l'équilibre : accroître ses connaissances et protéger son estime de soi. La volonté d'augmenter ses connaissances a pour conséquence son engagement dans la tâche d'apprentissage, tandis que le souhait de maintenir son bien-être psychologique peut l'amener à un repli défensif aboutissant alors à un non-engagement dans son apprentissage.

In fine, l'engagement de l'apprenant dans une activité d'apprentissage dépend de quatre éléments motivationnels : 1) la valeur accordée à la tâche ; 2) les réactions émotionnelles qui lui sont associées ; 3) son sentiment d'auto-efficacité à l'accomplir ; et 4) la nature des buts fixés.

Outre l'engagement de l'apprenant dans une tâche d'apprentissage, l'autodétermination renvoie également, comme le soulignent Carré (2010) et Cosnefroy (2010a), à son intention à la réaliser. Dans ses écrits les plus récents, Bandura (2009) expose que cette intention correspond à un engagement proactif du sujet vers l'action envisagée. Pour l'auteur (2003), le but fixé a un effet sur l'intention du sujet à s'engager et à réaliser des efforts pour l'atteindre. Toutefois, Cosnefroy (2010a, 2011) soutient qu'il ne suffit pas d'avoir déterminé un but et d'être engagé envers celui-ci pour apprendre et être autonome. Il faut maintenir sa motivation initiale et faire preuve de persistance lors de la réalisation de la tâche. Pintrich (2004) et

Cosnefroy (2011) identifie la persistance dans l'apprentissage sous l'appellation de « phase volitionnelle ». De plus, une fois la tâche achevée, l'apprenant met en œuvre des procédés métacognitifs afin d'autoévaluer sa performance, ayant un effet sur son sentiment d'autoefficacité et sa persistance dans une future activité d'apprentissage. La section suivante aborde l'autorégulation selon ces deux axes : d'une part, la persistance de l'apprenant au cours de son apprentissage et d'autre part, l'autoévaluation de la tâche, une fois achevée.

1.1.3. L'autorégulation : persister et s'autoévaluer

- *Persister dans l'apprentissage : entre métacognition et motivation.*

L'autorégulation renvoie au pilotage de l'apprentissage pour persister dans celui-ci. Appelée par Zimmerman (2002) « phase d'action », elle consiste à contrôler la réalisation d'une tâche d'apprentissage par la mobilisation de ressources cognitives, émotionnelles, biologiques et environnementales. Plusieurs auteurs⁴ mentionnent des stratégies d'autorégulation qui, ensemble, permettent à l'apprenant de persister dans son apprentissage vers le but fixé. Elles sont généralement regroupées en trois catégories : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies volitionnelles. Les stratégies cognitives et métacognitives consistent à modifier les stratégies d'apprentissage en transformant le traitement de l'information. Par contre, les stratégies volitionnelles renvoient à la régulation motivationnelle de l'apprentissage et visent à maintenir l'intention d'apprendre. Cependant, comme le souligne Cosnefroy (2011), même si les dimensions métacognitives et motivationnelles de l'autorégulation des apprentissages sont distinctes, elles restent néanmoins en interaction constante.

Un certain nombre de travaux (Winne, 1996 ; Pintrich, 2000 ; Cosnefroy, 2011) se sont focalisés sur le versant métacognitif de l'autorégulation des apprentissages. Les résultats de ces recherches montrent que le processus métacognitif au cours de l'apprentissage comprend

⁴ Corno (1986, 2001) ; Zimmerman (2000) ; Boekaerts (1996) ; Winne (1996, 1997) ; Wolters (1998, 2003) ; Pintrich (1999, 2003).

deux flux. Ces processus permettent de déterminer si les stratégies utilisées sont efficaces pour atteindre le but fixé. Il s'agit d'une part, du *monitoring* et d'autre part, du contrôle. Le *monitoring* consiste à autoévaluer l'activité d'apprentissage en cours d'exécution. Il informe l'apprenant sur le bon fonctionnement de l'apprentissage ou, à l'inverse, sur les erreurs qu'il est en train de commettre. Quant au contrôle, il correspond au moment où l'apprenant, grâce aux données apportées par le *monitoring*, met en œuvre d'autres stratégies le cas échéant. Le *monitoring* et le contrôle renvoient à ce que Zimmerman (2002) et Bandura (2009) appellent respectivement « auto-observation » et « autoréflexion ».

Plusieurs études (Boekaerts, 1996 ; Pintrich, 1999 ; Wolters, 2003 ; Corno, 2001 ; Cosnefroy, 2011) montrent que les stratégies volitionnelles consistent à protéger l'intention d'apprendre au cours de l'apprentissage. Elles renvoient à un maintien de l'effort pour que l'apprenant puisse persister dans son travail. En effet, durant l'apprentissage, celui-ci peut ressentir de la fatigue, de l'ennui ou encore être perturbé par la difficulté du travail à réaliser. Il s'expose également aux distractions liées à des sollicitations internes ou externes. Selon Corno (1986), les sollicitations internes correspondent à un intérêt personnel de l'apprenant pour une autre tâche. Quant aux externes, elles consistent en une incitation des pairs pour arrêter le travail. Face à l'ensemble de ces sollicitations venant en concurrence avec le travail en cours d'exécution, l'apprenant peut être amené à interrompre son activité d'apprentissage sans l'avoir achevée.

De leur côté, Pintrich (2003) et Cosnefroy (2010a, 2011) insistent sur le rôle essentiel des stratégies volitionnelles lors de la survenue d'états émotionnels défavorables au traitement de l'information. Comme le pointent ces auteurs, maintenir l'effort au cours de l'apprentissage revient à réguler les émotions survenant pendant celui-ci. Ainsi, la régulation des émotions renvoie, selon eux, à un sous-ensemble de la régulation de la motivation. Contrairement aux stratégies cognitives et métacognitives, les stratégies volitionnelles n'interviennent pas sur la façon dont est traitée l'information. Elles permettent de lutter contre les états émotionnels négatifs qui peuvent empêcher son traitement. Boekaerts (1996) défend l'idée selon laquelle la perception des émotions ressenties pendant l'apprentissage peut amener l'apprenant à passer du mode maîtrise au mode défensif, modifiant alors les buts préalablement définis. Les propos avancés par l'auteure entrent en contradiction avec les

chercheurs dits « volitionnistes » tels que Kuhl (1987) et Corno (1986). En effet, pour ces derniers, les buts de l'apprenant sont fixés une fois pour toutes, au moment de son engagement dans la tâche d'apprentissage. Quant au sentiment d'autoefficacité et selon Bandura (2003), il intervient aussi dans la régulation des émotions générées par la réalisation d'une tâche d'apprentissage. Ainsi, un sentiment d'autoefficacité élevé aide l'apprenant à gérer efficacement ces émotions et renforce sa persistance dans son apprentissage.

- *La phase d'autoévaluation de l'apprentissage*

Une fois l'activité d'apprentissage achevée, l'apprenant autoévalue sa performance au travers d'un procédé réflexif. Si Bandura (2009) qualifie ce dernier d'« autoréactivité », Zimmerman (2002), quant à lui, le dénomme « autoréflexion ». L'autoévaluation par l'apprenant de son apprentissage fait référence à la théorie attributionnelle de Weiner (1985). En effet, selon cet auteur, le sujet en formation s'attribue les causes de ses performances en menant une autoréflexion sur les éléments contextuels associés au résultat obtenu. Weiner postule que les causes invoquées sont multiples. Elles peuvent porter sur l'aide ou non d'autrui, la difficulté de l'activité, l'humeur avec laquelle elle a été réalisée ou encore sur la chance. Pour Bandura (2009), ces procédés d'attributions causales vont renforcer ou non le sentiment d'autoefficacité de l'apprenant. En cas d'augmentation de son sentiment d'autoefficacité, l'apprenant va persister dans son apprentissage en se fixant des buts plus exigeants. Il se sent alors capable d'accéder à un but supérieur à celui venant d'être atteint. Zimmerman (2002) complète les propos de Bandura en associant aux attributions causales un processus d'autoréaction. Ce dernier correspond d'une part, à une auto-satisfaction ou auto-insatisfaction à l'égard des résultats obtenus, et d'autre part, à des inférences adaptatives et défensives concernant les changements à effectuer dans la façon de réaliser l'apprentissage. Selon l'auteur, l'ensemble des procédés autoréflexifs mis en œuvre par l'apprenant pour autoévaluer son activité achevée a un effet sur la tâche d'apprentissage suivante. Ainsi, il conçoit l'autorégulation des apprentissages comme un ensemble de phases influençant les suivantes.

1.1.4. Le cycle de l'autorégulation des apprentissages selon Zimmerman (2002)

Zimmerman (2002) défend l'idée selon laquelle l'autorégulation des apprentissages renvoie à un cycle comprenant trois phases successives (figure 6. ci-dessous).

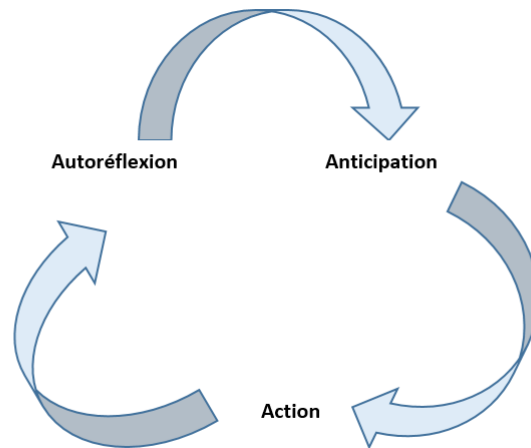


Figure 6. *Le modèle cyclique de l'autorégulation (Zimmerman, 2002, p. 77)*

La première, l'anticipation, correspond à l'analyse de la tâche à effectuer et à la motivation autodéterminée de l'apprenant. L'analyse de la tâche renvoie notamment à la fixation des buts et à la planification des stratégies pour les atteindre. Quant à la motivation autodéterminée, elle fait référence au sentiment d'autoefficacité de l'apprenant à réaliser la tâche, à la valeur qu'il accorde à celle-ci et à l'orientation du but fixé. Le niveau de cette motivation se rapporte au continuum exposé par Deci et Ryan en 2008 (cf. figure 4). Cette première phase permet à l'apprenant de former une intention d'apprentissage et de s'engager dans une activité en se fixant des buts. La deuxième phase, l'action d'apprentissage, consiste à utiliser des stratégies d'autorégulation pour atteindre les buts fixés. Les stratégies favorables à l'apprentissage sont les stratégies cognitives, métacognitives et volitionnelles. La troisième concerne les procédés d'autoréflexion mis en œuvre une fois l'activité d'apprentissage achevée. Pour Zimmerman (2002), l'autoévaluation par l'apprenant de son activité d'apprentissage va avoir un effet sur la façon dont il va anticiper la suivante. Par exemple, une auto-satisfaction associée à une inférence adaptative renforce le sentiment d'autoefficacité de l'apprenant et sa persistance dans un futur apprentissage. La conception de Zimmerman (2002) relative au cycle de l'autorégulation est reprise par Jézégou (2011). En effet, l'auteure

définit l'autorégulation comme un « contrôle exercé par l'apprenant sur ses propres démarches cognitives c'est-à-dire sur la manière dont il anticipe et élabore ses stratégies, les évalue et les ajuste en fonction des résultats obtenus afin de mener à bien ses apprentissages » (p. 25).

Le sentiment d'autoefficacité tient un rôle dans les trois phases de l'autorégulation des apprentissages de l'apprenant. Agissant en tant que croyance motivationnelle, il a un effet sur son engagement vers un but fixé et renforce sa persistance au cours de l'apprentissage. En effet, comme le pointe Bandura (2003) : « Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (p. 188). Enfin, le sentiment d'autoefficacité intervient en aval de la réalisation de la tâche d'apprentissage en influençant l'anticipation de la suivante. Soutenant la motivation autodéterminée et l'autorégulation de l'apprentissage de l'apprenant, le sentiment d'autoefficacité influence le développement de ses compétences agenticques. Dès lors, comme le stipule Bandura (2009), plus le sentiment d'autoefficacité d'un apprenant est élevé, plus il est en mesure de persister dans ses études.

Cependant, même si les conduites autodirigées d'un apprenant dépendent de son sentiment d'autoefficacité et de l'articulation de ses compétences agenticques pour persister dans son apprentissage, elles sont également soumises au contexte dans lequel elles sont mises en œuvre. Comme souligné plus haut, les travaux de recherche conduits par Jézégou (2019) contribuent notamment à montrer l'influence du contexte sur l'agentivité et plus spécifiquement sur l'autodirection de l'apprenant. Ils montrent ainsi que le contexte ne peut être mis de côté lorsqu'il s'agit d'étudier son autodétermination à l'égard de la formation, les stratégies d'autorégulation qu'il met en œuvre ou encore son sentiment d'efficacité personnelle (ou d'auto-efficacité). Concernant plus particulièrement ce sentiment, Bandura (2003) met également en garde de ne pas occulter l'influence du contexte. Lors de la mise en œuvre d'étude empirique, il doit être pris en compte lorsqu'il s'agit de mesurer le sentiment d'autoefficacité. C'est pourquoi l'auteur recommande d'utiliser des outils adaptés au contexte dans lequel on cherche à mesurer le sentiment d'autoefficacité. C'est en suivant cette préconisation qu'a été construite l'échelle du sentiment d'autoefficacité en formation (Heutte, 2011). Au travers de dix questions, celle-ci mesure le sentiment d'autoefficacité des

étudiants dans le contexte spécifique de leurs études. Elle est adaptée de celle construite par Follenfant et Meyer (2003). Nous mentionnons ici et d'ores et déjà cette échelle, car elle a été utilisée lors de l'étude empirique présentée dans la deuxième partie de ce travail. Cette échelle tient notamment compte de la spécificité du sentiment d'autoefficacité lorsqu'il s'agit de le mesurer en contexte. Selon Bandura (2003), cette notion de spécificité est associée à celle de transférabilité, comme l'aborde la section suivante.

1.1.5. Le sentiment d'autoefficacité : entre spécificité et transférabilité

Bandura (1997) considère le sentiment d'autoefficacité comme un jugement singulier de situations elles-mêmes particulières. Pour évaluer ce sentiment, l'auteur mentionne trois niveaux. Le premier, appelé « spécifique », renvoie à une estimation d'une performance dans des conditions singulières. Dans le deuxième, dit « intermédiaire », il s'agit de jauger le sentiment d'autoefficacité pour une catégorie de performances à l'intérieur d'un même domaine d'activités dans des situations qui possèdent des propriétés communes. Quant au troisième et dernier niveau, intitulé « général », il consiste à examiner le sentiment d'autoefficacité sans préciser les activités pouvant être réalisées.

Dès lors, Bandura considère le sentiment d'autoefficacité comme un profil spécifique d'un domaine de fonctionnement visé, plutôt qu'une caractéristique globale de l'individu. Ainsi, comme le souligne l'auteur, le sentiment d'autoefficacité ne serait ni un trait de personnalité ni une caractéristique psychologique. Renvoyant à ce que le sujet pense pouvoir accomplir dans une situation particulière, il se différencie de l'estime de soi qui se rapporte au regard global que l'on porte sur soi. En outre, il se distingue de l'efficacité en elle-même qui fait référence aux capacités du sujet à atteindre réellement l'objectif fixé. Quant au sentiment d'autoefficacité, en tant que perception de soi, il n'est pas toujours le reflet des capacités réelles du sujet. Cependant, Bandura (2003) nuance son propos concernant la spécificité du sentiment d'autoefficacité en évoquant l'idée de transférabilité. En effet, d'après l'auteur, rares sont les tâches d'apprentissage ne contenant que des éléments inédits. Elles possèdent toujours des aspects qui ont déjà été rencontrés antérieurement par l'apprenant. En se focalisant sur ces éléments familiers, celui-ci peut transférer son sentiment d'autoefficacité dans une nouvelle tâche d'apprentissage. Par ailleurs, cette notion de transférabilité tente de

résoudre les avis divergents des chercheurs concernant la généralisation et les spécificités du sentiment d'autoefficacité.

Toujours dans l'objectif de décrire le lien existant, au plan théorique, entre le sentiment d'autoefficacité et la persistance, la sous-partie suivante présente trois motivateurs cognitifs permettant d'enrichir la dimension agentique. Il s'agit des attentes de résultats, des attributions causales et de l'existence de buts.

1.2. Le sentiment d'autoefficacité et la persistance : leur lien avec trois motivateurs cognitifs

Les auteurs cités dans cette sous-partie distinguent trois déterminants motivationnels entretenant un lien avec le sentiment d'autoefficacité et la persistance. Tout d'abord, les croyances motivationnelles, dont fait partie le sentiment d'autoefficacité, permettent à un apprenant de s'engager dans un apprentissage. Pour Bandura (2003), elles rejoignent les attentes de résultats. Puis, les attributions causales des performances obtenues renforcent ou non le sentiment d'autoefficacité de l'apprenant, une fois la tâche d'apprentissage achevée. Enfin, les buts œuvrent au sein d'un système d'automotivation, soutenant notamment le sentiment d'autoefficacité et la persistance.

1.2.1. Les attentes de résultats

Les attentes de résultats font référence à la théorie de l'attente-valeur (*expectancy-value*) de Vroom (1964). Cette théorie considère la motivation comme un phénomène cognitif et affectif en lien avec les perceptions, les interprétations et les anticipations des sujets. Elle met en évidence le rôle essentiel de l'expectation de réussite dans la dynamique motivationnelle de l'apprenant en formation (les attentes), aux côtés de la valeur de ce que lui rapporte la réussite. Elle réalise ainsi une distinction entre « attentes » et « valeur ».

Le modèle motivationnel de Pintrich (2003) s’ancre dans cette théorie. Comme le pointe l’auteur (figure 7 ci-après), les « attentes » de réussite correspondent aux sentiments de contrôle et d’autoefficacité. Quant à la dimension « valeur », elle se compose de composantes affectives et de composantes motivationnelles.

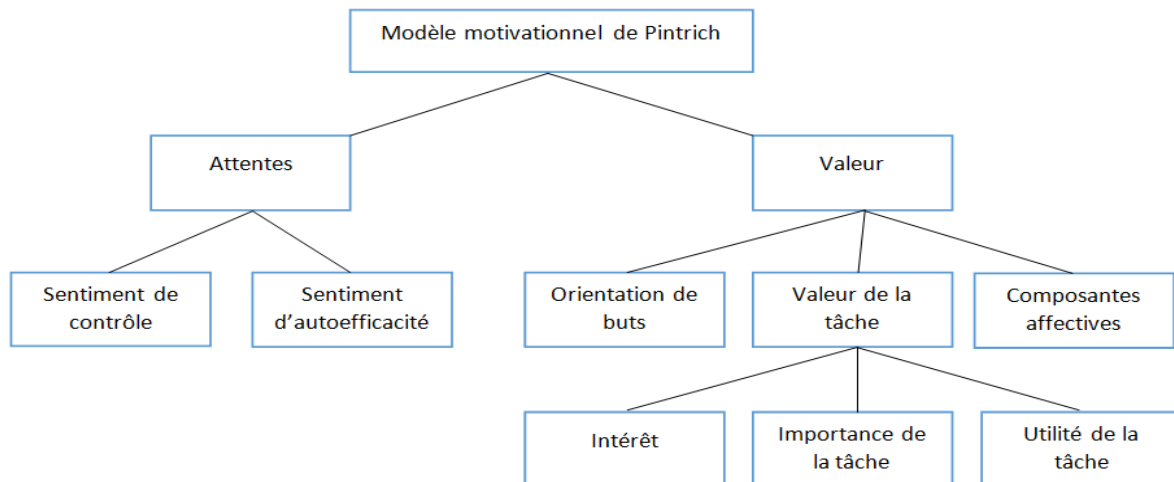


Figure 7. *Modèle des attentes et de la valeur selon Pintrich (2003, cité par Poellhuber et al., 2018, p. 9)*

Viau (2007) fait partie des auteurs ayant fortement contribué à clarifier le sentiment d’autoefficacité et de contrôlabilité en contexte scolaire. Selon l’auteur, si le premier correspond à la perception qu’un élève a de sa compétence à effectuer une activité d’apprentissage, le second se rapporte à sa perception concernant le degré de contrôle qu’il peut posséder sur le déroulement et les conséquences de cette activité. Ces deux perceptions produisent un effet sur la persistance de l’apprenant dans son apprentissage.

Selon Pintrich (2003), les composantes affectives de la « valeur » font référence aux réactions émotionnelles de l’apprenant lors de la réalisation d’une activité. Quant aux composantes motivationnelles, elles concernent l’orientation des buts poursuivis et la valeur accordée à cette activité. Comme souligné précédemment, le sentiment d’autoefficacité joue un rôle prépondérant dans la régulation des émotions générées par la réalisation d’une tâche d’apprentissage. En effet, s’il est élevé, il va aider l’apprenant à gérer efficacement ces émotions et renforcer sa persistance dans son apprentissage. Par ailleurs, rappelons que la

motivation initiale de l'apprenant, dont fait partie le sentiment d'autoefficacité, influence la nature du but fixé (Pintrich, 1999, 2003). Concernant la valeur accordée à la tâche, elle se divise, toujours selon l'auteur (2003), en trois sous-composantes que sont l'importance, l'utilité et l'intérêt perçus. L'importance décernée à l'activité d'apprentissage se rapporte à l'estime accordée par l'apprenant concernant la réussite de cette activité. Pour Viau (2007), l'importance attribuée à la tâche présage la détermination du sujet à la réaliser. Concernant l'utilité de la tâche d'apprentissage, elle fait référence, comme le souligne le même auteur, aux bénéfices que l'apprenant perçoit au travers de sa réalisation. Fenouillet (2011), de son côté, désigne cette utilité sous l'appellation « d'instrumentalité perçue », renvoyant à la probabilité d'un effet produit par la réalisation de l'activité. Prenant appui sur les travaux qui explorent le concept d'intérêt (Schiefele, 1991, 2009 ; Hidi et Harackiewicz, 2000 ; Ainley, Hidi et Berndorff 2002 ; Krapp 1999 et 2002), Fenouillet (2011) en distingue deux types : l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel. L'auteur qualifie l'individuel comme une disposition stable dans le temps, faisant référence à un intérêt personnel de l'apprenant envers certains sujets et domaines. En revanche, celui situationnel se réfère à un phénomène transitoire où l'apprenant développe un intérêt pour l'activité d'apprentissage en fonction d'un contexte donné.

Parmi les autres travaux qui s'appuient sur la théorie de Vroom (1964), ceux d'Ecclès et Wigfield (2000, 2002) peuvent également être soulignés. Selon ces auteurs, les attentes de réussite associées à la valeur ont un effet à la fois sur l'engagement et sur la persistance d'un apprenant dans son activité d'apprentissage. Les propos soutenus par Ecclès et Wigfield font écho à ceux des chercheurs⁵ aujourd'hui reconnus pour leur modèle d'apprentissage autorégulé. En effet, ceux-ci estiment que l'engagement et la persistance d'un apprenant dans son apprentissage dépendent d'une mobilisation de ses pensées, de ses ressentis et de ses actions renvoyant à plusieurs éléments motivationnels : la valeur accordée à la tâche d'apprentissage, le sentiment d'autoefficacité à la réaliser, les réactions émotionnelles qui sont associées à la tâche et l'orientation des buts. L'ensemble forme un triptyque cognition/motivation/affects, correspondant aux états internes de l'apprenant sur lequel il

⁵ Corno, 1986, 2001 ; Zimmerman, 2000 ; Boekaerts, 1996 ; Winne, 1996, 1997 ; Wolters, 1998, 2003 ; Pintrich, 1999, 2003.

exerce un contrôle direct pour atteindre les buts fixés. Cependant, certains auteurs (Pintrich, 1999 ; Wolters, 2000, 2003 ; Corno, 2001 ; Cosnefroy, 2011) estiment que l'autorégulation des apprentissages se réalise également au travers d'un contrôle indirect par l'apprenant de ses états internes, relatif à son contexte d'apprentissage.

1.2.2. Les attributions causales

Pour rappel, Weiner (1985) défend l'idée selon laquelle un apprenant est influencé par des procédés métacognitifs portant sur sa façon de percevoir les causes de ses performances. Ces attributions causales l'amènent à ressentir ou non un sentiment d'autoefficacité. En outre, il postule que ces attributions dépendent des expériences antérieures de l'apprenant. Bandura (2003) rejoint les propos de l'auteur, énonçant que les expériences de maîtrise et d'échec ont un effet sur le sentiment d'autoefficacité du sujet. Cependant, Bandura précise que les expériences de succès n'augmentent pas inévitablement ce sentiment ni les expériences d'échec ne le diminuent. En effet, tout dépend de la façon dont l'apprenant va interpréter sa performance au regard du contexte dans lequel elle a été obtenue. Par exemple, une réussite attribuée à une tâche facile ne modifiera pas son sentiment d'autoefficacité. De même, un succès obtenu au prix d'un effort important aura un effet négatif sur celui-ci.

Si la théorie attributionnelle postule que les causes perçues des succès et des échecs de performance sont principalement issues des performances antérieures du sujet, Bandura (2003), quant à lui, énonce trois autres sources d'informations susceptibles d'être utilisées dans le cadre de l'attribution et ayant un effet sur le sentiment d'autoefficacité. Il s'agit des processus de comparaison sociale, de persuasion sociale et de l'interprétation des états émotionnels ressentis au cours de l'activité d'apprentissage, dont voici les principaux enjeux.

Le processus de comparaison sociale, aussi appelé « expérience vicariante », consiste à se comparer à des individus considérés comme égaux à soi-même. Ceux-ci endossent alors le rôle de modèles. Comme le pointe Bandura (2003), le fait d'observer ces « modèles » échouer ou réussir influence le sentiment d'autoefficacité. Ainsi, avant de déterminer la valeur que l'on peut attribuer à sa propre réussite, il importe de savoir si les autres ont réussi et de quelle façon. Par exemple, échouer systématiquement là où d'autres ont réussi ne conduit pas

forcément à une baisse du sentiment d'autoefficacité s'ils sont considérés comme des experts. Les expériences vicariantes par observation d'autrui s'apparentent à l'apprentissage par modelage, comme le précisent Vygotsky (1978) et Bruner (1996). Ce mode d'apprentissage permet de soutenir le sentiment d'autoefficacité. Bandura (2003) défend d'ailleurs l'idée selon laquelle, plus le modèle observé est proche sur le plan des compétences du sujet, plus l'impact sur son sentiment d'autoefficacité est important.

Quant à la persuasion sociale, elle fait référence aux commentaires relatifs aux capacités du sujet. Ceux-ci sont émis par des personnes reconnues comme étant importantes. Cependant, Bandura (2003) souligne que l'impact de la persuasion sociale sur le sentiment d'autoefficacité du sujet dépend de la confiance accordée à la personne ayant émis le jugement. Cette confiance est favorisée par une reconnaissance de son expertise et de sa crédibilité. Néanmoins, si la persuasion verbale a un effet sur le sentiment d'autoefficacité du sujet, elle ne peut, comme le pointe l'auteur, constituer la seule source de celui-ci.

Aux côtés des trois sources d'informations venant d'être citées, Bandura (2003) confère à l'interprétation par l'apprenant des états émotionnels ressentis au cours d'une activité d'apprentissage, un effet sur son sentiment d'autoefficacité. Cette interprétation permet d'évaluer sa vulnérabilité face au dysfonctionnement émotionnel. Par exemple, un niveau élevé de sentiment d'autoefficacité sera peu ou pas perturbé par le stress, l'anxiété ou la fatigue. Ainsi, selon l'auteur, l'un des moyens permettant d'agir sur le sentiment d'autoefficacité réside dans la diminution du niveau de stress et des émotions négatives.

Dès lors, pour Bandura (2003), le sentiment d'autoefficacité se construit à partir de quatre sources d'information : (1) les performances antérieures de succès et d'échecs passés, (2) l'observation des autres au travers d'une expérience vicariante, (3) la persuasion sociale et (4) l'interprétation des réactions physiologiques et émotionnelles. Une fois formé, il régule le comportement humain, en faisant office de source motivationnelle permettant d'expliquer notamment la persistance du sujet envers les buts fixés.

1.2.3. L'existence de buts

Dans sa théorie des buts, Bandura (2003) soutient que le sujet ne poursuit pas un seul but, mais plusieurs buts. Ces derniers œuvrent dans un système d'automotivation qui renforce le sentiment d'autoefficacité et la persistance dans une action. Selon l'auteur, le système automotivationnel est basé sur une structure hiérarchique comprenant un but distal et plusieurs buts proximaux.

Le but distal renvoie à l'orientation générale du projet du sujet. Comme son nom l'indique, il représente une finalité lointaine. Quant aux buts proximaux (ou sous-buts), ils permettent progressivement l'atteinte de ce but distal. Selon Bandura, ceux-ci possèdent un capital automotivant supérieur au but distal. En effet, étant plus simples à atteindre de par leur proximité, ils fournissent rapidement au sujet un *feedback* sur sa performance. Comme le pointe l'auteur, l'atteinte progressive de chaque but proximal soutient le sentiment d'autoefficacité du sujet et entretient ainsi sa persistance dans celle du but final.

Synthèse du chapitre 1

Dans ce chapitre, le sentiment d'autoefficacité et la persistance en formation ont été abordés selon une perspective agentique. À cette occasion, l'autodétermination et l'autorégulation, deux dimensions clés du comportement autodirigé, ont été définies.

L'autodétermination renvoie à l'engagement de l'apprenant dans une activité d'apprentissage et à son intentionnalité à la réaliser, en fonction d'un but fixé. Quant à l'autorégulation, elle caractérise le degré auquel le sujet est l'agent de son processus d'apprentissage, sur les plans motivationnel et métacognitif. Elle aboutit à une autoévaluation de la performance réalisée, notamment au travers de mécanismes attributionnels et d'autoréaction. Ces procédés autoréflexifs ont un effet sur le sentiment d'autoefficacité de l'apprenant et sur sa façon d'appréhender la tâche d'apprentissage suivante.

Soutenant les deux dimensions de l'autodirection, le sentiment d'autoefficacité contribue à réguler le comportement humain. Il permet d'expliquer l'engagement et la persistance d'un sujet envers ses buts et participe au développement de ses compétences agentiques. Ancré

dans un domaine spécifique, il ne peut être mesuré qu'au travers d'outils prenant en compte le contexte dans lequel il s'exerce. Il se construit à partir de quatre sources d'information. La première correspond aux performances antérieures de succès et d'échecs passés. La deuxième consiste à observer les autres au travers d'une expérience vicariante. La troisième renvoie au procédé de persuasion sociale. Quant à la quatrième et dernière source, elle correspond à l'interprétation des réactions physiologiques et émotionnelles.

De plus, trois motivateurs cognitifs entretiennent un lien avec le sentiment d'autoefficacité et la persistance. Tout d'abord, il s'agit des attentes de résultats, faisant notamment référence à la théorie de l'attente-valeur de Vroom (1964). Puis, les attributions causales renvoient à la théorie de l'attribution de Weiner (1985). Enfin, l'existence de buts se réfère à la théorie de Bandura (2003). L'un de ces motivateurs, les attentes de réussite associées à la valeur fait référence au concept d'apprentissage autorégulé. Même si, comme évoqué plus haut, les concepts d'apprentissage autodirigé et d'apprentissage autorégulé présentent des différences conceptuelles non négligeables, le sentiment d'autoefficacité et la persistance constituent néanmoins des facteurs communs aux deux concepts.

Le chapitre suivant est centré sur les stratégies volitionnelles en tant que catégories spécifiques de stratégies d'autorégulation. Il fait notamment état de la recherche sur les taxonomies existantes sur ces stratégies. Ces taxonomies ont été élaborées par des auteurs aujourd'hui reconnus pour leur modèle théorique d'apprentissage autorégulé. L'une d'elles a été retenue lors de la conception et la mise en œuvre de l'étude empirique au cœur de notre recherche doctorale.

Chapitre 2. Les stratégies volitionnelles

Comme énoncé précédemment, plusieurs auteurs (Pintrich, 1999 ; Wolters, 2000 ; 2003 ; Corno, 2001 ; Cosnefroy, 2011) distinguent deux processus d'autorégulation afin que l'apprenant puisse contrôler son apprentissage et atteindre les buts qu'il s'est fixés. Le premier est un processus interne d'autorégulation faisant référence à un contrôle direct sur ses états internes ; le second est un processus externe d'autorégulation, renvoyant au contrôle indirect de ses états internes au travers de la gestion de son contexte d'apprentissage. Ces deux processus d'autorégulation, dans lesquels interviennent les stratégies volitionnelles, permettent à l'apprenant « de se mettre au travail et d'y rester » (Cosnefroy, 2010a, p. 18). Ces auteurs apportent des précisions sur les stratégies volitionnelles, selon leur appartenance au processus interne ou externe d'autorégulation. Les stratégies renvoyant au processus interne permettent de résister aux distractions potentielles et aux tentations, de surmonter la fatigue et l'ennui, ainsi que de faire face aux difficultés. Quant à celles correspondant au processus externe, elles visent à contrôler le contexte d'apprentissage et comportent une double fonction : préserver de la distraction et créer un climat d'apprentissage favorable à la poursuite de l'effort. Quatre chercheurs (Pintrich, 1999, 2003, 2004 ; Zimmerman, 1990, 2008 ; Corno, 2001 ; Wolters, 2000, 2003) ont élaboré une taxonomie de stratégies volitionnelles à partir d'un modèle théorique respectivement construit. Parmi les travaux s'étant inspirés de ces différents modèles, ceux de Cosnefroy (2010a, 2010b, 2011, 2013, 2016) méritent d'être soulignés. En effet, conscient du manque de consensus au sujet de la catégorisation des stratégies volitionnelles, l'auteur a voulu résoudre les disparités théoriques en élaborant une nouvelle taxonomie.

Comme évoqué plus haut, ce chapitre présente les catégories de stratégies volitionnelles inhérentes au processus interne et externe d'autorégulation, au travers notamment des taxonomies réalisées par ces chercheurs. Il se termine par une synthèse des aspects théoriques et conceptuels abordés dans ce chapitre.

2.1. Les stratégies volitionnelles relatives au processus interne d'autorégulation

Lors de notre recherche doctorale, trois catégories de stratégies volitionnelles ayant un effet direct sur les états internes ont été recensées dans la littérature : 1) les stratégies de régulation de la cognition ; 2) les stratégies de contrôle de la motivation ; et 3) les stratégies de contrôle des émotions. Ce travail de recensement puis d'analyse des écrits scientifiques afférents a abouti à l'élaboration d'un tableau de synthèse qui présente, pour chacune de ces trois catégories de stratégies : les sous-stratégies associées et leurs définitions succinctes, les principaux auteurs de référence ainsi que quelques exemples (tableau 1, ci-après).

Catégories de stratégies	Sous-catégorie de stratégies	Définitions	Auteurs	Exemples de stratégies
Stratégies de régulation de la cognition	Contrôle de l'attention	Stratégies dont l'objectif est d'inhiber le traitement des informations en rapport avec des activités concurrentes comme la distraction.	Zimmerman (1990, 2008) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Se mettre dans sa bulle lors de l'apprentissage.
	Désengagement provisoire	Stratégies permettant de reporter l'effort à un moment plus opportun, quand l'apprenant se trouve en difficulté ou en mauvaise forme intellectuelle	Wolters (2000) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Faire une pause dans l'apprentissage.
Stratégies de contrôle de la motivation	Renforcement du sentiment d'autoefficacité	Stratégies agissant notamment sur les quatre sources d'information construisant le sentiment d'autoefficacité.	Pintrich (1999, 2003, 2004) Corno (2001) Wolters (2003) Cosnefroy (2011)	Activation de souvenirs de réussite. Diviser une tâche en sous-tâches pour la rendre plus accessible. Discours interne automotivant (auto-instruction ou autoencouragement).

Renforcement de l'intérêt de la tâche	Stratégies dont l'objectif est de soutenir l'intérêt personnel ou situationnel au regard d'une tâche d'apprentissage.	Pintrich (1999) Wolters (2000) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Modifier la tâche pour la rendre plus attrayante ou moins ennuyeuse.
Renforcement de l'instrumentalité perçue de la tâche	Stratégies axées sur les bénéfices que l'apprenant perçoit au travers de la réalisation de la tâche	Pintrich (1999) Wolters (2000) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Se rappeler l'utilité et l'importance de la tâche pour les projets professionnels et professionnels futurs
Renforcement de l'importance personnelle liée à la tâche	Stratégies axées sur l'estime accordée par l'apprenant à la réussite de la tâche	Cosnefroy (2011)	Se rappeler la valeur identitaire (familiale, culturelle) associée à la tâche.
Autorécompense Autopunition	Stratégies consistant à s'autorécompenser ou s'autopunir en fonction de l'atteinte de l'objectif de travail fixé.	Zimmerman (1990) Pintrich (1999) Wolters (2000) Corno (2001)	Se récompenser si l'objectif de travail fixé est atteint Supprimer la récompense promise si l'objectif de travail fixé est non atteint
Renforcement des buts de maîtrise	Stratégies en lien avec l'objectif d'apprendre et de faire progresser ses connaissances	Pintrich (1999) Wolters (2000) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Vouloir avoir de bonnes notes. Vouloir accroître ses connaissances.
Renforcement des buts de performance	Stratégies en lien avec l'objectif de faire mieux que les autres	Pintrich (1999) Wolters (2000) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Vouloir faire mieux que les autres.
Renforcement des buts d'évitement	Stratégies consistant à penser aux conséquences négatives qu'entraînerait un abandon de la tâche.	Corno (2001) Wolters (2003) Cosnefroy (2011)	Penser aux conséquences négatives en cas de mauvais résultats. S'imaginer la peine, le conflit ou la perte d'estime d'autrui en cas d'échec.

Stratégies de contrôle des émotions	Stratégies visant à augmenter les émotions positives	Stratégies consistant à générer des émotions positives	Pintrich (1999)	Écouter de la musique qui met de bonne humeur. Se souvenir d'évènements heureux. Faire de l'exercice physique ou de la relaxation.
	Stratégies visant à diminuer des émotions négatives	Stratégies consistant à réaliser des actions visant à diminuer les émotions négatives	Pintrich (1999) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Compter jusque 10 pour diminuer la frustration ressentie. Faire des exercices de respiration pour diminuer l'anxiété. Évacuer la tension corporelle induite par les affects négatifs (se relaxer, manger, marcher). Désengagement provisoire (faire des pauses dans l'apprentissage).
	Stratégies visant à induire des émotions négatives pour obtenir des résultats positifs	Stratégies consistant à s'imaginer des émotions négatives	Pintrich (1999) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Pessimisme défensif. Régulation introjectée.

Tableau 1. *Tableau synoptique des catégories de stratégies volitionnelles ayant un contrôle direct sur les états internes*

Les sections ci-après abordent successivement ces trois catégories de stratégies.

2.1.1. Les stratégies de régulation de la cognition

Selon Zimmerman (1990, 2008), Corno (2001) et Cosnefroy (2011), deux stratégies permettent de réguler la cognition. D'une part, les stratégies de contrôle de l'attention et d'autre part, le désengagement provisoire.

Les stratégies de contrôle de l'attention consistent à inhiber le traitement des informations en rapport avec des activités susceptibles d'entrer en concurrence avec l'intention d'apprendre. Elles ont pour objectif de favoriser l'attention et la concentration de l'apprenant sur la tâche d'apprentissage. Quant au désengagement provisoire, il correspond au report de l'effort à un moment ultérieur ou à la réalisation de pauses pendant l'apprentissage, notamment lorsque l'apprenant rencontre des difficultés ou est en mauvaise forme intellectuelle. Il vise à éviter la surcharge cognitive. En outre, Cosnefroy (2011) souligne la nécessité de différencier les stratégies de régulation de la cognition des stratégies métacognitives. En effet, contrairement à ces dernières, les stratégies de régulation de la cognition n'ont pas pour objectif de faire évoluer la méthode d'apprentissage, mais plutôt d'agir sur l'attention permettant de rester concentré sur la tâche d'apprentissage.

2.1.2. Les stratégies de contrôle de la motivation

Les travaux de Pintrich (1999, 2003, 2004), Corno (2001) et Wolters (2000, 2003) mettent en évidence cinq catégories de stratégies de contrôle de la motivation. Celles-ci visent respectivement à renforcer le sentiment d'auto-efficacité, l'intérêt de la tâche, l'instrumentalité perçue de la tâche, les buts de maîtrise et les buts de performance.

Dans sa taxonomie (cf. annexe 1), Cosnefroy (2011) regroupe les stratégies relatives aux buts de maîtrise et de performance ainsi que celles portant sur l'intérêt et l'instrumentalité de la tâche, dans une catégorie intitulée « activation d'un but d'approche ». Il leur associe une autre stratégie, celle ayant pour objectif de renforcer l'importance personnelle liée à la tâche. Pour rappel, l'instrumentalité, l'intérêt et l'importance perçus font référence aux trois composantes de la valeur accordée à la tâche d'apprentissage (Viau, 2007 ; Fenouillet, 2011).

Concernant les stratégies renforçant le sentiment d'autoefficacité, Pintrich (1999, 2003, 2004), Corno (2001), Wolters (2003) et Cosnefroy (2011) s'accordent pour les caractériser en trois catégories. La première correspond à l'activation de souvenirs de réussite. La deuxième concerne la division de la tâche en sous-tâches pour la rendre plus accessible. Quant à la troisième, elle consiste en la mise en œuvre d'un discours interne automotivant. Les deux premières catégories font référence aux travaux de Bandura (2003) cités au chapitre précédent. En effet, les souvenirs de succès ont un effet sur le sentiment d'autoefficacité du sujet. Concernant la division de la tâche d'apprentissage en sous-tâches, elle renvoie à la théorie des buts de l'auteur (2003), mettant en évidence un renforcement du sentiment d'autoefficacité au travers de l'atteinte de sous-buts proximaux. Ces derniers permettent, par ailleurs, l'atteinte progressive du but distal. En ce qui concerne le discours interne automotivant, il peut consister, selon plusieurs auteurs (Pintrich, 1999, 2003, 2004 ; Corno, 2001 ; Wolters, 2003 ; Cosnefroy, 2011), en une auto-instruction ou un autoencouragement. L'auto-instruction consiste à s'aider dans son propre apprentissage en relisant par exemple calmement les consignes de la tâche d'apprentissage pour retrouver une erreur. Quant à l'autoencouragement, il s'agit d'un discours interne portant sur le fait de posséder les capacités requises pour réaliser l'activité.

En outre, si plusieurs auteurs s'accordent pour déterminer des stratégies d'autorécompense (cf. tableau 1 ci-dessus), seuls Zimmerman (1990) et Wolters (2000) désignent des stratégies d'autopunition. Par ailleurs, bien que Zimmerman ne mentionne aucune stratégie renforçant le sentiment d'autoefficacité dans sa taxonomie, il considère néanmoins les stratégies d'autorécompense comme faisant partie de celles soutenant le sentiment d'autoefficacité. Enfin, seuls Corno (2001), Wolters (2003) et Cosnefroy (2011) mentionnent des stratégies renvoyant au renforcement des buts d'évitement. Celles-ci consistent notamment à imaginer les conséquences négatives qu'entraînerait un abandon de la tâche d'apprentissage.

2.1.3. Les stratégies de contrôle des émotions

Cosnefroy (2011) considère les stratégies de contrôle des émotions comme un sous-ensemble de celles régulant la motivation. Toutefois, il distingue, tout comme Pintrich (1999) et Corno (2001) avant lui, les stratégies de ces deux formes de régulation. La taxonomie plus récente de Pintrich (2004) associe également dans une même catégorie les stratégies régulant la motivation et les émotions. Quant à Wolters (2000, 2003), il ne mentionne pas de stratégies de contrôle des émotions, car il les considère comme étant naturellement intégrées dans celles permettant de gérer la motivation. Par ailleurs, la taxonomie de Zimmerman (1990) ne met en évidence aucune stratégie de régulation des émotions. En effet, selon l'auteur, la dimension émotionnelle n'intervient que lorsque l'apprenant autoévalue sa performance, une fois l'apprentissage achevé.

Ainsi, seuls les travaux de Pintrich (1999), Corno (2001) et Cosnefroy (2011) distinguent des stratégies régulant les émotions ressenties pendant l'apprentissage. Cependant, si Pintrich mentionne des stratégies visant à agir à la fois sur les émotions positives et négatives, Corno et Cosnefroy, quant à eux, n'énoncent que celles visant à réguler les émotions négatives. Ces trois auteurs identifient également des stratégies visant à induire des émotions négatives pour en obtenir de positives. Celles-ci font notamment référence au pessimisme défensif et à la régulation introjectée. Le pessimisme défensif consiste à imaginer une situation anxieuse ou culpabilisante. Il permet de redoubler d'efforts pour éviter que celle-ci ne survienne. Concernant la régulation introjectée, elle consiste à agir davantage pour éviter la honte et la culpabilité que par la valorisation des buts poursuivis.

2.2. Les stratégies volitionnelles relatives au processus externe d'autorégulation

Comme précisé précédemment, les stratégies volitionnelles intervenant dans le processus externe d'autorégulation renvoient à une gestion par l'apprenant de son contexte d'apprentissage. Elles ont un effet indirect sur ses états internes.

Plusieurs auteurs (Zimmerman, 1990, 2008 ; Pintrich, 1999 ; Wolters, 2000 ; Corno, 2001) identifient cinq catégories spécifiques : 1) les stratégies de recherche d'aide ; 2) celles de gestion du temps ; 3) les stratégies de contrôle des tâches et du matériel ; 4) celles de contrôle de l'environnement ; et 5) les stratégies de recherche d'aide matérielle. À leur tour, elles sont présentées également dans un tableau de synthèse (tableau 2 ci-après).

Catégories de stratégies	Définitions	Auteurs	Exemples de stratégies
Recherche d'aide	Stratégies visant à faciliter la réalisation de la tâche d'apprentissage, notamment en se tournant vers les enseignants et les pairs.	Zimmerman (1990, 2008) Pintrich (1999) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Se tourner vers les enseignants ou les pairs pour obtenir de l'aide dans l'apprentissage.
Stratégies de gestion du temps	Stratégies visant à organiser et planifier les tâches d'apprentissage, notamment en fonction de la disponibilité cognitive à travailler.	Zimmerman (1990, 2000, 2008) Pintrich (1999) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Planifier son apprentissage en fonction d'objectifs. Établir des horaires de travail quotidiens, hebdomadaires ou mensuels. Éviter la surcharge cognitive en définissant une dose de travail optimale. Procrastination active. Imaginer les opportunités favorables pour travailler. Allouer des ressources de temps. Établir des priorités entre les tâches.
Stratégies de contrôle des tâches et du matériel	Stratégies visant à gérer le matériel nécessaire pour étudier et à modifier une tâche d'apprentissage pour rendre plus aisée sa réalisation.	Pintrich (1999) Corno (2001)	Renégociation de la tâche prescrite avec l'enseignant pour la simplifier. Modifier l'activité d'apprentissage pour l'accomplir plus facilement. S'assurer d'avoir tout le matériel nécessaire à disposition pour étudier.

Stratégies de contrôle de l'environnement	Stratégies visant à limiter les distractions et à favoriser un climat motivationnel favorable au travail.	Zimmerman (1990, 2008) Pintrich (1999) Wolters (2000) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Éteindre la radio. Travailler avec un fond musical qui ne distrait pas. Ranger l'espace de travail. Avoir à manger et à boire à proximité. S'isoler. Changer d'endroit pour optimiser l'apprentissage.
Stratégies de recherche d'aide matérielle	Stratégies visant à faciliter la réalisation de la tâche d'apprentissage, en effectuant des recherches personnelles.	Zimmerman (1990, 2008) Corno (2001) Cosnefroy (2011)	Se rendre en bibliothèque, en librairie ou sur Internet pour obtenir davantage d'informations sur le travail à effectuer.

Tableau 2. *Tableau synoptique des catégories de stratégies volitionnelles ayant un contrôle indirect sur les états internes*

Au regard des catégories de stratégies identifiées par les auteurs cités ci-dessus, Cosnefroy (2011) entreprend d'associer, au sein de sa taxonomie (cf. annexe 1), les stratégies de recherche d'aide à celles de recherche d'aide matérielle. Cette association donne lieu à une seule catégorie que l'auteur intitule « accroissement des ressources disponibles ». De même, il intègre les stratégies relatives au « contrôle des tâches et du matériel » dans celles de contrôle de l'environnement. Aux côtés des stratégies d'accroissement des ressources disponibles et de contrôle de l'environnement, l'auteur établit une troisième catégorie : les stratégies de gestion du temps. Ces catégories de stratégies sont précisées dans les sections ci-après.

2.2.1. Les stratégies d'accroissement des ressources disponibles et de contrôle de l'environnement

Pour Cosnefroy (2011), les stratégies d'accroissement des ressources disponibles renvoient aux comportements de l'apprenant permettant de faciliter la réalisation d'une tâche

d'apprentissage. À cette fin, celui-ci peut être amené à utiliser plusieurs stratégies. Soit, il parvient à trouver par lui-même la façon d'effectuer son activité d'apprentissage en réalisant des recherches personnelles. Soit, il va se tourner vers une personne susceptible de répondre à ses interrogations.

Concernant les stratégies de contrôle de l'environnement et selon Zimmerman (1990, 2008), Pintrich (1999), Wolters (2000), Corno (2001) et Cosnefroy (2011), elles visent à optimiser l'espace de travail afin de limiter les distractions et de favoriser un climat propice à l'apprentissage. Comme précisé ci-dessus, la catégorie intitulée « contrôle des tâches et du matériel » (Pintrich, 1999 ; Corno, 2001), fait partie, selon Cosnefroy (2011), des stratégies de contrôle de l'environnement. En effet, la stratégie consistant par exemple à s'assurer d'avoir tout le matériel nécessaire à disposition pour étudier (cf. tableau 2 ci-dessus) permet de limiter les distractions occasionnées par le fait de devoir se déplacer. Elle peut, dans ce sens, être considérée comme une stratégie de contrôle de l'environnement.

2.2.2. Les stratégies de gestion du temps

Les stratégies de gestion du temps ont été identifiées au travers des travaux de Zimmerman (1990, 2000, 2008), de Pintrich (1999) et de Corno (2001). Contrairement à celles de contrôle de l'environnement et d'accroissement des ressources disponibles, ces stratégies ne sont pas observables. Cosnefroy (2011) s'appuie sur les travaux de ces auteurs pour défendre l'idée selon laquelle ces stratégies se réfèrent à une programmation des tâches lorsque l'effort de l'apprenant est le plus efficace. C'est ainsi que l'auteur mentionne des stratégies consistant à planifier les différentes tâches d'apprentissage en fonction des moments les plus favorables pour travailler afin d'éviter une surcharge cognitive. Enfin, toujours selon l'auteur (2011), la procrastination active peut être considérée comme une stratégie sophistiquée d'autorégulation. En effet, habituellement perçue comme une stratégie d'autohandicap néfaste à l'apprentissage, la procrastination active permet d'optimiser la gestion du temps. Reportant au dernier moment une tâche pour laquelle il pense posséder des facilités, l'apprenant priorise d'autres tâches où il s'estime moins compétent.

Synthèse du chapitre 2

En synthèse et à l'issue de ce chapitre, voici les aspects théoriques et conceptuels qu'il convient de retenir : les stratégies volitionnelles interviennent au niveau de deux processus d'autorégulation, interne et externe. Le processus interne fait référence au contrôle direct par l'apprenant de ses états internes. Il correspond aux stratégies de régulation de la cognition, de contrôle de la motivation et de contrôle des émotions. Quant au processus externe, il renvoie au contrôle indirect par l'apprenant de ses états internes, au travers de la gestion de son contexte d'apprentissage. Les stratégies concernées sont celles de gestion du temps, d'accroissement des ressources disponibles et de gestion du temps.

Le tableau 3 ci-dessous présente une version simplifiée de la catégorisation des stratégies volitionnelles selon leur appartenance au processus interne ou externe d'autorégulation. Il fait référence aux travaux de Cosnefroy (2011) évoqués dans ce chapitre, et plus précisément, à sa taxonomie des stratégies volitionnelles (cf. annexe 1). Lors de l'étude empirique associée à cette recherche doctorale, le questionnaire utilisé pour analyser les stratégies volitionnelles des étudiants infirmiers durant leurs activités d'apprentissage s'appuie sur cette catégorisation.

Processus internes d'autorégulation
Stratégies de régulation de la cognition
Stratégies de contrôle de la motivation
Stratégies de contrôle des émotions
Processus externes d'autorégulation
Stratégies de contrôle de l'environnement
Stratégies d'accroissement des ressources disponibles
Stratégies de structuration du temps

Tableau 3. *Version simplifiée de la catégorisation des stratégies volitionnelles selon Cosnefroy (2011).*

Comme précisé en introduction, la première partie de cette thèse aborde chaque dimension théorique au cœur de l'étude et en propose un développement conceptuel. Le chapitre suivant met en évidence un état de la recherche sur la notion d'accompagnement dans le champ de la formation. Il dresse également un panorama général des interventions du formateur accompagnant des apprenants dans un dispositif hybride de formation.

Chapitre 3. L'accompagnement

Même si son ancrage initial se situe dans le domaine des soins palliatifs, la notion d'accompagnement s'est progressivement introduite dans la plupart des secteurs professionnels où la relation humaine domine. Ainsi, aujourd'hui, l'accompagnement se retrouve essentiellement dans quatre champs de pratiques : le travail social, l'éducation et la formation, le secteur de la santé et la gestion des emplois et des compétences. Après avoir appréhendé de façon globale l'accompagnement dans le champ de la formation, ce troisième chapitre précise les interventions du formateur accompagnant des apprenants dans un dispositif hybride de formation. Puis, il se termine par une synthèse des principaux éléments abordés.

D'ores et déjà, on peut souligner le fait que, dans le champ de la formation, les termes de « tutorat » et d'« accompagnement » sont fréquemment utilisés, sans pour autant être distingués l'un de l'autre. Comme le précisent Decamps et Depover (2011), cette liberté sémantique peut être expliquée par l'objectif commun qui relie les deux notions : celui d'encadrer des étudiants. Néanmoins, le tutorat ne se prête pas à une polysémie aussi importante que l'accompagnement. Ses domaines d'étude sont plus restreints et intéressent essentiellement l'enseignement, la formation, le travail universitaire ou le tutorat en entreprise. Si plusieurs auteurs ne réalisent pas de nette distinction entre les deux termes, Glikman (2011), de son côté, postule que le tutorat s'oriente essentiellement vers une aide pédagogique proposée à l'apprenant. Quant à l'accompagnement, il intègre, selon l'auteure, des aspects supplémentaires tels que motivationnels, socioaffectifs ou métacognitifs. Ainsi, autrefois considérée purement technique et pédagogique, la notion d'accompagnement s'est élargie et comporte aujourd'hui une dimension relationnelle.

En outre, si dans la littérature le terme de « tuteur » désigne communément celui qui accompagne des apprenants en dispositif à distance ou hybride, celui de « formateur », quant à lui, est davantage utilisé dans les formations présentielles. À l'instar de Peraya *et al.* (2014) considérant que le dispositif hybride intègre l'ensemble des caractéristiques des formations présentielles et à distance, les dénominations de « formateur » et de « tuteur » sont conjointement utilisées dans le présent travail de recherche.

À ce jour, Beauvais (2003, 2004, 2006, 2007, 2009) et Paul (2002, 2009a, 2009b, 2012, 2020) font partie des auteures ayant le plus contribué à conceptualiser la notion d'accompagnement en la dotant d'un étayage théorique. C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous nous référons essentiellement à leurs travaux. Les auteures pointent une nouvelle conception de l'Homme qui marque notamment l'accompagnement des deux premières décennies de XXI^e siècle.

3.1. L'accompagnement au XXI^e siècle : une nouvelle conception de l'Homme

Les travaux de Beauvais s'ancrent dans le paradigme constructiviste de Le Moigne (1994, 1995), acceptant que l'autre puisse « s'inventer ». Dès lors, l'accompagnant refuse d'être dans l'injonction ou la direction. C'est la personne accompagnée qui se construit et chemine, au sein du projet qui est le sien. Les écrits de l'auteure s'inscrivent également dans le paradigme de la complexité de Morin (1990). Dans ce courant de pensée, c'est la compréhension de la complexité humaine qui est visée. Ainsi, pour Beauvais (2007), « accompagner » consiste à se placer dans une posture compréhensive de l'autre, ce qui amène à s'interroger en permanence « sur ses propres cadres de référence, cadres théoriques, épistémologiques et éthiques » (p. 53). Sans pour autant se placer dans un paradigme spécifique, Paul (2020) reconnaît, quant à elle, la complexité de la notion d'accompagnement. En effet, selon l'auteure, « qualifier l'accompagnement de flou révèle, en fait, une de ses caractéristiques : sa complexité » (p. 17). Situé à la croisée de plusieurs champs théoriques, l'accompagnement ne comporte pas, selon Paul, de fondement théorique défini. Il renvoie à un questionnement éthique permanent et peut être désigné comme un « nouveau paradigme en pratiques sociales comme en formation » (p. 20). L'accompagnement a d'ailleurs considérablement évolué au cours des dernières années. En effet, d'après l'auteure, il ne se situe plus aujourd'hui dans la perspective rogérienne de la relation d'aide, afin d'être davantage en phase avec les exigences sociales actuelles.

Pour Paul (2009a), le XXI^e siècle dépeint une société fonctionnant sous le signe de l'accompagnement. Deux facteurs sociaux seraient à l'origine de son évolution ces dernières décennies : d'une part, le développement des technologies numériques et d'autre part, la promulgation de l'autonomie et de l'individualisation. Ainsi, le développement des technologies numériques a bouleversé le rapport au savoir. En effet, les connaissances sont

construites par le sujet lui-même, modifiant à leur tour les modes d'apprentissage. Chacun peut se former tout au long de sa vie, s'adaptant alors à l'exigence sociale d'acquisition de nouvelles compétences professionnelles dans un monde en perpétuelle mutation. C'est pourquoi l'enseignement supérieur a dû repenser sa logique éducative, tendant vers une approche constructiviste de l'apprentissage, où est visé le développement de compétences dans un objectif de professionnalisation. Par voie de conséquence, l'apprenant est considéré comme acteur de sa formation, capable d'autoréguler ses apprentissages, et ce, vers un projet qui est le sien. Cette évolution du modèle pédagogique amène également le formateur à changer de rôle et de posture (Lameul, 2006 ; Loisy et Lameul, 2014). Corroborant à l'intérêt de la société pour l'autonomie et l'individualisation, l'accompagnement consiste en une démarche singulière centrée sur une personne considérée comme autonome et responsable de ses propres actes. Dès lors, il ne s'agit plus de « faire à la place de », mais bien de créer des conditions permettant au sujet accompagné d'assumer son autonomie. Par conséquent, accompagner une personne au XXI^e siècle renvoie à une certaine façon d'appréhender l'être humain. Dans la société actuelle, ce dernier est perçu comme étant singulier, autonome, responsable et porteur d'un projet personnel, que Beauvais (2004) résume par l'expression : « Sujet Autonome, Responsable et Projectif » (p. 106).

Dans le domaine de la formation, la façon dont le formateur considère l'apprenant-accompagné influence sa relation d'accompagnement. Comme le pointent Beauvais (2006) et Paul (2020), un formateur engagé dans une démarche d'accompagnement doit se questionner sur sa propre conception de l'Homme. À leur tour, d'autres chercheurs (Trigwell et Prosser, 1996 ; Glikman, 2002 ; De Lièvre, 2005 ; Lameul, 2008 ; Depover *et al.*, 2011 ; Clutterbuck, 2014 ; Assen *et al.*, 2016 ; Rodet, 2016) postulent que la manière de concevoir l'accompagnement a un effet sur la posture adoptée par le formateur vis-à-vis de l'apprenant.

Beauvais (2009) et Paul (2009a, 2020) s'accordent pour énoncer qu'une posture renvoie à une manière d'être avec l'autre, dans une situation donnée. De son côté, Lameul précise en 2008 : « une posture est la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (p. 89). Selon l'auteure (2006, 2008), la croyance renvoie à ce que le formateur croit en matière d'enseignement et

d'apprentissage. Quant à l'intention, elle donne un sens et une direction à son action d'enseignement.

À l'instar de travaux explorant la notion d'accompagnement⁶, le formateur peut être amené à adopter quatre postures principales : 1) une posture d'ajustement aux besoins et attentes des apprenants accompagnés ; 2) une posture éthique ; 3) une posture émancipatrice ; et 4) une posture de soutien à l'apprentissage. Chacune de ces quatre postures est présentée ci-après.

3.2. Les postures d'accompagnement du formateur

3.2.1. La posture d'ajustement aux besoins et attentes des apprenants

Comme le défend Glikman (2002), quelle que soit la conception personnelle du formateur, un accompagnement n'est efficace que s'il est ajusté aux besoins et attentes de l'apprenant. Basée sur ce postulat, l'auteure a établi quatre profils d'apprenants possédant des attentes différenciées. Ceux-ci ont été présentés dans la figure 8 ci-dessous. L'axe vertical concerne le degré de sentiment d'urgence ou de nécessité ressenti par les apprenants quant à une intervention de leur formateur. L'axe horizontal représente leur niveau d'adaptation à un apprentissage autonome, faisant ainsi référence à leurs capacités d'autorégulation.

⁶ Glikman (2002, 2011) ; Paul (2002, 2004, 2009a, 2009b, 2012, 2020) ; Beauvais (2004, 2006, 2009) ; Rodet (2011, 2012) ; Borruat *et al.* (2012)

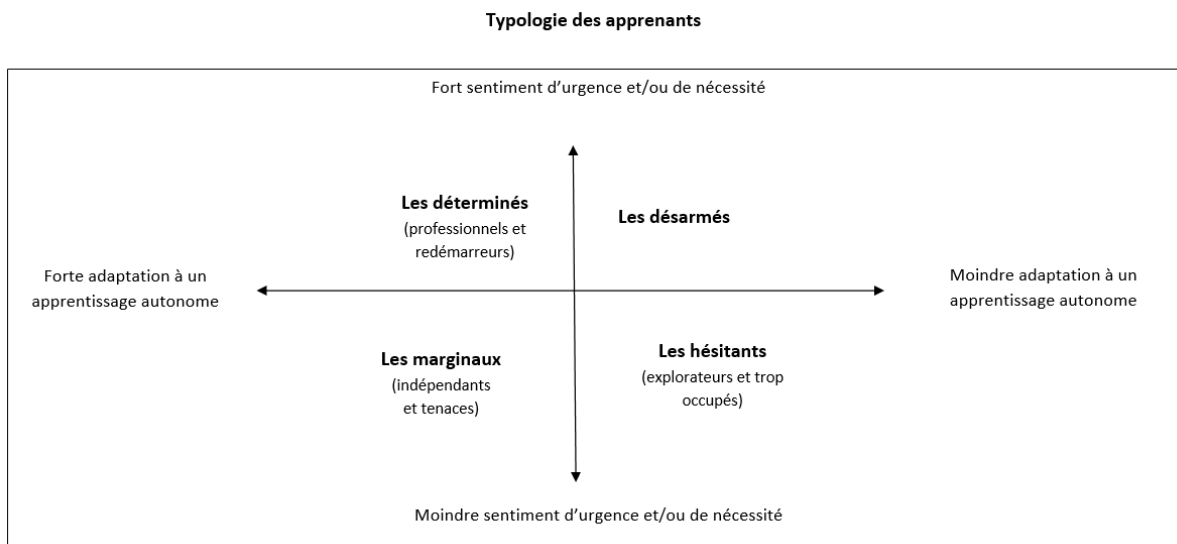


Figure 8. *Typologie des apprenants (Glikman, 2002, p. 142).*

Selon Glikman (2002), le premier profil d'apprenants intitulés « déterminés » a une attente plutôt d'ordre pédagogique. Ces apprenants possèdent un fort potentiel à l'apprentissage autonome et n'hésitent pas à solliciter leur formateur en cas de nécessité. Ils se caractérisent en général par un niveau élevé d'études et une ferme intention d'atteindre les buts en formation qu'ils se sont fixés. Ils peuvent cependant se distinguer les uns des autres, selon deux sous-catégories de profil : d'une part, les « professionnels » qui se caractérisent par une recherche de travail qualifié et une sécurité professionnelle, et d'autre part, les « redémarrateurs » qui possèdent en général une expérience professionnelle chaotique. Par contre, le second profil appelé « désarmés » se caractérise par un faible niveau d'études. Souvent chômeurs ou en emploi précaire, ces apprenants présentent un fort sentiment d'urgence face à leur formation. Cependant, ils n'osent pas pour autant solliciter l'aide de leur formateur. De plus, ils ont souvent des difficultés à agir de façon autonome et à utiliser les ressources qui sont mises à leur disposition. Concernant les apprenants « marginaux », ceux-ci présentent des similitudes avec les « déterminés » de par leurs capacités à l'autoformation. Toutefois, ils s'en distinguent par leur rare appel au tutorat. Cette non-sollicitation du formateur dépend de plusieurs facteurs conduisant Glikman (2002) à scinder ce profil en deux sous-catégories. La première correspond aux « indépendants », préférant agir seuls ou soutenus par leur entourage, plutôt que de solliciter l'accompagnement du formateur. Quant à la seconde sous-catégorie, elle concerne les « tenaces » qui, déçus d'interventions tutorales antérieures, ont développé des solutions alternatives pour se faire aider. Soit ces apprenants

recherchent du soutien auprès de leur entourage, soit ils se tournent vers leurs pairs. Selon l'auteure, le profil d'apprenants « marginaux », qu'ils soient « indépendants » ou « tenaces », ont besoin de tuteurs attentifs, soucieux de répondre à l'ensemble des problèmes qu'ils rencontrent et capables d'animer des activités collectives. Le quatrième et dernier profil, nommé « hésitants », concerne des apprenants ne présentant pas de réel engagement dans leurs études. L'auteure divise également ce profil en deux sous-catégories : d'une part, les « explorateurs », en constante recherche de nouvelles connaissances sans but précis et d'autre part, les apprenants « trop occupés », présentant d'autres priorités que celles de leur formation. Pour Glikman, les apprenants « hésitants » s'adressent peu aux formateurs par crainte d'être contraints à davantage s'engager dans leurs études. Ils ont besoin de tuteurs proactifs, prenant l'initiative de s'adresser à eux pour stimuler leurs buts de formation.

La caractérisation de profils proposée par Glikman (2002) montre une différence de niveau d'autonomie des apprenants dans leurs apprentissages. Ceux-ci manifestent alors des besoins spécifiques auxquels le formateur doit répondre. En effet, si les « déterminés » et les « marginaux » possèdent des capacités d'autorégulation élevées, les « désarmés » et « hésitants », quant à eux, présentent de faibles aptitudes à l'autonomie dans les apprentissages. Ainsi, les premiers auraient plutôt besoin d'un formateur réactif, étant en mesure de répondre à leurs demandes dans le respect de leur autonomie en formation. En revanche, les seconds auraient davantage besoin d'un formateur proactif, sachant anticiper leurs attentes. Selon l'auteure, une attitude réactive du tuteur consiste en une simple réponse aux demandes de l'apprenant. Quant à l'attitude proactive, elle renvoie à une proposition d'aide. C'est le tuteur qui est à l'origine des initiatives entreprises.

Rodet (2011) identifie la posture d'ajustement du formateur aux besoins et attentes des apprenants sous l'appellation d'« accompagnement individualisé ». Il exprime d'ailleurs que « l'aide apportée par le tuteur est donc contextualisée aux besoins de l'apprenant et a pour ambition, tant de manière proactive que réactive, de tendre au juste à temps et au juste ce qu'il faut » (p. 161). De son côté, Beauvais (2009) précise que considérer la personne comme « Sujet » renvoie à une individualisation de l'accompagnement. En effet, pour l'auteure, « appréhender l'Autre en tant que Sujet revient à l'appréhender en tant que personne singulière (...) » (p. 226).

En outre, l'individualisation de l'accompagnement se réfère à l'instauration d'une juste distance dans la relation entre formateur et apprenant. Selon Paul (2002, 2009) et Beauvais (2004, 2006), cette juste distance permet à l'apprenant de se sentir accompagné dans sa singularité, au sein du projet qui est le sien. Beauvais et Boudjaoui (2005) pointent, quant à eux, que le but de l'accompagnement consiste à comprendre le sens que l'accompagné donne à son projet personnel. La notion de juste distance met en évidence un « entre-deux », que les auteurs qualifient de « distance la plus pertinente, la plus efficiente [...] qui, à un moment donné, va contribuer à favoriser au mieux la qualité de la relation qui, elle-même, va contribuer à favoriser au mieux le développement, la complexification de l'autre » (p. 174). Par ailleurs, comme le souligne Glikman (2011), une posture d'accompagnement mal ajustée engendre des divergences entre les attentes des apprenants et l'accompagnement mené par le formateur, ayant notamment des conséquences néfastes sur la persistance en formation de ces apprenants.

Enfin, pour Paul (2002, 2009a, 2009b), un accompagnement individualisé se manifeste par un réel intérêt du formateur pour l'apprenant. Celui-ci l'encourage et le félicite en cas de bons résultats et lui transmet son point de vue au regard de sa progression individuelle en formation. Il fait l'effort de connaître l'apprenant qu'il accompagne. Cependant, Beauvais (2009) met en garde sur le risque de vouloir tout savoir sur la personne accompagnée. Selon l'auteure, la relation deviendrait alors non paritaire, car le formateur exercerait un certain pouvoir sur l'apprenant.

3.2.2. La posture éthique

Plusieurs auteurs, comme Beauvais (2009) et Paul (2009b, 2012), ont insisté sur la posture éthique du formateur, suscitant la réflexivité et l'esprit critique de l'apprenant.

Pour aider l'apprenant à adopter une posture réflexive par rapport à ses actes, le formateur l'incite à s'interroger sur les situations vécues et les émotions ressenties en formation. Ce questionnement vise à déchiffrer le réel dans un objectif de quête de sens. Comme le précise Paul (2012), l'apprenant va passer d'une subjectivité autoréflexive à une prise de recul par rapport à lui-même et aux événements passés. Ce procédé métacognitif le fait entrer dans

une intersubjectivité, lui permettant alors d'identifier les savoirs expérientiels transférables pour agir la prochaine fois avec davantage de pertinence. En engageant une réflexivité sur ses savoirs d'action, l'apprenant est en mesure de construire ses compétences dans une perspective de professionnalisation. Pour que ce procédé soit possible, le formateur doit adopter une posture de « non-savoir ». Cette posture particulière permet de favoriser la responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis de ses actes, désignée par Beauvais (2009) et Paul (2009b, 2012) de « prise en soi par soi ». Ainsi, comme le soulignent les auteures, un accompagnement visant la responsabilisation de l'apprenant se manifeste par une aide du formateur dans la prise de recul face aux situations rencontrées et aux émotions ressenties durant la formation. Ce soutien à la responsabilisation est également favorisé par une attitude de non-jugement du formateur, suscitant l'esprit critique de l'apprenant vis-à-vis de sa formation. Ce dernier se sent alors libre d'exprimer ce qu'il pense du dispositif de formation dans lequel il étudie.

Selon Beauvais (2007), les notions d'autonomie et de responsabilisation sont étroitement liées. Dans la relation d'accompagnement, concevoir le sujet accompagné comme étant « autonome et responsable » consiste à l'aider à prendre des décisions et à trouver par lui-même les solutions aux problèmes qu'il rencontre. Dès lors, le formateur adopte une posture émancipatrice, dont la section suivante en présente les différents aspects.

3.2.3. La posture émancipatrice

La posture émancipatrice du formateur consiste, d'après Beauvais (2007), à se placer en retrait afin de laisser l'accompagné exercer son autonomie. Pour l'auteure, être autonome renvoie à la faculté du sujet à réaliser ses propres choix et à prendre des décisions en formation. De son côté, Jézégou (2010) soutient que l'autonomie fait, entre autres, référence à la capacité de libre choix, consistant à se sentir libre de choisir une action à mener. Par ailleurs, Paul (2012) défend l'idée selon laquelle la relation de confiance dans l'accompagnement est essentielle pour que l'apprenant puisse pleinement exercer son autonomie en formation. Comme le souligne l'auteure, établir une telle relation n'est possible qu'au travers d'un partage réciproque. Elle est notamment facilitée par une attitude de bienveillance, d'écoute et de disponibilité de la part du formateur.

Parmi les autres facteurs permettant de promouvoir l'autonomie de l'apprenant, plusieurs auteurs (Beauvais, 2006, 2009 ; Rodet, 2011 ; Paul, 2009a, 2012) insistent sur l'explication du cadre institutionnel dès l'arrivée de l'apprenant en formation. Selon eux, cette étape marque le début de l'accompagnement et peut être appréhendée à trois niveaux. Tout d'abord, au niveau micro, les règles de la relation entre le formateur et l'apprenant sont conjointement établies. Celles-ci permettent de préciser l'objectif de l'accompagnement, tout en clarifiant le rôle de chacun. Pour les auteurs, l'instauration d'un cadre concernant la relation d'accompagnement est essentielle pour que l'apprenant puisse prendre confiance en lui et oser exercer son autonomie en formation. Puis, au niveau méso, le formateur explique l'organisation de la formation, et plus précisément, ses marges de liberté et ses contraintes. Par voie de conséquence, l'apprenant peut prendre des initiatives quant à l'organisation de ses études, dans le cadre préétabli par le dispositif éducatif. Enfin, pour le niveau macro, le formateur expose le projet de l'établissement ainsi que les valeurs qui y sont prônées. L'apprenant est ensuite en mesure de ressentir ou non un sentiment d'appartenance à l'institution. Pour Rodet (2011), ce sentiment d'appartenance peut s'étendre au groupe de pairs de l'apprenant. Ainsi, comme le souligne Beauvais (2009), en élucidant le cadre de la formation et de l'accompagnement, le formateur met en évidence des « points fixes », faisant office à la fois de contraintes et de repères pour l'apprenant. Dès lors, ce dernier connaît ses marges de manœuvre dans lesquelles il peut exercer son autonomie.

3.2.4. La posture de soutien à l'apprentissage

Pour plusieurs chercheurs (Rodet, 2011, 2012 ; Borruat *et al.*, 2012), l'accompagnement consiste à aider l'apprenant dans ses difficultés d'apprentissage, quelle que soit leur nature. D'un point de vue méthodologique, le formateur aide l'apprenant dans l'appropriation des méthodes abordées lors des cours théoriques. Il peut également être amené à fournir des ressources supplémentaires afin de faciliter la compréhension de l'apprenant et à le conseiller sur des stratégies d'apprentissage efficaces. Sous un angle organisationnel, le formateur contribue, avec l'apprenant, à la planification des tâches à effectuer. Il lui présente des méthodes organisationnelles efficaces.

Par ailleurs, un certain nombre d'auteurs (Paul, 2009a, 2012 ; Rodet, 2011, 2012 ; Borruat *et al.*, 2012) ont centré leurs travaux sur le soutien à l'instauration d'une dynamique de groupe entre pairs. Comme le défend notamment Paul (2009a, 2012), le rôle des pairs dans l'accompagnement est primordial, dans le sens où il permet la multiplicité des points de vue et l'introduction d'une notion de parité entre les apprenants. Ainsi, selon l'auteure, l'accompagnement du formateur comporte une double dimension : celle d'accompagner chaque individu au sein du collectif et celle de créer des conditions de codéveloppement entre les apprenants. Borruat *et al.* (2012) et Rodet (2011, 2012) pointent, quant à eux, l'effet bénéfique du soutien à la collaboration entre pairs sur l'apprentissage des apprenants. Ce soutien consiste à les aider à s'organiser au sein de leur groupe et, le cas échéant, à résoudre les conflits pouvant y émerger.

Si les quatre postures adoptées par le formateur, telles que résumées précédemment, renvoient à la façon dont celui-ci considère l'apprenant accompagné, plusieurs auteurs (Beauvais, 2007 ; Paul, 2009a ; Glikman, 2002, 2011) s'accordent pour énoncer qu'une démarche d'accompagnement s'inscrit également au sein d'un contexte institutionnel. En outre, selon Deschryver et Lameul (2016), la posture du formateur serait influencée par des éléments contextuels qui, en retour, les influence. C'est ce qu'aborde la sous-partie suivante.

3.3. L'accompagnement : une relation contextualisée

Selon Glikman et Lumbroso (2001, cités par Daele et Docq, 2002), l'environnement éducatif exerce une influence sur la façon dont est mené l'accompagnement des apprenants. Les propos des auteurs font écho aux travaux des chercheurs Hy-Sup. En effet, ces derniers révèlent que, selon l'articulation des composantes du dispositif hybride, la configuration éducative est différente, ce qui impacte la façon d'accompagner les apprenants.

L'un des résultats les plus remarquables issus de Hy-Sup réside dans la typologie des dispositifs hybrides élaborée par ce collectif de chercheurs. Ils ont mis en évidence six dispositifs, en fonction de l'approche pédagogique qui y est privilégiée : trois sont centrés sur l'enseignement (n° 1 à 3) et trois autres sur l'apprentissage (n° 4 à 6). La description complète

de ces dispositifs peut être consultée en annexe 2. Les six dispositifs ont été décrits à l'aide d'une métaphore spécifique pour faciliter la compréhension (Borruat *et al.*, 2012). Ils mettent en évidence des pratiques d'accompagnement différentes. Le tableau 4 de synthèse ci-après et élaboré à l'occasion de cette recherche doctorale résume, pour chaque dispositif, les différentes formes d'accompagnement mené par les formateurs, ainsi que quelques exemples.

Type de dispositif	Accompagnement méthodologique par les formateurs	Accompagnement métacognitif par les formateurs	Accompagnement par les pairs	Exemples d'interventions d'accompagnement par les formateurs
Dispositifs centrés sur l'enseignement				
N° 1 : « La scène »	Rare		Non	Réponses aux questions des apprenants en fin de cours.
N° 2 : « L'écran »	À l'initiative des formateurs			Présentation de méthodes de travail. Échanges formateurs-apprenants.
N° 3 : « Le gîte »	Par outils numériques interposés			Mise à disposition des apprenants de ressources pour optimiser l'apprentissage des apprenants. Possibilité laissée aux apprenants de les contacter pour organiser des séances de tutorat entre pairs.
Dispositifs centrés sur l'apprentissage				
N° 4 : « L'équipage »	Oui	Oui	À l'initiative des apprenants ou des formateurs	Proposition de questions à débattre entre pairs. Incitation à commenter les travaux des pairs.

N° 5 : « Le métro »	Oui	Oui	À l'initiative des apprenants	Accompagnement dans des activités de résolution de problèmes. Réalisation d'un glossaire sur les concepts d'un cours en collaboration avec le formateur et/ou les pairs. Sondage de la satisfaction des apprenants.
N° 6 : « L'écosystème »	Oui	Oui	Émergence de communautés de pratiques	Séances de régulation organisées par les formateurs et/ou les pairs. Mise à disposition et échanges de ressources entre apprenants.

Tableau 4. *Les différentes formes d'accompagnement mené par les formateurs dans les différents dispositifs hybrides*

Le dispositif n° 1, intitulé « la scène », est celui où l'enseignement présentiel est privilégié. L'environnement technopédagogique est utilisé comme simple dépôt de ressources d'apprentissage qui sont, par ailleurs, essentiellement textuelles. La métaphore illustre la place centrale qu'occupent l'enseignant et les ressources mises à disposition des apprenants. Ces derniers sont, quant à eux, très peu sollicités dans ce dispositif. L'accompagnement mené par les formateurs consiste à répondre aux questions des apprenants en fin de cours. « L'écran », correspondant au dispositif n° 2, se rapproche sensiblement du précédent. La seule différence réside dans la nature des ressources déposées sur l'environnement numérique de travail des apprenants. Elles sont multimédias et non textuelles. La métaphore montre un apprenant passif face au matériel pédagogique mis à sa disposition. Dans ce dispositif, si un accompagnement est instauré, il reste à l'initiative des formateurs. Auparavant nommé « cockpit », le dispositif n° 3 « le gîte » illustre une mise à disposition des apprenants

d'outils de gestion, de communication et d'interaction. L'accompagnement s'effectue par outils numériques interposés.

Quant au dispositif n° 4 « l'équipage », il se caractérise par l'importance accordée à la réussite de l'apprentissage des apprenants. La métaphore montre un ensemble d'individus poursuivant le même but et guidés par des personnes compétentes. Pour atteindre ce but, ils doivent communiquer et collaborer de façon efficace, tout en garantissant la cohésion de leur groupe. Aux côtés de l'aide méthodologique et métacognitive proposée par les formateurs, le tutorat entre pairs est fréquent dans ce dispositif. Il est mis en place soit par les apprenants, soit encouragé par les formateurs. « Le métro », dispositif n° 5, se distingue autant par son degré d'ouverture que par l'accompagnement de proximité mené par les formateurs. En effet, la métaphore désigne un « lieu où le guidage est important et la liberté rendue possible » (Lebrun *et al.*, 2014, p. 70). De plus, les apprenants sont souvent à l'initiative d'un tutorat entre pairs. Dans le dernier et sixième dispositif, « l'écosystème », l'environnement technopédagogique est exploité dans toutes ses fonctionnalités. La métaphore illustre un « lieu d'échange de matière vivante assurant à la fois l'équilibre et le développement de la vie » (Borruat *et al.*, 2012, p. 60). C'est dans ce dispositif que l'accompagnement est le plus développé. Outre l'accompagnement méthodologique et métacognitif proposé par les formateurs et l'encouragement au tutorat entre pairs, des communautés de pratiques peuvent émerger.

Même si l'accompagnement des apprenants par les formateurs semble surtout manifeste dans les dispositifs centrés sur l'apprentissage (n° 4 à 6), il n'est pas pour autant absent de ceux centrés sur l'enseignement (n° 1 à 3). Il est alors davantage mené de façon informelle.

Par ailleurs, les travaux de Glikman (2002) mettent en exergue le poids exercé par le contexte institutionnel sur la nature du soutien apporté par le formateur. D'une façon générale, l'auteure explique que ce dernier peut être amené à adopter deux formes de soutien dans son accompagnement : une directive centrée sur le contrôle des activités pédagogiques de l'apprenant et une non directive qui repose davantage sur un soutien d'ordre socioaffectif et motivationnel. Selon Glikman, une posture proactive concernerait les tuteurs plutôt directifs. Quant à la posture réactive, elle serait davantage utilisée par les tuteurs non directifs. Afin d'illustrer son propos, l'auteure a modélisé quatre profils de tuteurs (figure 9 ci-après). L'axe

vertical représente la nature du soutien apporté aux apprenants et l'axe horizontal montre la posture du tuteur (réactive ou proactive).

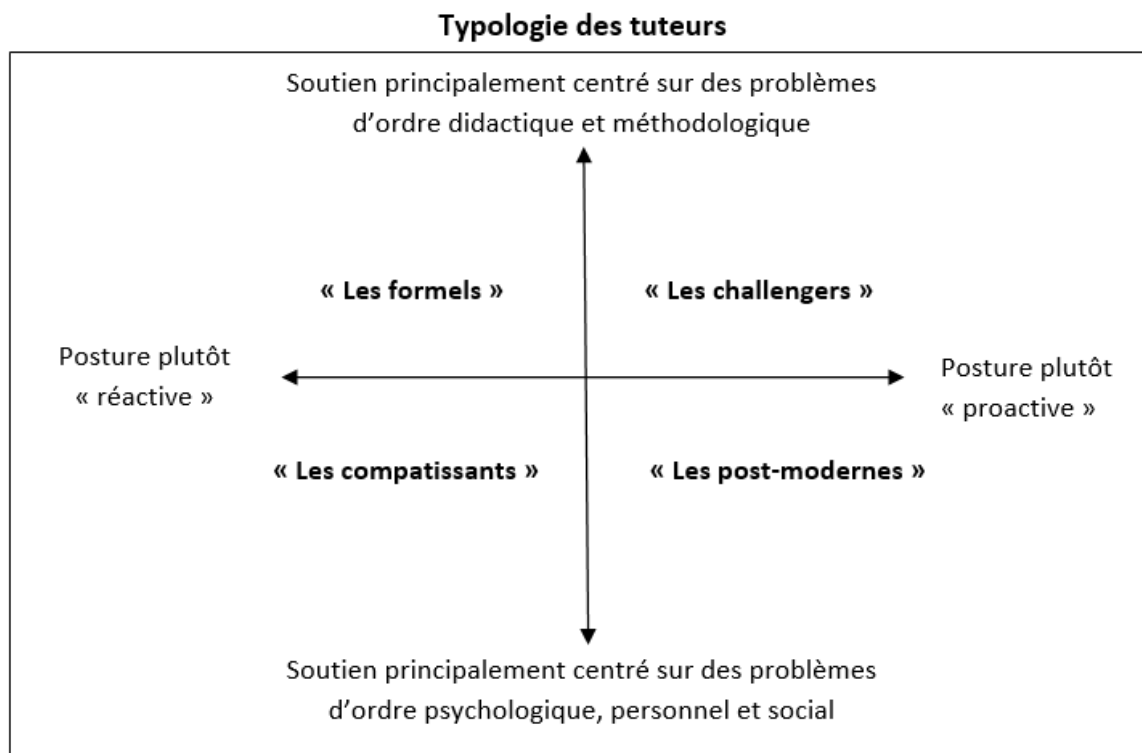


Figure 9. *Typologie des tuteurs* (Glikman, 2002, p. 143).

Les quatre profils de tuteurs, tels que proposés par Glikman (2002), se retrouvent dans des contextes institutionnels différents. Les « formels », se focalisant davantage sur les dimensions didactiques et méthodologiques de l'accompagnement, sont le plus souvent rencontrés dans des dispositifs centrés sur l'enseignement. Quant aux « compatissants », souvent réactifs et dont l'accompagnement est centré sur l'aspect affectif, ils se retrouvent plutôt dans les dispositifs centrés sur l'apprentissage. Les « challengers », dont le soutien concerne surtout l'aspect méthodologique et métacognitif, sont en général des tuteurs proactifs travaillant dans des dispositifs qui privilégient les contenus d'apprentissage, comme ceux centrés sur l'enseignement. Le dernier profil de tuteurs, les « post-modernes », est disposé à traiter l'ensemble des problèmes rencontrés par les étudiants. De ce fait, ils sont plus présents dans des dispositifs de formation centrés sur l'apprenant. L'accompagnement est alors qualifié d'holistique, prenant l'apprenant dans sa globalité.

Cependant, selon Deschryver et Lameul (2016), le lien entre la typologie du dispositif de formation et la posture adoptée par le formateur peut être entendu dans les deux sens. En effet, les auteures posent l'hypothèse selon laquelle « les choix qui sont faits en matière de (...) mise en œuvre du dispositif de formation sont influencés par la posture privilégiée de l'enseignant » (p. 5). Néanmoins, elles envisagent également que le changement de pratiques imposé par les dispositifs hybrides de formation peut amener à une évolution de posture du formateur.

Les travaux des divers auteurs précédemment mentionnés mettent en évidence un certain paradoxe. En effet, selon eux, l'accompagnement s'inscrit aussi bien dans la conception humaniste du formateur qu'au sein des injonctions institutionnelles liées au contexte éducatif dans lequel il est mis en œuvre. Dès lors, si l'accompagnement est considéré comme une démarche ajustée au rythme de l'apprenant, il est néanmoins soumis à une temporalité définie par le cadre éducatif dont il dépend. Toutefois, comme le souligne Paul (2012), l'accompagnement ne doit ni être complètement assujéti aux commandes institutionnelles ni se soumettre totalement aux besoins singuliers de l'accompagné. Le formateur doit s'adapter au profil de l'apprenant et à l'environnement éducatif dans lequel il exerce son accompagnement, tout en respectant son identité d'accompagnant.

Cependant, la spécificité de l'accompagnement dans un dispositif hybride est une question méritant d'être soulevée. Quelles sont les dimensions de la fonction de formateur dans un tel dispositif ? Selon Paul (2009a, 2020), la fonction d'accompagnement renvoie aux interventions du formateur vis-à-vis de l'apprenant accompagné. Ainsi, dans la prochaine sous-partie, sont abordées les dimensions de l'accompagnement au travers des différentes interventions du tuteur dans un dispositif hybride de formation.

3.4. Les interventions du formateur dans un dispositif hybride de formation

Selon Rodet (2012), il n'existe pas de consensus au plan scientifique pour désigner les dimensions de l'accompagnement. Cependant, quelle que soit l'appellation octroyée par les chercheurs, elles renvoient toutes aux besoins et attentes des apprenants accompagnés. À partir notamment de travaux de recherche réalisés sur le tutorat à distance par plusieurs

auteurs⁷, Rodet (2012) détermine quatre catégories de besoins ressentis par les apprenants : socioaffectif, motivationnel, cognitif et métacognitif. Le tableau 5 ci-après élaboré par Rodet (2012) représente, sur l'axe horizontal en gras, les quatre catégories de besoins venant d'être citées. Quant à l'axe vertical, il renvoie à sept dimensions de la fonction de tuteur intervenant dans un dispositif de formation à distance. Le croisement entre les besoins des apprenants et les sept fonctions tutorales aboutit à des interventions pouvant être menées par le formateur (tableau 5 ci-dessous) :

FONCTION	PLAN COGNITIF	PLAN SOCIO-AFFECTIF	PLAN MOTIVATIONNEL	PLAN METACOGNITIF
Accueil et orientation	Informer sur le dispositif de formation	Initier la construction d'un sentiment d'appartenance	Faire émerger des objectifs personnels de l'apprenant	Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives
Organisationnel	Présenter les méthodologies appropriées	Réguler la dynamique de groupe	Accompagner le processus d'autonomie	Faciliter la planification de l'apprentissage
Pédagogique	Apporter des réponses ou les susciter. Remédier.	Faciliter la collaboration entre apprenants	Proposer des activités d'apprentissage significatives	Susciter l'expression critique sur le dispositif
Socio-affectif Motivationnel	Personnaliser le soutien à l'apprentissage	Rompre l'isolement de l'apprenant	Lutter contre l'abandon	Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer
Technique	Aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage	Susciter l'entraide technique entre apprenants	Encourager l'utilisation des outils	Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils
Métacognitif	Faire conscientiser ses préférences cognitives	Faciliter la prise de conscience des états affectifs/tâches	Faire identifier les motivations intrinsèques	Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre
Évaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation	Produire des rétroactions à portée formative	Encourager et féliciter	Aider à s'autoévaluer

Tableau 5. *Les interventions du tuteur à distance (Rodet, 2012).*

Chaque fonction tutorale est considérée, dans ce travail, comme une dimension spécifique de l'accompagnement du formateur-tuteur. Plusieurs auteurs ont cité ces dimensions dans leurs travaux sur l'accompagnement dans le champ de la formation. Le tableau 6 ci-après présente une synoptique des dimensions relatives à l'accompagnement du formateur-tuteur, tout en

⁷ Denis, 2003 ; De Lièvre, 2005 ; Alava et Pruvost-Safourcade, 2008) ; Depover et Quintin, 2011 ; Berrouk et Jaillot, 2013

les référant aux auteurs concernés. Tout comme les précédents tableaux hormis le tableau 5 (Rodet, 2012), il a été élaboré au cours de notre recherche doctorale, à partir d'un recensement puis d'une analyse d'écrits scientifiques portant sur ces dimensions. Comme les travaux étudiés portent à la fois sur la formation présentielle et à distance, les dimensions de l'accompagnement du formateur sont considérées comme étant applicables aux dispositifs hybrides de formation.

Dimensions de la fonction de tuteur	Définitions	Auteurs
Socioaffective et motivationnelle	<p>Mettre en œuvre une relation individualisée, ajustée entre besoins et attentes de l'apprenant.</p> <p>Instaurer une relation de confiance</p> <p>Manifester de l'intérêt pour la situation personnelle de l'apprenant et se montrer compréhensif.</p> <p>Aider l'étudiant à vivre sereinement les aléas de sa formation.</p>	<p>Daele et Docq (2002)</p> <p>Deschryver (2002)</p> <p>Glikman (2002, 2011)</p> <p>Bernatchez (2003)</p> <p>Denis (2003)</p> <p>Beauvais (2005)</p> <p>De Lièvre (2005)</p> <p>Audet (2006)</p> <p>Alava et Pruvost-Safourcade (2008)</p> <p>Paul (2009a, 2009b)</p> <p>Berrouk et Jaillet (2013)</p> <p>Peraya, Charlier et Deschryver (2014)</p> <p>Krasnova et Demeshko (2015)</p> <p>Jiménez, Rodriguez et Vidal (2017)</p>
Accueil et orientation	<p>Informé l'apprenant dès son entrée en formation sur le cadre institutionnel</p> <p>Aider l'apprenant à ressentir un sentiment d'appartenance à l'institut et à sa promotion.</p> <p>Aider l'apprenant à atteindre ses objectifs de formation, notamment en l'accompagnant dans son projet professionnel.</p> <p>Faire le point dès l'entrée de l'apprenant en formation sur ses stratégies d'apprentissage.</p>	<p>Chesnais (1998)</p> <p>Denis (2003)</p> <p>Beauvais (2006, 2007)</p> <p>Paul (2009, 2012)</p> <p>Berrouk et Jaillet (2013)</p>

Organisationnelle	<p>Aider l'apprenant dans le développement d'une organisation optimale afin d'être autonome en formation.</p> <p>Créer des conditions optimales permettant à l'apprenant d'exercer pleinement son autonomie en formation.</p>	<p>Daele et Docq (2002)</p> <p>Deschryver (2002)</p> <p>Glikman (2002, 2011)</p> <p>Bernatchez (2003)</p> <p>Denis (2003)</p> <p>De Lièvre (2005)</p> <p>Audet (2006)</p> <p>Beauvais (2006)</p> <p>Depover <i>et al.</i> (2011)</p> <p>Paul (2012, 2014)</p> <p>Berrouk et Jaillot (2013)</p> <p>Jiménez, Rodriguez et Vidal (2017)</p>
Pédagogique	<p>Aider l'apprenant dans ses difficultés d'apprentissage ou méthodologiques, afin d'optimiser la préparation de ses évaluations théoriques.</p> <p>Promouvoir la collaboration entre pairs afin d'améliorer l'apprentissage.</p> <p>Aider l'apprenant à exercer son esprit critique quant à la formation.</p>	<p>Daele et Docq (2002)</p> <p>Deschryver (2002)</p> <p>Glikman (2002, 2011)</p> <p>Paul (2002)</p> <p>Bernatchez (2003)</p> <p>Denis (2003)</p> <p>De Lièvre (2005)</p> <p>Beauvais (2005)</p> <p>Audet (2006)</p> <p>Alava et Pruvost-Safourcade (2008).</p> <p>Depover <i>et al.</i> (2011)</p> <p>Borruat <i>et al.</i> (2012)</p> <p>Berrouk et Jaillot (2013)</p> <p>Peraya <i>et al.</i> (2014)</p> <p>Krasnova et Demeshko (2015)</p> <p>Jiménez, Rodriguez et Vidal (2017)</p>
Technique	<p>Aider l'apprenant dans l'utilisation des outils numériques en formation.</p> <p>Favoriser l'entraide technique entre pairs</p>	<p>Daele et Docq (2002)</p> <p>Deschryver (2002)</p> <p>Glikman (2002, 2011)</p>

		<p>Bernatchez (2003)</p> <p>Denis (2003)</p> <p>De Lièvre (2005)</p> <p>Audet (2006)</p> <p>Alava et Pruvost-Safourcade (2008)</p> <p>Depover <i>et al.</i> (2011)</p> <p>Berrouk et Jaillet (2013)</p> <p>Krasnova et Demeshko (2015)</p> <p>Jiménez, Rodriguez et Vidal (2017)</p>
Métacognitive	<p>Aider l'apprenant à exercer sa réflexivité afin de favoriser sa prise de recul au regard des situations vécues, des stratégies d'apprentissage utilisées et des émotions ressenties en formation.</p>	<p>Chesnais (1998)</p> <p>Dionne <i>et al.</i> (1999)</p> <p>Denis (2003)</p> <p>Beauvais (2005)</p> <p>De Lièvre (2005)</p> <p>Audet (2006)</p> <p>Paul (2009b, 2012)</p> <p>Decamps et Depover (2011)</p> <p>Borruat <i>et al.</i> (2012)</p> <p>Berrouk et Jaillet (2013)</p> <p>Peraya, Charlier et Deschryver (2014)</p>
Évaluation	<p>Aider l'apprenant dans la préparation de ses évaluations.</p> <p>Transmettre à l'apprenant l'évaluation de sa progression en formation.</p> <p>Favoriser l'autoévaluation de l'apprenant.</p> <p>Féliciter et encourager l'apprenant au regard des résultats obtenus.</p>	<p>Bernatchez (2003)</p> <p>Denis (2003)</p> <p>De Lièvre (2005)</p> <p>Decamps et Depover (2011)</p> <p>Berrouk et Jaillet (2013)</p>

Tableau 6. *Tableau synoptique des dimensions relatives à l'accompagnement du formateur-tuteur dans un dispositif hybride de formation*

Par ailleurs, Glikman (2002) et Rodet (2011) montrent que la perception positive des apprenants de l'accompagnement mené par les formateurs est conditionnée par le sentiment que celui-ci corresponde à leurs attentes. Ces dernières portent, entre autres, sur une clarté des explications pédagogiques apportées par le formateur et une disponibilité de sa part. Cependant, même si les apprenants attendent une certaine disponibilité de leur tuteur, ils ont tendance à très peu le solliciter. Parmi ces motifs de non-sollicitation, Rodet (2011) en distingue deux : l'un est lié à un manque de confiance de l'apprenant envers le formateur ; l'autre au fait qu'il doute sur le fait que les compétences du formateur puissent lui prodiguer une aide efficace. De plus, le fait de ne pas ressentir le besoin de rencontrer son tuteur peut s'expliquer par un sentiment d'autoefficacité élevé de l'apprenant dans la conduite de ses apprentissages, cela sans aide extérieure. Plus globalement, selon Rodet (2011), l'absence de demande d'aide ne saurait qualifier un profil particulier d'apprenant. Elle serait liée à la nature de son rapport à l'acte même d'apprendre d'une part, et d'autre part, à la relation existante avec le formateur. Les travaux de ces auteurs sont complétés par ceux de Pitre, Guillemet et Pelletier (2006). En effet, ceux-ci mettent en évidence un souhait récurrent des apprenants de compétences relationnelles de la part de leur formateur. Ceux-ci attendent notamment un formateur chaleureux, manifestant de l'intérêt pour leur situation personnelle et faisant preuve d'empathie, de patience et de compréhension. De plus, ces apprenants formulent une forte attente concernant une aide dans la préparation de leurs évaluations.

Synthèse du chapitre 3

L'accompagnement renouvelle le questionnement sur la manière d'établir la relation avec autrui. Dans le domaine de la formation, il est contextualisé à l'environnement éducatif dont il dépend. C'est ainsi que l'accompagnement renvoie à la fois à une fonction et une posture assumant un double paradoxe : d'une part, l'injonction institutionnelle d'accompagner les apprenants et d'autre part, l'instauration d'une relation individualisée basée sur une parité. Quatre postures peuvent être adoptées par un formateur inscrit dans une relation d'accompagnement. La première consiste à s'ajuster aux besoins et attentes des accompagnés. Elle renvoie à un accompagnement individualisé. Les deux suivantes, la posture éthique et émancipatrice, favorisent l'autonomie et la responsabilisation des apprenants. Quant à la quatrième et dernière posture, celle relative au soutien à l'apprentissage, elle fait

référence à une aide méthodologique et organisationnelle des apprenants et à une collaboration entre pairs favorisée par le formateur.

Le contexte social sous-tendu par le développement de la notion d'accompagnement au XXI^e siècle enjoint les établissements de l'enseignement supérieur à repenser leur démarche éducative. La logique de contenu tend vers le développement de compétences dans une perspective de professionnalisation, impliquant une transformation non négligeable de la culture éducative des enseignants. L'enseignant, seul détenteur du savoir, est aujourd'hui un formateur-passeur, facilitateur, ce qui induit de nouvelles compétences à acquérir. Néanmoins, cette nouvelle professionnalité de l'enseignant-formateur constitue une piste de recherche qui ne sera pas développée dans cette thèse.

L'accompagnement des apprenants dans un dispositif hybride peut être décliné en sept dimensions (tableau 7 ci-dessous). Chacune fait référence aux travaux scientifiques cités tout au long de ce chapitre 3.

Accompagnement socioaffectif et motivationnel
Accompagnement portant sur l'accueil et l'orientation de l'apprenant
Accompagnement organisationnel
Accompagnement pédagogique
Accompagnement technique
Accompagnement métacognitif
Accompagnement portant sur les évaluations

Tableau 7. *Les dimensions de l'accompagnement du formateur dans un dispositif hybride de formation*

Lors de l'étude empirique liée à cette recherche doctorale, le questionnaire élaboré pour analyser la perception des étudiants infirmiers de l'accompagnement mené par leur formateur référent s'appuie notamment sur ces sept dimensions.

Conclusion de la première partie

Après avoir abordé, sur le plan conceptuel et théorique, les trois grandes dimensions au cœur de la recherche, nous présentons, dans cette partie conclusive, la façon dont elles ont été articulées afin de problématiser l'objet de recherche. Puis, nous rappelons les hypothèses formulées.

À ce stade du propos, il convient de souligner à nouveau que cette recherche vise principalement à comprendre, du point de vue des étudiants infirmiers inscrits dans un dispositif hybride, les relations éventuelles qui s'établissent entre trois dimensions spécifiques : 1) leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation ; 2) les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentielles et à distance ; et 3) leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent.

Ces dimensions sont soumises à l'influence du dispositif de formation. En effet, l'autorégulation par l'apprenant de ses apprentissages dépend de l'environnement éducatif dans lequel il étudie. Elle se réalise, entre autres, au travers d'un contrôle de son contexte d'apprentissage (Pintrich, 1999 ; Wolters, 2000, 2003 ; Corno, 2001 ; Cosnefroy, 2011). En outre, le sentiment d'autoefficacité ne peut être mesuré qu'au travers d'outils prenant en compte le contexte dans lequel il s'exerce (Bandura, 2003). Quant à l'accompagnement d'un apprenant par un formateur, il est toujours contextualisé au dispositif éducatif dont il dépend (Beauvais, 2007 ; Paul, 2009a ; Glikman, 2002, 2011). De plus, selon Cosnefroy (2013), les recherches sur l'autorégulation des apprentissages invitent à mener une réflexion sur de nouvelles formes d'accompagnement des apprenants. Par ailleurs, plusieurs auteurs (Cartier et Butler, 2004 ; Depover, De Lièvre et Quintin, 2011) mentionnent l'influence de l'accompagnement mené par les formateurs sur l'autorégulation des apprenants dans leur apprentissage. Ainsi, nous pouvons nous demander si les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants infirmiers durant leurs activités d'apprentissage présentielles et à distance peuvent être soutenues par leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent. Ceci constitue une première hypothèse de recherche.

De leur côté, Baillet *et al.* (2016), Poncin *et al.* (2017) et Houart *et al.* (2019) défendent l'idée selon laquelle les stratégies volitionnelles ont un effet sur l'apprentissage autonome des apprenants, en agissant sur leur mise au travail et leur persistance dans celui-ci. Une deuxième hypothèse porte sur l'effet que peuvent avoir ces stratégies sur le sentiment d'autoefficacité des étudiants infirmiers à persister en formation.

Enfin, le sentiment d'autoefficacité se construit à partir de quatre sources d'information, dont la persuasion sociale (Bandura, 2003). Cette dernière provient notamment des personnes reconnues par l'apprenant comme importantes. Si le formateur référent est considéré comme une de ces personnes « importantes », nous pouvons alors nous interroger sur l'impact de la perception de l'accompagnement mené par ce formateur sur le sentiment d'autoefficacité de l'apprenant. Par ailleurs, le sentiment d'autoefficacité étant étroitement lié à la notion de persistance, nous formulons une troisième hypothèse, selon laquelle la perception des étudiants infirmiers de l'accompagnement mené par leur formateur référent influence leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Au regard de ce qui vient d'être énoncé, les trois hypothèses formalisant les liens supposés entre les principales dimensions théoriques de la présente recherche ont été posées (figure 10 ci-dessous). Les jeux d'influence sont désignés sous la forme de flèches, allant dans le sens de chacune des hypothèses numérotées de 1 à 3. De plus, le cercle entourant l'ensemble des liens met en évidence la contextualisation de ce travail dans un dispositif hybride de formation.

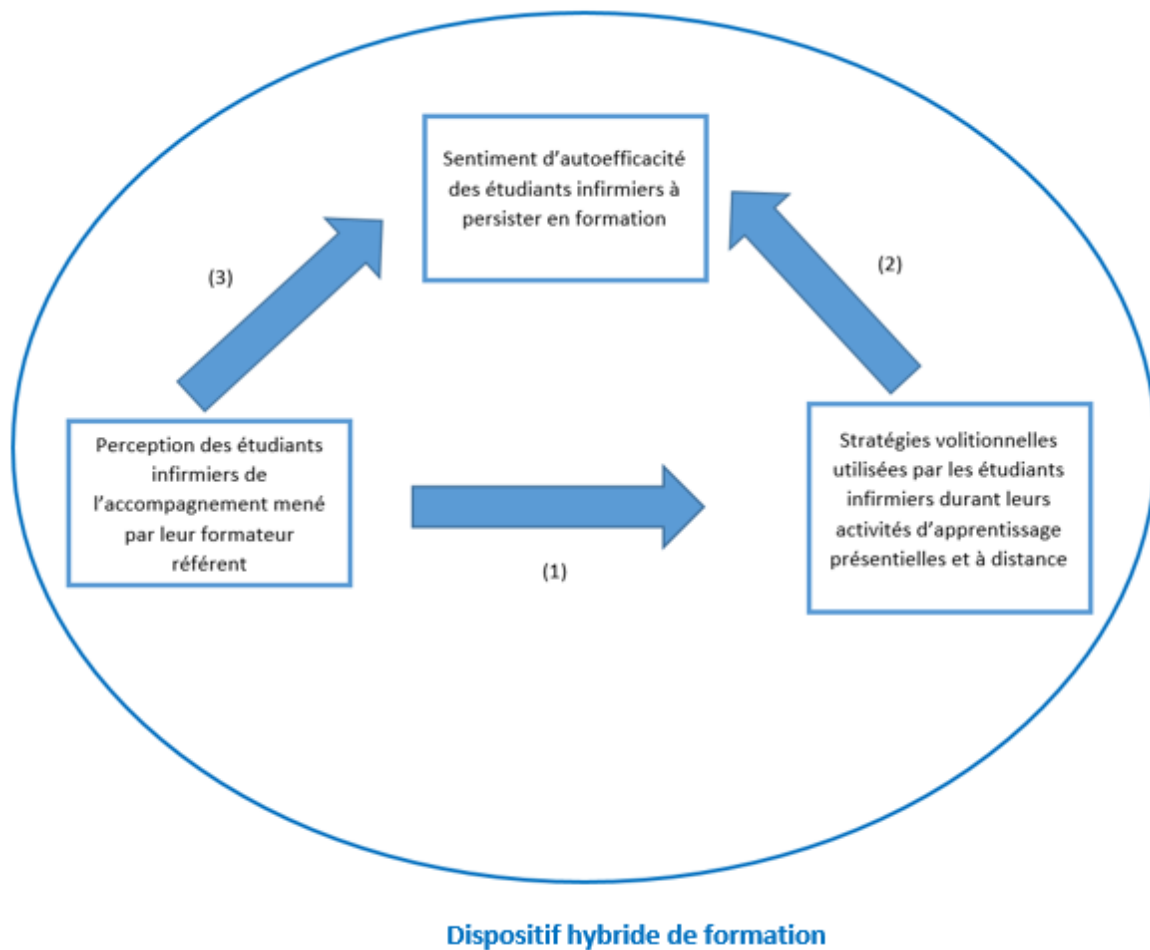


Figure 10. *Formalisation schématique des trois hypothèses de recherche.*

La deuxième partie de ce manuscrit de thèse décrit l'étude empirique menée auprès d'étudiants infirmiers de deuxième année inscrits dans un IFSI français. Elle présente la méthodologie adoptée pour atteindre la finalité de cette recherche doctorale et, plus spécifiquement, traiter le jeu d'hypothèses posé.

Deuxième partie. L'étude empirique réalisée auprès d'étudiants infirmiers de deuxième année

Pour rappel, ce travail de thèse vise à apporter des éléments de réponse à la question suivante : dans le cadre d'un dispositif hybride de formation, quelles sont les relations éventuelles qui s'établissent entre 1) le sentiment d'autoefficacité des étudiants infirmiers à persister en formation, 2) les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentiels et à distance ; et 3) leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent ?

Il poursuit deux objectifs compte tenu du jeu d'hypothèse posé en réponse à cette question : d'une part, vérifier l'existence des liens formalisés schématiquement dans la figure 10 ci-dessus, et d'autre part, comprendre la nature de ces liens. C'est pourquoi l'étude empirique s'appuie sur une méthodologie mixte et comporte deux phases : tout d'abord, une quantitative à visée descriptive corrélacionnelle puis une qualitative à visée compréhensive.

Si le chapitre 4 porte sur le contexte de réalisation de la recherche, le chapitre 5, quant à lui, en précise le cadre méthodologique. Quant aux chapitres 6 et 7, ils rendent compte, pour chacune des phases de l'étude, des méthodes mises en œuvre pour le recueil et l'analyse des données.

Chapitre 4. Le contexte de réalisation de la recherche

Le chapitre 4 pose le contexte institutionnel et éducatif de l'étude empirique réalisée au cours de notre recherche doctorale. Il présente succinctement l'ingénierie générale de la formation aux soins infirmiers depuis la réforme de 2009, avant de livrer quelques données relatives à la population française des étudiants infirmiers de deuxième année. Ensuite, il décrit le dispositif support de l'étude : il s'agit d'un IFSI de la région lyonnaise ayant mis en œuvre une hybridation de ses modalités pédagogiques. En tant que chercheur, nous avons souhaité ne pas conduire l'étude empirique auprès d'étudiants de l'IFSI⁸ où nous exerçons au quotidien et depuis plus de douze années. Il s'agissait d'éviter ainsi un biais d'interprétation induit pas la subjectivité inhérente à une implication personnelle et directe dans le dispositif support de l'étude ou encore auprès des étudiants participant à cette étude empirique.

4.1. L'ingénierie générale de la formation aux soins infirmiers depuis la réforme de 2009

D'une durée de trois ans, la formation en soins infirmiers est construite selon une alternance entre enseignement théorique et clinique. Les cours théoriques sont réalisés soit en présentiel à l'institut, soit à distance. Ils sont dispensés par des enseignants universitaires, des praticiens hospitaliers labellisés par l'université de rattachement et des cadres formateurs de l'institut. Quant à l'enseignement clinique, il est transmis essentiellement lors des stages. L'étudiant infirmier est amené à réaliser des stages en milieu intra et extrahospitalier, ainsi qu'en structures médico-sociales. Les soins dispensés dans ces différents établissements relèvent de la courte durée, de la psychiatrie ou de santé mentale, de la longue durée ou des soins individuels ou collectifs.

⁸ Cet IFSI est situé dans les Hauts de France, département du Nord.

Pour obtenir le Diplôme d'État Infirmier (DEI), l'étudiant doit avoir acquis dix compétences (figure 11 ci-après) et avoir validé les actes, activités et techniques de soins relatifs à l'exercice d'infirmier.

-
- 1 • Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier.
 - 2 • Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers.
 - 3 • Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens.
 - 4 • Mettre en oeuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique.
 - 5 • Initier et mettre en oeuvre des soins éducatifs et préventifs.
 - 6 • Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins.
 - 7 • Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle
 - 8 • Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques
 - 9 • Organiser et coordonner des interventions soignantes
 - 10 • Informer et former des professionnels et des personnes en formation.

Figure 11. *Référentiel de compétences, annexe II de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État infirmier.*

La validation d'une compétence est soumise à l'acquisition des unités d'enseignement (UE) théoriques et des critères de stage qui lui sont associés. Les UE couvrent six disciplines spécifiques : 1) sciences humaines, sociales et droit ; 2) sciences biologiques et médicales ; 3) sciences et techniques, infirmières, fondements et méthodes ; 4) sciences et techniques, infirmières, interventions ; 5) intégration des savoirs et posture professionnelle infirmière ; et 6) méthodes de travail. Les connaissances théoriques de l'étudiant sont sanctionnées par l'obtention de la moyenne aux différentes UE. Quant aux stages, l'acquisition des compétences et des activités de soins est évaluée par les professionnels de santé au travers d'un bilan de stage écrit. La validation, à la fois des UE théoriques et des stages, donne lieu à

l'obtention de crédits européens (ECTS⁹). La formation comporte six semestres de 30 ECTS à valider. L'obtention du Diplôme d'État Infirmier requiert 180 ECTS, octroyant un grade de licence.

D'une façon générale, les IFSI tendent vers une approche pédagogique constructiviste. L'autonomie et la responsabilité de l'étudiant vis-à-vis de son processus de professionnalisation visent à être favorisées. La formation est axée sur une individualisation du parcours de l'étudiant où son rythme de progression dans l'acquisition des compétences doit être respecté. Chaque étudiant infirmier bénéficie d'un accompagnement par un référent tout au long de son cursus de formation.

4.2. Les données relatives à la population française des étudiants infirmiers inscrits en deuxième année

Les données du tableau 8 ci-après ont été récoltées à partir d'éléments transmis par la DRESS en 2018. Elles sont exprimées en pourcentages en tant que fréquences calculées au regard de la population française des étudiants infirmiers inscrits en deuxième année.

Population française des étudiants infirmiers de 2 ^e année		
	Effectif (N.) de la population	Fréquences au regard de cette population
Sexe		
Homme	13 786	15,39 %
Femme	75 787	84,61 %
Total	89 573	100 %
Âge		
18—25 ans	63 328	70,7 %
26—35 ans	NC	NC

⁹ European Credits Transfer System

36—45 ans	NC	NC
Total	89 573	100 %
Mode de financement des études		
Financement personnel	44 786	50 %
OPCO/Bourse/Employeur	44 786	50 %
Total	89 573	100 %
Modalité de formation		
Formation initiale	63 775	71,2 %
Formation continue	25 798	28,8 %
Total	89 573	100 %

NC : Non Connu OPCO : Opérateurs de compétences

Tableau 8. *Présentation de la répartition de la population française des étudiants infirmiers de 2^e année selon quelques caractéristiques (DREES, 2018).*

Ces données mettent en évidence que ces étudiants sont majoritairement de sexe féminin. De plus, ils sont assez jeunes. En effet, 70,7 % d'entre eux ont moins de 25 ans. Ensuite, la moitié des étudiants reçoivent une aide pour financer leurs études. Enfin, ils sont inscrits majoritairement en formation initiale.

4.3. Le dispositif support de l'étude

Le terrain d'investigation lié à cette recherche doctorale est l'École Santé Social Sud-Est (ESSSE) de Lyon. Cet institut privé associatif regroupe onze formations sanitaires et sociales, dont un IFSI. Financé par le conseil régional, il est placé sous la tutelle du ministère de la Santé, de l'Agence régionale de Santé (ARS) et de la Direction Générale de l'Offre de Soins (DGOS). 70 % des formations qui y sont proposées sont subventionnées par l'État. Les étudiants qui s'inscrivent à l'IFSI de l'ESSSE relèvent à la fois de la formation initiale et continue. Ceux inscrits en formation initiale proviennent en grande majorité des lycées. Quant aux étudiants de formation continue, ils sont adressés en général par les employeurs ou par des organismes de formation et sont souvent en situation de reconversion professionnelle. Ainsi, le profil des

étudiants infirmiers est assez hétérogène (de 17 à 52 ans). En 2016, l'institut a obtenu une reconduction de son agrément régional autorisant un quota de 68 étudiants infirmiers par année de formation. En moyenne, par promotion, 33 % d'entre eux sont inscrits en formation continue.

N'étant ni rattaché à un support hospitalier ni situé sur un campus universitaire, l'IFSI se situe sur un secteur empreint d'une forte concurrence. Afin de se distinguer des autres instituts lyonnais, il a choisi d'orienter son projet pédagogique sur le développement de méthodes pédagogiques axées notamment sur l'usage de technologies numériques. L'institut dispose d'ailleurs d'un Environnement Numérique de Travail (ENT) permettant le travail à distance. De plus, il possède son propre centre de ressources documentaires (CRD). Le programme des études répond aux exigences du référentiel du 31 juillet 2009, relatif au Diplôme d'État Infirmier. La stratégie pédagogique de chaque UE intègre une articulation entre activités d'apprentissage présentielle et à distance.

Afin de déterminer le type de dispositif hybride de cet institut, le test d'autopositionnement¹⁰ développé par les chercheurs Hy-Sup (2009-2012) a été utilisé. Celui-ci comprend un ensemble de questions reprenant les cinq composantes d'un dispositif hybride décrites par Peraya *et al.* (2014). La directrice de l'IFSI et un cadre formateur ont répondu à ce questionnaire (cf. annexe 3). Le résultat place l'institut de l'ESSSE dans un dispositif centré sur l'apprenant de type « métro » (cf. annexe 2). Pour rappel, ce type de dispositif se caractérise notamment par un accompagnement de proximité des formateurs. Des échanges informels avec ces deux personnes ont permis également de préciser l'accompagnement mené par les formateurs référents dans cet institut : tout d'abord, la petite taille des promotions¹¹ facilite la mise en œuvre d'un accompagnement individualisé. Chaque semestre, les étudiants profitent d'un temps de suivi pédagogique individuel avec leur référent. De plus, avant et à chaque retour de stage, une rencontre collective réunissant le formateur et les étudiants de son groupe de suivi pédagogique est réalisée ; l'objectif est de favoriser ainsi une dynamique de groupe. Enfin, d'autres rendez-vous peuvent être organisés, notamment à la suite de la

¹⁰ <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/hysup/>

¹¹ 68 étudiants en première année avec une déperdition de dix étudiants en moyenne par année de formation.

proclamation des résultats du semestre. D'une manière générale, et toujours selon ces deux personnes, la plupart des formateurs référents aident les étudiants dans leur organisation, leur gestion du temps ou leur appropriation des méthodes enseignées. Ils les invitent à la réflexivité, notamment sur leur façon d'apprendre et sur les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent. De plus, ils encouragent l'entraide et le soutien entre étudiants, afin d'optimiser leur apprentissage. Ils mènent un accompagnement technique, spécifiquement au regard de l'utilisation des outils numériques utilisés en formation. Même si ces aspects tels qu'énoncés ici révèlent une certaine conformité aux attendus de la réforme de 2009, il apparaît, au travers des propos recueillis, que l'enjeu majeur de l'accompagnement des étudiants dans cet institut est d'aider les étudiants à se former dans un dispositif hybride. La directrice et le cadre formateur relatent d'ailleurs une satisfaction très variable de leurs étudiants en ce qui concerne la modalité hybride de la formation.

Chapitre 5. Le cadre méthodologique

Ce chapitre précise le cadre méthodologique de la recherche. Après avoir énoncé le positionnement paradigmatique, il présente le protocole de recherche retenu pour mener l'investigation. Puis, il explicite la méthode adoptée pour constituer l'échantillon d'étudiants infirmiers ayant répondu au questionnaire, ainsi que la façon dont le panel d'étudiants interviewés a été élaboré.

5.1. Le positionnement paradigmatique et le protocole de recherche mis en œuvre

Comme souligné précédemment, l'étude empirique se réclame d'une méthodologie mixte et comporte deux phases : l'une quantitative à visée descriptive corrélacionnelle et l'autre qualitative à visée compréhensive. Toutefois, la démarche adoptée est à dominante qualitative. En effet, au-delà de l'identification des relations, son objectif majeur est de comprendre les significations données par les étudiants infirmiers à l'accompagnement de leur formateur référent, à leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation et aux stratégies volitionnelles qu'ils utilisent lors de leurs activités d'apprentissage. Dès lors, la recherche s'inscrit principalement dans un positionnement paradigmatique interprétatif. En effet, comme le pointent Fortin et Gagnon (2016), ce paradigme met l'accent sur la singularité des expériences vécues à partir de ce que les personnes en disent et de leur point de vue.

La première phase empirique s'est appuyée sur une enquête par questionnaire auprès d'étudiants infirmiers de deuxième année. Quant à la seconde, elle a reposé sur des entretiens individuels semi-directifs en visioconférence auprès d'étudiants volontaires ayant répondu au questionnaire. La figure 12 ci-dessous représente le double phasage de cette étude et précise à nouveau les objectifs visés par chacune de ces deux phases. La flèche transversale met en évidence la complémentarité des phases pour traiter les trois hypothèses de recherche.

Cependant, il est important de préciser que, dans la phase 1 de l'étude, le sentiment d'auto-efficacité en formation est mesuré sans la notion de persistance. Cette décision s'explique par le fait d'avoir trouvé, dans la littérature scientifique, uniquement des échelles mesurant de façon séparée la persistance et le sentiment d'auto-efficacité. À l'instar de Fortin et Gagnon (2016), mettant en exergue la complémentarité des phases quantitative et qualitative dans les méthodologies mixtes, c'est lors de la phase 2 empirique que la persistance, au travers du sentiment d'auto-efficacité des étudiants, est étudiée.

De même, la distinction entre modalité présentielle et à distance des stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants est abordée exclusivement lors des entretiens.

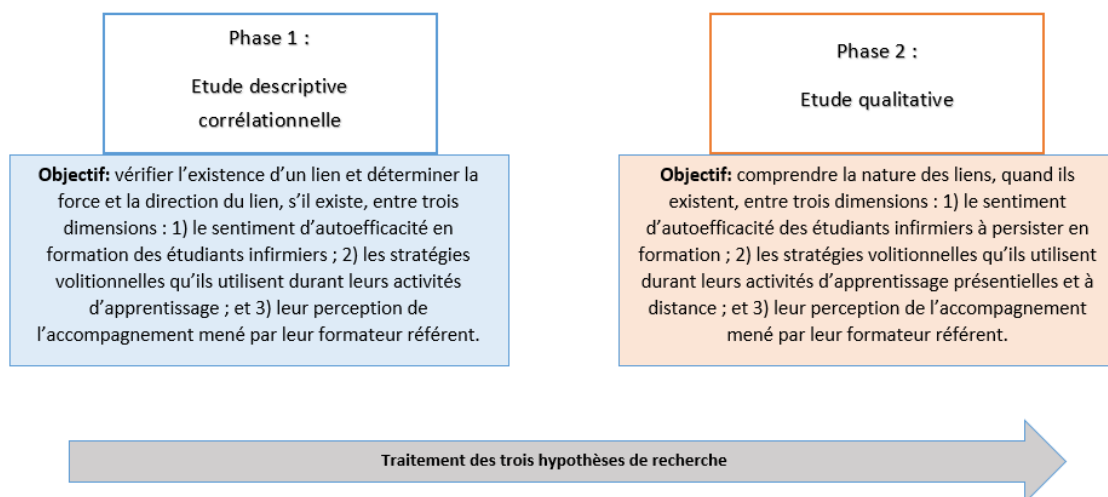


Figure 12. Double phasage de l'étude empirique

La méthodologie mixte se réclame d'un devis de recherche spécifique. Parmi les six types de devis mixtes proposés par Creswell (2009), c'est le séquentiel qui a été adopté. Le devis séquentiel se caractérise notamment par le recueil et l'analyse de données quantitatives et qualitatives, selon deux temps subséquents. Puis, comme l'expliquent Fortin et Gagnon (2016), l'ensemble des données est mélangé afin de conduire à une agrégation des résultats. Selon les auteures, cette dernière permet de mieux comprendre le phénomène à l'étude et, *in fine*, de traiter les hypothèses de recherche. La figure 13 ci-après présente le devis séquentiel réalisé pour cette recherche. La passation du questionnaire a été réalisée en février et en mars 2020, avec une analyse des réponses entre avril et mai 2020.

Quant aux entretiens, ils se sont déroulés en juin 2020. Leur analyse a été effectuée de septembre à octobre 2020. Concernant le procédé relatif à l'agrégation des résultats, il s'est achevé en septembre 2021.



Figure 13. *Devis séquentiel réalisé dans le cadre de la recherche*

Le tableau 9 ci-dessous présente de façon synthétique la mise en œuvre du protocole de recherche. Il reprend la visée de chacune des deux phases empiriques ainsi que leur étude respective, les méthodes retenues pour recueillir les données et les analyser, tout en précisant les logiciels d'assistance utilisés.

	Phase 1	Phase 2
Objectif	Descriptive corrélacionnelle	Compréhensive
Étude	Quantitative	Qualitative
Méthode de recueil de données	Enquête par questionnaire administré en ligne ¹²	Entretiens semi-dirigés en visioconférence
Méthode d'analyse des données recueillies	Tests statistiques inférentiels des réponses obtenues (données quantitatives) précédés d'une analyse statistique descriptive. Logiciel <i>Jamovi</i> 1.2.27.	Analyse des propos recueillis (données qualitatives) à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016) Logiciel <i>QDA Miner</i> 6.0
Période	De février à mai 2020	De juin à octobre 2020

Tableau 9. *Synthèse de la mise en œuvre du protocole de recherche*

¹² Sous Google Forms

5.2. La méthode de recrutement des participants à l'étude empirique

La méthode utilisée pour constituer l'échantillon de répondants au questionnaire est dite « non-probabiliste intentionnelle ». Comme l'expliquent Fortin et Gagnon (2016), sa particularité réside dans une constitution non aléatoire, basée sur deux critères définis à l'avance. Le premier critère concerne le profil des participants. Pour la présente étude, le public sélectionné est celui des étudiants infirmiers de deuxième année. En effet, l'enjeu de la persistance dans les études en soins infirmiers est plus prégnant en deuxième année de formation, compte tenu des abandons constatés (Boittin, 2002 ; Trugeon *et al.*, 2009 ; Lamaurt *et al.*, 2011). Le second critère porte sur le dispositif support de l'étude. Au regard du contexte d'hybridation dans lequel s'inscrit cette recherche, le terrain d'investigation est un IFSI mettant en œuvre une alternance, présentielle et à distance, de ses modalités pédagogiques. Pour rappel, le choix s'est porté sur l'institut ESSSE de Lyon. De par notre éloignement géographique de la région lyonnaise, le recrutement des participants de l'étude a été réalisé par la directrice de l'institut et un cadre formateur. Après avoir présenté l'objet de la recherche aux étudiants de deuxième année, elles ont obtenu leur accord pour y participer. Au moment de l'étude, les étudiants composent la promotion 2018-2021 et sont au nombre de 56. De plus, les entretiens ont été réalisés auprès d'un panel de 22 étudiants et ayant préalablement renseigné le questionnaire. Ainsi, ce panel est issu de l'échantillon de répondants à ce questionnaire. Il est construit sur la base du volontariat à participer à l'étude. Comme pour nombre de recherches, le faible volume de participants empêche la généralisation des résultats obtenus à l'ensemble des étudiants de 2^e année de cet IFSI. En conséquence, ces résultats n'ont de sens qu'au regard du contexte spécifique dans lequel ils ont été obtenus, du profil des participants ainsi que de la méthodologie utilisée.

Chapitre 6. La première phase empirique : l'étude quantitative à visée descriptive corrélacionnelle

Ce chapitre 6 présente la méthodologie de recueil et d'analyse des données recueillies lors de la première phase de l'étude empirique. Elle a consisté en une étude quantitative descriptive corrélacionnelle afin de vérifier l'existence ou pas de liens ainsi que, le cas échéant, leur force et leur direction entre les trois dimensions au cœur de la recherche telles que référés au jeu d'hypothèses posé (figure 10, ci-dessus). Les réponses au questionnaire en ligne ont bénéficié d'un traitement statistique réalisé en deux étapes : une analyse statistique descriptive des données à laquelle ont succédé des tests inférentiels. L'usage du logiciel *Jamovi* 1.2.27. a notamment facilité la réalisation de ces analyses.

Le chapitre révèle également quelques principales caractéristiques de l'échantillon des répondants, avant de présenter le questionnaire de l'enquête ainsi que ses qualités psychométriques. Puis il précise les conditions de passation du questionnaire et le déroulement du recueil de données. Enfin, il expose les étapes d'analyse statistique de ces données.

6.1. La méthodologie de recueil des données quantitatives

6.1.1. L'échantillon des répondants au questionnaire

Sur les 56 étudiants de 2e année sollicités durant la première phase de l'étude, 44 d'entre eux ont répondu au questionnaire. Afin de pouvoir décrire statistiquement l'échantillon des répondants, des questions visant à identifier leur profil ont été posées en début de questionnaire (cf. annexe 5). Les mêmes caractéristiques que celles de la DRESS en 2018 (cf. tableau 8) ont été récoltées : le sexe, l'âge, le mode de financement des études et la modalité de formation. Cependant, d'autres données ont également été recueillies, en fonction de leur

influence supposée sur l'apprentissage des répondants. Il s'agissait notamment de leur situation familiale, de la charge ou non d'enfants et d'un travail entrepris aux côtés de leurs études. De plus, au regard de l'hybridation des modalités pédagogiques du dispositif support de l'étude, l'acculturation technologique des répondants avant leur entrée en formation a été interrogée. C'est pourquoi une question relative à une éventuelle expérience d'études en dispositif hybride de formation a été posée.

L'échantillon des 44 répondants au questionnaire comporte les caractéristiques suivantes (tableau 10 ci-dessus).

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON DES 44 RÉPONDANTS AU QUESTIONNAIRE	
	effectif (N.) des répondants
SEXE	
HOMME	7
FEMME	37
TOTAL	44
AGE	
18—25 ANS	28
26—35 ANS	12
36—45 ANS	4
TOTAL	44
SITUATION FAMILIALE	
CÉLIBATAIRE	26
SITUATION MARITALE	18
TOTAL	44
ENFANTS À CHARGE	
OUI	9
NON	35
TOTAL	44

FINANCEMENT DES ÉTUDES	
FINANCEMENT PERSONNEL	17
PARENTS	22
OPCO/BOURSE/EMPLOYEUR	5
TOTAL	44
TRAVAIL À CÔTÉ DES ÉTUDES	
OUI	22
NON	22
TOTAL	44
MODALITÉ DE FORMATION	
FORMATION INITIALE	36
FORMATION CONTINUE	8
TOTAL	44
EXPÉRIENCE DE DISPOSITIF HYBRIDE DE FORMATION	
OUI	7
NON	37
TOTAL	44

Tableau 10. *Présentation de l'échantillon des 44 répondants au questionnaire selon quelques caractéristiques (IFSI ESSSE de Lyon — février-mars 2020)*

Une représentation graphique de l'échantillon selon chacune de ces caractéristiques a été placée en annexe 4. On peut remarquer que ces caractéristiques sont assez représentatives de celles de la population française des étudiants infirmiers de deuxième année (cf. tableau 8). En effet, les étudiants sont majoritairement jeunes et de sexe féminin. La moitié d'entre eux bénéficient d'un financement de leurs études par leurs parents et la plupart sont inscrits en formation initiale. Par ailleurs, la majorité des étudiants sont célibataires et sans enfant. Un étudiant sur deux est engagé dans une activité professionnelle à côté de ses études. Enfin, très peu d'étudiants possèdent une expérience de dispositif de formation hybride avant d'entrer en formation infirmière.

6.1.2. Le questionnaire

Le questionnaire comporte trois parties, chacune renvoyant à l'une des principales dimensions théoriques au cœur de cette recherche. La première partie porte sur le sentiment d'autoefficacité en formation des étudiants. En effet, comme précisé précédemment, la notion de persistance est étudiée lors de l'étude qualitative (phase 2 empirique). La deuxième partie du questionnaire concerne les stratégies volitionnelles que les étudiants utilisent lors de la réalisation de leurs activités d'apprentissage. Quant à la troisième, elle se rapporte à leur perception de l'accompagnement du formateur référent.

Le questionnaire a été élaboré en juxtaposant deux échelles psychométriques existantes à la fois validées sur le plan théorique et sur le plan empirique. La première est l'échelle de sentiment d'autoefficacité en formation (Heutte, 2011) adaptée de celle produite en 2003 par Follenfant et Meyer. La seconde est proposée par Baillet *et al.* (2016) pour catégoriser les stratégies volitionnelles lors d'activités d'apprentissage. Elle s'appuie sur la taxonomie de Cosnefroy (2011). À ces deux échelles a été adjointe une série de questions portant sur la perception de l'accompagnement d'un formateur référent, pour répondre aux besoins de la présente recherche. Un dictionnaire des variables a été élaboré afin de préciser l'ensemble des questions posées dans le questionnaire, le choix des options de réponses et leur format. Il expose également en détail les échelles de mesure associées au codage des dimensions et sous-dimensions. En effet, ce codage était nécessaire pour le traitement statistique. Toutes les questions sont formulées sous la forme d'échelles de Likert en quatre points. En effet, comme le pointent Dubus (2000) et Nagels (2016), cette disposition permet notamment d'éviter les tendances centrales dans les réponses recueillies. Le dictionnaire des variables peut être consulté en annexe 5.

- *Partie n° 1 du questionnaire : sentiment d'autoefficacité en formation des étudiants (adaptation Heutte [2011], Follenfant et Meyer [2003]).*

L'échelle francophone de Follenfant et Meyer (2003) adaptée par Heutte en 2011 se présente sous la forme d'un questionnaire en dix questions.

Les réponses sont basées sur des échelles de Likert allant de « presque jamais » à « le plus souvent ». Des scores élevés signifient que les étudiants possèdent un sentiment élevé d'autoefficacité en formation.

- *Partie n° 2 du questionnaire : stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants durant leurs activités d'apprentissage (Baillet et al., 2016).*

En 2016, Baillet et ses collaborateurs ont élaboré un questionnaire intitulé : « *se mettre au travail et y rester* » (cf. annexe 6). Celui-ci s'appuie sur la taxonomie des stratégies volitionnelles proposée par Cosnefroy en 2011. Le tableau 11 ci-après présente de façon synthétique ces catégories de stratégies, le codage proposé par les auteurs pour chacune d'entre elles ainsi que le nombre de sous-catégories associées.

Catégories de stratégies volitionnelles	Codage	Nombre de sous-catégories
Stratégies volitionnelles génériques	GEN VOL	7
Stratégies de déploiement attentionnel	IA	3
Stratégies de gestion de la motivation	IM	9
Stratégies de contrôle des émotions positives et négatives	IE	10
Stratégies de gestion du temps	ET	11
Stratégies d'exploitation des ressources	ER	6
Stratégies de contrôle de l'environnement	EE	8

Tableau 11. *Catégories des stratégies volitionnelles, assorties de leur codage respectif (Baillet et al., 2016, p. 161)*

Parmi les catégories de stratégies annoncées dans ce tableau, la première concerne celles dites « génériques ». Puis, les stratégies suivantes font référence à la catégorisation de Cosnefroy (2011) représentée en tableau 3. Les trois premières renvoient au processus interne d'autorégulation. Elles ont un effet direct sur les états internes du sujet. Elles permettent notamment de résister aux distractions et tentations potentielles, de surmonter

l'ennui et la fatigue et de faire face aux difficultés. Quant aux trois dernières mentionnées dans le tableau 11 ci-dessus, elles renvoient au processus externe d'autorégulation ayant un effet indirect sur les états internes du sujet. Elles visent à contrôler le contexte d'apprentissage et présentent une double fonction : préserver de la distraction et créer un climat d'apprentissage favorable à la poursuite de l'effort.

Dans la version initiale du questionnaire (cf. annexe 6), le terme « réalisation d'une synthèse » a été remplacé par « réalisation d'une tâche d'apprentissage ». Cette disposition a été entreprise pour les besoins de l'étude. Les réponses sont basées sur des échelles de Likert en quatre points, allant de « presque jamais » à « le plus souvent ». Des scores élevés signifient que les étudiants utilisent souvent la stratégie concernée.

- *Partie n° 3 du questionnaire : perceptions des étudiants de l'accompagnement de leur formateur référent (Lécluse-Cousyn, 2020).*

La troisième et dernière partie du questionnaire a été réalisée par nos soins en 2020, dans le cadre de cette recherche doctorale. Elle porte sur la perception des étudiants de l'accompagnement mené par leur formateur référent. Son élaboration s'est appuyée sur le tableau de synthèse réalisé à partir de l'étude de travaux scientifiques portant sur les sept dimensions de l'accompagnement du formateur dans un dispositif hybride de formation (cf. tableau 7). Le tableau 12 ci-après propose une vue d'ensemble des dimensions de l'accompagnement sur lesquelles les perceptions des étudiants sont interrogées, leur codage respectif ainsi que le nombre de sous-dimensions associées.

Dimensions de l'accompagnement	Codage	Nombre de sous-dimensions
Accompagnement général du formateur	GEN	3
Accompagnement socioaffectif et motivationnel	AFF	10
Accompagnement portant sur l'accueil et l'orientation de l'apprenant	ORI	6
Accompagnement organisationnel	ORG	5
Accompagnement pédagogique	PED	7
Accompagnement technique	TECH	4
Accompagnement métacognitif	MC	4
Accompagnement portant sur les évaluations	EV	5

Tableau 12. *Dimensions de l'accompagnement du formateur, assorties de leur codage respectif*

Parmi les dimensions de l'accompagnement annoncées dans ce tableau, celle socioaffective et motivationnelle (AFF) a pour objectif de soutenir la motivation de l'apprenant et de renforcer sa confiance en soi. Dans le cadre d'une relation individualisée basée sur la confiance réciproque, le formateur montre un réel intérêt pour la situation personnelle de l'étudiant. L'accompagnement relatif à l'accueil et l'orientation de l'étudiant (ORI) fait référence, entre autres, à une explication du cadre institutionnel, ce qui peut amener éventuellement l'étudiant à ressentir un sentiment d'appartenance à l'établissement et à sa promotion. Le formateur appréhende les objectifs de formation de l'étudiant, tout en abordant les stratégies d'apprentissage qu'il utilise pour les atteindre. Il l'accompagne dans son projet professionnel. Concernant la dimension organisationnelle (ORG), le formateur aide l'apprenant à développer une organisation optimale pour exercer pleinement son autonomie en formation. Quant à la dimension pédagogique (PED), elle vise notamment à aider l'apprenant dans ses difficultés d'apprentissage ou dans l'appropriation des méthodologies enseignées. Le formateur aide l'étudiant à développer son esprit critique et favorise la collaboration entre pairs afin

d'améliorer l'apprentissage. Celle qualifiée de technique (TECH) renvoie essentiellement à une aide dans l'utilisation des outils numériques en formation. La dimension métacognitive (MC) consiste à aider l'apprenant à exercer sa réflexivité, afin de prendre du recul face aux situations professionnelles vécues et aux émotions ressenties en formation. Le formateur suscite également sa réflexion sur sa façon d'apprendre. Enfin, dans la dimension évaluative de l'accompagnement (EV), le formateur transmet à l'apprenant son appréciation au regard de sa progression en formation. Il l'encourage et le félicite en cas de bons résultats.

Cette troisième partie du questionnaire commence par des questions portant sur la perception générale de l'étudiant de l'accompagnement mené par son formateur. Puis, il intègre des questions plus spécifiques quant à leur perception de ces sept dimensions de l'accompagnement.

Afin d'assurer une cohérence avec les deux premières parties du questionnaire, les réponses associées à sa troisième partie se réalisent également selon une échelle de Likert en quatre points. Des scores élevés signifient que les étudiants ont des perceptions positives de la dimension d'accompagnement concernée.

6.1.3. Les qualités psychométriques du questionnaire

Lors de la première phase de l'étude, les propriétés psychométriques des trois parties du questionnaire ont été vérifiées par le biais des critères de fidélité et de validité. La fidélité du questionnaire global a été étudiée à travers sa stabilité temporelle et sa consistance interne. Quant à sa validité, elle a été contrôlée par la validité de conclusion statistique. Pour faciliter la réalisation de ces différentes vérifications, les moyennes des dimensions ont été calculées à partir des scores obtenus à chaque réponse donnée aux échelles de Likert.

Comme l'énoncent Truchon *et al.* (2010), vérifier la fidélité d'un questionnaire consiste à identifier la propriété d'une mesure à être stable dans le temps pour un même individu. C'est la stabilité temporelle qui permet de prouver une uniformité des réponses obtenues. Selon Fortin et Gagnon (2016), la stabilité temporelle se détermine à l'aide d'un « test t1 et retest t2 » à deux semaines environ d'intervalle. Le type de mesure statistique à utiliser pour un « test t1 et retest t2 » dépend de la normalité de la distribution des dimensions du

questionnaire. Concernant ce travail, puisque les catégories de stratégies volitionnelles et les dimensions relatives à la perception de l'accompagnement ne suivent pas une loi normale ($p [W] < .05$), le test de Wilcoxon a été appliqué pour réaliser ces tests. En revanche, au regard de la normalité des dimensions relatives au sentiment d'autoefficacité en formation ($p [W] > .05$), le test T de Student apparié a été utilisé. Comme énoncé précédemment, la passation du questionnaire a été réalisée en février et en mars 2020. Ces deux périodes correspondent respectivement au test (t1) et au retest (t2). Les résultats obtenus (cf. annexe 7) ne mettent en évidence aucune différence significative entre t1 et t2 ($p > .05$), à part pour la dimension pédagogique de l'accompagnement ($p = .037$). À partir de ces résultats, la stabilité temporelle du questionnaire global est dans l'ensemble vérifiée.

La fidélité du questionnaire a également été vérifiée par sa consistance interne. Selon Truchon *et al.* (2010), la consistance interne d'un outil permet d'étudier l'homogénéité de la mesure, c'est-à-dire sa particularité à être constante au sein de l'objet étudié. En effet, lorsqu'un outil comporte différentes dimensions, il est important que celles-ci remplissent des fonctions similaires. La consistance interne du questionnaire global a tout d'abord été vérifiée au travers du calcul de l'alpha de Cronbach. Selon Fortin et Gagnon (2016), le calcul de ce coefficient est particulièrement adapté pour les outils construits à partir d'échelles de Likert. Cependant, plusieurs auteurs sont en désaccord vis-à-vis du score alpha permettant d'attester de la consistance interne d'un outil. Si Peterson (1995) recommande un alpha supérieur à .80, Carey et Seibert (1993), quant à eux, préconisent un score d'au moins .70. Les résultats mettent en évidence une consistance interne moyenne concernant la partie du questionnaire relative aux stratégies volitionnelles (cf. annexe 8). En effet, l'ensemble des calculs alpha pour chaque catégorie de stratégies est inférieur à .80, à part pour celle relative aux stratégies de contrôle de l'environnement ($\alpha = .813$). En revanche, la consistance interne des autres parties du questionnaire est correcte ($\alpha > .80$).

À l'instar de Carey et Seibert (1993), le coefficient de Bravais-Pearson a également été utilisé pour mesurer la consistance interne du questionnaire global. Selon les auteurs, celle-ci est correcte si la corrélation est supérieure à .40. Pour la partie du questionnaire concernant les stratégies volitionnelles, les résultats montrent que toutes les moyennes des catégories sont corrélées au score moyen total des stratégies ($r > .50$) avec une significativité à $p < .001$ (cf.

annexe 8). Pour celle portant sur les perceptions de l'accompagnement, les moyennes des dimensions sont corrélées au score moyen total des perceptions ($r > .60$) avec une significativité à $p < .001$. La seule moyenne n'étant pas corrélée est celle de la perception générale de l'accompagnement (MOY GEN). Quant à la partie du questionnaire concernant le sentiment d'autoefficacité en formation, toutes les moyennes des dimensions sont corrélées à leur score moyen total ($r > 0,6$) avec une significativité à $p < .001$. Les résultats des calculs de corrélations venant d'être cités montrent que, dans chaque partie du questionnaire, les dimensions mesurent un même concept.

Concernant la validité du questionnaire global, elle a été vérifiée au travers de la validité de conclusion statistique (Shadish *et al.*, 2002, cités par Fortin et Gagnon, 2016). À cette fin, la significativité de la différence statistique a été systématiquement vérifiée en utilisant le p value. Dans tous les tests pratiqués, l'hypothèse nulle a été rejetée quand $p < .05$. De plus, ont été utilisés des tests statistiques appropriés en garantissant la non-violation des postulats qui leur sont liés : la normalité de la distribution et l'égalité des variances. La normalité de la distribution a été étudiée au travers du test de Shapiro-Wilk (W). Quant à l'égalité des variances, elle a été vérifiée par le test de Levene (F). En revanche, au regard du nombre trop faible de répondants ($n=44$), la puissance des tests statistiques utilisés reste néanmoins limitée.

6.1.4. Les conditions de passation du questionnaire

Le questionnaire a été administré en ligne¹³. Afin de le rendre attractif, des images en couleur ont été insérées (cf. annexe 9). Il se terminait par un message invitant les répondants à bien vouloir participer à un entretien (phase 2 de l'étude). Comme expliqué précédemment, la passation du questionnaire s'est déroulée en deux temps distincts. Le premier a eu lieu en février 2020 sur le site de l'IFSI, afin que les étudiants puissent physiquement identifier l'auteur de l'enquête (en l'occurrence nous-mêmes en tant que chercheur) notamment en vue de la réalisation des entretiens qui, quant à eux, se sont déroulés en visioconférence. Il

¹³ Sous Google Forms

s’agissait aussi, par cette présence sur site, de s’assurer des bonnes conditions de passation du questionnaire en ligne. Quant au second temps, il a eu lieu quinze jours après le premier, sans présence physique de notre part.

6.2. La méthodologie d’analyse des données quantitatives

Comme précisé précédemment, les réponses au questionnaire sont basées sur des échelles de Likert. De type ordinal, ces échelles mesurent des variables non métriques. Selon plusieurs auteurs (Roussel *et al.*, 2005 ; Navarro *et al.*, 2020 ; Fortin et Gagnon, 2016), elles peuvent néanmoins être considérées comme des échelles d’intervalle et ainsi bénéficier d’un traitement statistique quantitatif. Afin de faciliter le procédé d’analyse, les réponses ont été codées afin d’obtenir des variables quantitatives discrètes (tableau 13 ci-dessous).

Intitulé de l’échelle de Likert	Codage
Parties 1 et 2 du questionnaire : sentiment d’autoefficacité en formation des étudiants et stratégies volitionnelles utilisées lors de leurs activités d’apprentissage	
« Presque jamais »	1
« Rarement »	2
« Fréquemment »	3
« Le plus souvent »	4
Partie 3 du questionnaire : perceptions des étudiants de l’accompagnement mené par leur formateur référent	
« Pas du tout d’accord »	1
« Plutôt pas d’accord »	2
« Plutôt d’accord »	3
« Tout à fait d’accord »	4

Tableau 13. Codage des réponses au questionnaire en variables quantitatives discrètes

Selon Delhomme et Meyer (1997, cités par Nagels, 2016), le traitement statistique autorisé sur des échelles d’intervalles consiste en des mesures de tendance centrale et de dispersion.

En outre, les tests paramétriques tels que le coefficient de Bravais-Pearson peuvent également être utilisés.

Les réponses au questionnaire ont été analysées à l'aide du logiciel Jamovi 1.2.27. Une préparation du corpus en amont a été effectuée avec le logiciel Excel afin d'homogénéiser les données recueillies. Comme l'objectif de la première phase de l'étude consistait à identifier des relations entre les trois dimensions au cœur de la recherche, une étude descriptive corrélacionnelle a été réalisée. Le calcul des coefficients de corrélation de Bravais-Pearson (r) et de Spearman (r_s) vérifie notamment l'existence de liens entre des dimensions. Préalablement, une analyse statistique descriptive a permis de décrire les grandes tendances concernant les trois dimensions étudiées.

Ainsi, l'analyse des réponses au questionnaire a été conduite en deux étapes : une étape relevant de la statistique descriptive et une autre portant sur de la statistique inférentielle au travers notamment de tests corrélacionnels.

6.2.1. L'analyse statistique descriptive des réponses au questionnaire

Avant de mener l'analyse, il s'agissait de vérifier que les données recueillies ne comportaient aucune erreur de saisie ou de lacune. C'est pourquoi, afin de mettre en évidence des outliers, des graphiques sous forme de boîtes à moustaches ont été réalisés.

Tout d'abord, l'analyse statistique descriptive a permis l'obtention de grandes tendances concernant les stratégies volitionnelles utilisées par les répondants, leur perception de l'accompagnement de leur formateur référent et leur sentiment d'autoefficacité en formation. À cette fin, les moyennes, médianes et écarts-types des scores des échelles de Likert ainsi qu'un score moyen total pour chaque dimension ont été calculés.

6.2.2. L'analyse statistique inférentielle

Compte tenu de l'objectif visé par l'enquête par questionnaire (phase 1) et au regard des hypothèses posées, l'étude descriptive corrélacionnelle se situe au cœur du travail réalisé. Comme précisé ci-dessus, le calcul des coefficients de corrélation de Bravais-Pearson (r) et de

Spearman (r_s) a permis de vérifier l'existence de liens entre les dimensions du jeu d'hypothèses, ainsi que la force et la direction de ces liens. Concernant la significativité de ces derniers, elle a été mise en évidence par le p value ($p < .05$). Le coefficient de Bravais-Pearson a été utilisé lorsque la distribution suivait une loi normale. Dans le cas contraire, c'est le rho de Spearman qui a été appliqué. Afin de déterminer la force d'une corrélation ainsi que sa direction, Navarro, Foxcroft et Meunier (2020) ont établi un guide (tableau 14 ci-dessous). La force du lien dépend de la valeur du coefficient. Plus ce dernier est élevé, plus la relation est forte. Quant au sens de la relation, elle est déterminée par la positivité ou négativité du coefficient. Si ce dernier est positif, les deux dimensions vont dans le même sens croissant. À l'inverse, les dimensions décroissent.

Corrélation	Force	Direction
-1.0 à -0,9	Très fort	Négative
-0.9 à -0,7	Fort	
-0.7 à -0,4	Modéré	
-0.4 à -0,2	Faible	
-0.2 à 0	Négligeable	
0 à 0,2	Négligeable	Positive
0.2 à 0,4	Faible	
0.4 à 0,7	Modéré	
0.7 à 0,9	Fort	
0.9 à 1,0	Très fort	

Tableau 14. *Force et direction des coefficients de corrélation (Navarro, Foxcroft et Meunier, 2020, p. 286-287)*

Les résultats de cette première phase de l'étude sont présentés au chapitre 8. Le chapitre ci-après présente, quant à lui, la méthode utilisée pour recueillir et analyser les données qualitatives, au cours de la seconde phase de l'étude empirique.

Chapitre 7. La seconde phase empirique : l'étude qualitative à visée compréhensive

À visée compréhensive, la seconde phase de l'étude empirique a permis de comprendre la nature des liens entre les trois dimensions au cœur de la recherche à partir des hypothèses posées initialement (figure 10 ci-dessus). Elle s'est appuyée sur la réalisation d'entretiens semi-dirigés, via des visioconférences, auprès d'étudiants ayant participé à la première phase empirique. Les données d'entretien ont été analysées selon la méthode à l'aide de catégories conceptualisantes formalisée par Paillé et Mucchielli (2016), à l'aide du logiciel QDA Miner 6.0.

Ce chapitre précise quelques principales caractéristiques des 22 étudiants interviewés ainsi que la façon dont ils ont été recrutés. Il présente le guide utilisé pour mener les entretiens. Puis, il précise les considérations éthiques inhérentes à leur déroulement, ainsi que la validité et la fidélité scientifique des données recueillies. Enfin, il expose les étapes d'analyse de ces données.

7.1. La méthodologie de recueil des données qualitatives

7.1.1. Le recrutement des étudiants interviewés

Sur les 44 étudiants infirmiers de deuxième année ayant répondu au questionnaire lors de la première phase de l'étude, 22 d'entre eux ont accepté d'être reçus en entretien. Dans les semaines qui suivirent la passation du questionnaire, ils ont été contactés individuellement par mail afin d'établir un créneau horaire pour la réalisation de l'entretien. À la suite de cette prise de rendez-vous, un courriel de remerciement aux étudiants volontaires a été envoyé. Chacun a été informé d'une durée d'entretien de deux heures maximum et d'une confidentialité des propos échangés. Le courriel type ayant été envoyé figure en annexe 10.

7.1.2. Le panel des étudiants interviewés

Le panel des 22 étudiants interviewés présente les caractéristiques suivantes (tableau 15 ci-dessous).

SEXE	EFFECTIF (N.) DES ÉTUDIANTS INTERVIEWÉS.
HOMME	4
FEMME	18
TOTAL	22
AGE	
18—25 ANS	15
26—35 ANS	4
36—45 ANS	3
TOTAL	22
SITUATION FAMILIALE	
CÉLIBATAIRE	15
SITUATION MARITALE	7
TOTAL	22
ENFANTS À CHARGE	
OUI	5
NON	17
TOTAL	22
FINANCEMENT DES ÉTUDES	
FINANCEMENT PERSONNEL	7
PARENTS	12
OPCO/BOURSE/EMPLOYEUR	3
TOTAL	22
TRAVAIL À CÔTÉ DES ÉTUDES	
OUI	10
NON	12
TOTAL	22

MODALITÉ DE FORMATION	
FORMATION INITIALE	16
FORMATION CONTINUE	6
TOTAL	22
EXPÉRIENCE DE DISPOSITIF HYBRIDE DE FORMATION	
OUI	1
NON	21
TOTAL	22

Tableau 15. *Présentation du panel des 22 étudiants interviewés selon quelques caractéristiques (IFSI ESSSE de Lyon, juin 2020)*

Une représentation graphique de ce panel selon chacune de leurs caractéristiques a été placée en annexe 11. On peut constater que ces caractéristiques sont assez représentatives de celles des répondants au questionnaire (cf. tableau 10). En effet, les étudiants interviewés sont majoritairement jeunes et de sexe féminin. Pour la plupart d’entre eux, ils sont célibataires et sans enfant. Ils bénéficient le plus souvent d’un financement de leurs études par leurs parents. Inscrits essentiellement en formation initiale, un étudiant sur deux est engagé dans une activité professionnelle à côté de ses études. Enfin, un seul étudiant sur 22 possède une expérience de dispositif hybride de formation avant son entrée en IFSI.

7.1.3. Le guide d’entretien

La posture compréhensive adoptée dans cette recherche se veut ouverte aux significations accordées par les étudiants interviewés à l’accompagnement mené par leur formateur référent, à leur sentiment d’autoefficacité à persister en formation et aux stratégies volitionnelles qu’ils utilisent lors de leurs activités d’apprentissage présentielle et à distance. Il s’agissait de saisir le vécu de ces étudiants au travers des perceptions qu’ils partagent et à partir de ce qu’ils en disent. Comme le souligne Cosnefroy (2011), la perception correspond à l’interprétation de l’environnement dans lequel on se trouve. En interrogeant les étudiants sur leurs perceptions, c’est leur point de vue personnel qui, *in fine*, est recueilli.

Comme précisé précédemment, l'étude qualitative, contrairement à la première phase empirique, appréhende la persistance en formation des étudiants à travers leur sentiment d'autoefficacité. De plus, les entretiens permettent de distinguer la modalité présentielle et à distance des stratégies utilisées par ces étudiants durant leurs activités d'apprentissage.

Le guide d'entretien comprend un enchaînement de questions permettant d'aborder l'ensemble des thématiques avec chaque étudiant interviewé. Toutes les catégories de stratégies volitionnelles et les dimensions de l'accompagnement y ont été intégrées. Celles-ci font office de catégories « *a priori* ». Selon Paillé et Mucchielli (2016), les catégories *a priori* sont des catégories d'analyse constituées à partir d'un cadrage théorique élaboré en amont de l'étude empirique. De plus, bien qu'il ne comporte pas de sous-dimensions spécifiques, le sentiment d'autoefficacité à persister en formation est également considéré comme une catégorie *a priori*. En effet, le lien au plan théorique entre sentiment d'autoefficacité et persistance a été explicité dans le chapitre 1.

Ainsi, en ce qui concerne la présente recherche doctorale, les catégories *a priori* correspondent aux six catégories de stratégies volitionnelles (cf. tableau 3), aux sept dimensions de l'accompagnement dans un dispositif hybride de formation (cf. tableau 7) et au sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Pour faciliter la visibilité de la correspondance entre les questions du guide d'entretien et ces catégories préexistantes, un tableau récapitulatif a été élaboré (cf. annexe 12). Ce dernier reprend le codage du dictionnaire des variables, présenté en annexe 5.

De plus, afin d'éviter une clôture de l'interprétation en limitant - voire en enfermant - l'analyse dans ces catégories *a priori*, il est fondamental de repérer l'apparition de catégories émergentes, c'est-à-dire non préconstruites à partir du cadrage théorique réalisé en amont (partie 1 de ce manuscrit de thèse). Afin de respecter ce principe essentiel et inhérent à la méthode d'analyse par catégories conceptualisantes, les questions du guide étaient à la fois ciblées et exprimées de façon relativement ouvertes. À titre d'illustration ici, voici une des questions posées en lien avec la catégorie de stratégie de contrôle de l'environnement : « *D'une façon générale, que faites-vous pour commencer à travailler dans les meilleures conditions possibles ?* ». D'une part, cette question permet de vérifier l'utilisation des

stratégies de contrôle de l'environnement par l'étudiant interviewé (catégories *a priori*). D'autre part, elle vise également à percevoir s'il utilise d'autres stratégies lui permettant de travailler dans des conditions optimales (catégories émergentes). La chronologie des questions posées durant l'entretien permet de garder un fil conducteur cohérent et d'éviter les ruptures entre les différentes thématiques abordées. Cependant, si l'outil pour réaliser les entretiens est appelé « guide », c'est bien pour en souligner sa flexibilité. En effet, l'ordre des questions peut être modifié en fonction de la conduite de l'entretien. Le guide d'entretien peut être consulté en annexe 13.

- *La première partie du guide d'entretien : « l'amorce »*

La première partie du guide d'entretien intitulée « *amorce de l'entretien* », regroupe des questions générales (questions 1 à 4) portant sur les trois dimensions étudiées. Elle permet de commencer progressivement l'entrevue et de favoriser ainsi l'instauration d'une relation de confiance avec l'interviewé. À titre d'exemple ici, voici l'une des questions posées en lien avec le sentiment d'autoefficacité de l'étudiant à persister en formation : « *D'une façon générale, vous sentez-vous capable de persévérer dans votre formation ? Pourquoi ?* ». Cette question permet à l'interviewé de s'exprimer de manière globale sur son sentiment d'autoefficacité à persister en formation, sans pour autant partager d'éléments précis.

- *La deuxième partie : « le corps »*

La deuxième partie du guide d'entretien appelée « *corps de l'entretien* » comprend trois sous-parties. Elle porte sur un ensemble de questions plus précises concernant les trois dimensions étudiées afin d'apporter des éléments de réponses aux hypothèses. De plus, elle vise à identifier des liens éventuels entre la perception des étudiants de l'hybridation du dispositif de formation et ces trois dimensions. Le tableau 16 ci-dessus présente de façon synthétique cette deuxième partie du guide. Il reprend la finalité de ses trois sous-parties ainsi que leurs objectifs respectifs.

QUESTIONS CONCERNÉES	FINALITÉS	Objectifs au service de chaque finalité
Partie 1 : les stratégies volitionnelles utilisées par l'étudiant durant ses activités d'apprentissage		
5 à 19	Apporter des éléments de réponse aux hypothèses 1 et 2.	Faire décrire par l'étudiant les stratégies qu'il utilise lors de ses activités d'apprentissage pour se mettre au travail et y rester et leurs liens éventuels avec son sentiment d'autoefficacité à persister en formation et sa perception de l'accompagnement mené par son formateur référent.
Partie 2 : la perception de l'étudiant de l'accompagnement mené par son formateur référent		
20 à 28	Apporter des éléments de réponse aux hypothèses 1 et 3.	Faire relater par l'étudiant sa façon de voir l'accompagnement mené par son formateur référent et ses liens éventuels avec son sentiment d'autoefficacité à persister en formation et les stratégies qu'il utilise lors de ses activités d'apprentissage pour se mettre au travail et y rester.
Partie 3 : la perception de l'étudiant concernant l'hybridation du dispositif de formation dans lequel il étudie		
29 à 31	Identifier d'éventuels liens entre la perception du contexte d'hybridation et les trois dimensions à l'étude.	Faire décrire par l'étudiant sa perception de l'hybridation du dispositif et ses liens éventuels avec son sentiment d'autoefficacité à persister en formation, les stratégies qu'il utilise lors de ses activités d'apprentissage pour se mettre au travail et y rester et sa perception de l'accompagnement mené par son formateur référent. Faire distinguer par l'étudiant les stratégies volitionnelles utilisées selon la modalité dans laquelle il réalise son apprentissage.

Tableau 16. *Présentation de la deuxième partie du guide d'entretien intitulée « le corps »*

- *La troisième partie du guide d'entretien : « la clôture »*

La dernière partie du guide d'entretien nommée « *clôture de l'entretien* » consiste en une question unique, permettant à l'interviewé de relater des propos qu'il n'aurait pas exprimés jusqu'alors (question 32).

7.1.4. Les considérations éthiques inhérentes au déroulement des entretiens

Comme le rappellent Fortin et Gagnon (2016), une recherche menée par entretiens doit impliquer une réflexion éthique. Cette dernière repose essentiellement sur le respect des principes du volontariat, de confidentialité et de bienveillance. Tout d'abord, tel que déjà évoqué, le recrutement des interviewés s'est réalisé selon une démarche basée sur le volontariat. Aucune contrainte n'a été subie quant à la participation des étudiants aux entretiens. Puis, la confidentialité des échanges leur a été assurée. À cette fin, les étudiants ont été rebaptisés, afin de respecter leur anonymat dans le manuscrit de thèse. Leur accord a également été sollicité pour enregistrer l'entretien. Enfin, une posture de bienveillance et de non-jugement vis-à-vis des propos relatés a permis de tendre vers une relation de confiance avec l'interviewé. Cette attitude visait notamment à ce que ce dernier soit suffisamment à l'aise pour partager son expérience. De plus, des techniques de reformulation et de relance ont été systématiquement appliquées afin d'approfondir ce qui était relaté par l'étudiant.

7.1.5. La validité et la fidélité scientifiques des données qualitatives recueillies

Afin que les propos recueillis lors des entretiens tendent vers une fidélité et une validité sur le plan scientifique, trois préconisations ont été respectées, dont voici les aspects essentiels. Tout d'abord, l'utilisation du mode semi-directif pour la conduite des entretiens permet de faciliter la libre expression de l'interviewé tout en gardant un certain cadre. Comme l'expliquent Broc et Caumeil (2018), cette disposition accorde une fidélité et une validité scientifique aux données produites. Puis, à la suite de chaque entretien, un résumé des échanges a été envoyé par courriel à chaque interviewé pour validation. En effet, selon Drapeau (2004), ce procédé confirme la fidélité des récits retranscrits et assure la validité interne des données recueillies. Enfin, lorsque plus aucune nouvelle information n'émanait de l'analyse des vingt-deux entretiens, le seuil de saturation empirique des données a été considéré comme étant atteint. Selon Fortin et Gagnon (2016), l'atteinte de ce seuil concède une fidélité et une validité scientifique aux données produites.

7.2. La méthodologie d'analyse des données qualitatives

Comme évoqué plus haut, l'analyse des 22 entretiens a été réalisée selon la méthode par catégories conceptualisantes formalisée par Paillé et Mucchielli (2016) : une catégorie conceptualisante est 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 » (p. 320). Contrairement au thème et au concept, elle est amenée à évoluer sans cesse, au gré de l'avancement de l'analyse. L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes se différencie de celle thématique. En effet, elle ne consiste pas en une synthèse stricte du contenu des entretiens, mais renvoie à une construction de sens, à partir de ce qui est relaté par les interviewés. Dès lors, ce n'est pas l'exhaustivité du discours qui est recherchée, mais plutôt sa logique sous-jacente.

7.2.1. Les trois étapes de la méthode d'analyse

Paillé et Mucchielli (2016) préconisent de mener l'analyse selon trois étapes : 1) un travail de catégorisation ; 2) le développement et la validation des catégories ; et 3) une proposition d'une amorce de théorisation. Comme cette recherche s'appuie sur des catégories d'analyse préexistantes, le travail de catégorisation a déjà été réalisé en amont lors du cadrage théorique et dont la première partie de cette thèse rend compte en explicitant au plan conceptuel les trois dimensions centrales de cette recherche doctorale.

Ainsi, la première étape d'analyse a consisté ici à repérer ces catégories *a priori* dans les données d'entretien, selon une démarche de « déduction théorisante ». Cette démarche s'inscrit d'ailleurs parfaitement dans la logique hypothéticodéductive de la présente recherche. De plus, le repérage des catégories *a priori* dans le corpus de données a été complété d'une identification de catégories dites « émergentes », c'est-à-dire non définies à l'avance et préconstruites au plan conceptuel. La démarche adoptée n'a pas permis d'aboutir à une amorce de théorisation, telle que préconisée par les auteurs en tant qu'aboutissement. Le volume de données qualitatives était insuffisant. Néanmoins, un schéma de modélisation des résultats obtenus durant cette étude a été réalisé. Il peut être consulté en chapitre 10.

Le tableau 17 ci-dessous présente les étapes d'analyse des 22 entretiens réalisés, ainsi que leur déroulement précis.

Étape n° 1 : repérage des catégories <i>a priori</i> et émergentes
Lectures répétées de la retranscription de chaque entretien
Annotations manuelles en marge des verbatims des catégories de stratégies volitionnelles et des dimensions de l'accompagnement déjà connues (catégories <i>a priori</i>)
Annotations en marge des verbatims de la catégorie <i>a priori</i> « sentiment d'autoefficacité à persister en formation »
Annotations manuelles en marge des verbatims sous forme d'expression ou courtes phrases des catégories inconnues (catégories émergentes)
Intégration de l'ensemble des catégories dans un logiciel d'analyse qualitative (QDA Miner 6.0)
Codage des données d'entretien dans le logiciel pour catégoriser les extraits
Au fur et à mesure de l'analyse, fusion, déplacement et suppression des catégories
Catégories finales retenues
Étape n° 2 : développement et validation des catégories
Explicitation des catégories finales : définition, propriétés, conditions d'existence.
Mise en relation des catégories finales : fusion, déplacement et suppression de catégories
Étape n° 3 : proposition d'un schéma de modélisation des résultats obtenus
Identification des catégories permettant de comprendre la nature des liens entre les trois dimensions étudiées au regard des hypothèses de recherche
Formalisation du schéma

Tableau 17. *Étapes de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (d'après Paillé et Mucchielli, 2016) réalisée durant l'étude qualitative*

Les trois sections ci-après décrivent ces différentes étapes d'analyse. Cependant, avant d'entreprendre le repérage des catégories *a priori* et émergentes, une préparation en amont du corpus de données fut nécessaire. À partir de leur enregistrement, les entretiens ont été retranscrits manuellement dans un logiciel de traitement de texte. L'ensemble de cette retranscription forme un corpus de données qualitatives de 190 pages. Il peut être consulté en annexe 14. Quant aux vingt-deux résumés des entretiens, ils ont été placés en annexe 15. L'encadré ci-dessous présente un extrait du résumé de celui d'Alexis.

D'une façon générale, Alexis travaille dans l'urgence, car c'est son fonctionnement. Il ne fait pas de planning, car cela ne lui correspond pas. Ce respect de son propre fonctionnement l'amène à se sentir capable de persister en formation.

Alexis travaille à la BU ou à l'IFSI, car le fait d'être dans une atmosphère de travail l'aide à se mettre au travail et à se concentrer. Il peut également faire appel à son ami en école d'ingénieur pour se motiver à travailler. Ces stratégies l'amènent aussi à se sentir capable de persister en formation.

Avant de travailler, Alexis met son téléphone en mode avion et met un fond de musique sans paroles pour l'aider à se concentrer. Lorsqu'un travail est perçu comme difficile, Alexis dit le réaliser en une seule fois, car est capable de travailler longtemps. Quand il en a assez de travailler, il descend au rez-de-chaussée de la BU et prend un café, un biscuit, fume une cigarette et prend l'air. Puis, il remonte travailler. Quand il entend un bruit dérangeant, il arrive facilement à se reconcentrer par un discours interne automotivant.

Ces habitudes l'amènent à se sentir capable de persister en formation. (...)

7.2.2. L'étape n° 1 de l'analyse : le repérage des catégories *a priori* et émergentes

Avant toute analyse, il s'agit de s'imprégner de l'essentiel des propos relatés par les interviewés. À cette fin, une lecture répétée du corpus des données d'entretien a été entreprise, en adoptant une posture de neutralité et de non-jugement afin de ne pas teinter les récits d'une interprétation personnelle. Les nombreuses lectures du corpus ont permis la réalisation progressive d'annotations sous forme de mot ou code situé en marge du texte. Soit

ces annotations correspondaient à une dimension de l'accompagnement, une catégorie de stratégies volitionnelles ou au sentiment d'auto-efficacité à persister en formation (catégories *a priori*), soit elles traduisaient une construction de sens réalisée à partir d'une catégorie inconnue (catégorie émergente). Toutes les catégories, *a priori* et émergentes, ont été intégrées dans le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner 6.0. Cet outil a permis notamment de coder les segments d'entretien jugés pertinents. Au fur et à mesure du travail analytique, les extraits d'entretien catégorisés ont subi déplacements, renommages et suppressions. Ce n'est que lorsque les données n'ont plus apporté d'informations susceptibles d'enrichir le travail d'analyse que le seuil de saturation a été considéré comme étant atteint. C'est à ce stade que les catégories finales ont été retenues.

La figure 14 ci-après représente un exemple d'intégration des données d'entretien dans le logiciel QDA Miner 6.0. La colonne à gauche de l'écran montre (de bas en haut) le codage des catégories *a priori* et émergentes, les variables sociodémographiques des étudiants interviewés ainsi que le numéro de l'entretien concerné. Le milieu de l'écran met en évidence le corpus de données de l'entretien sélectionné. Quant à la colonne de droite, elle représente le code couleur pour chaque catégorie reliée au segment de texte correspondant.

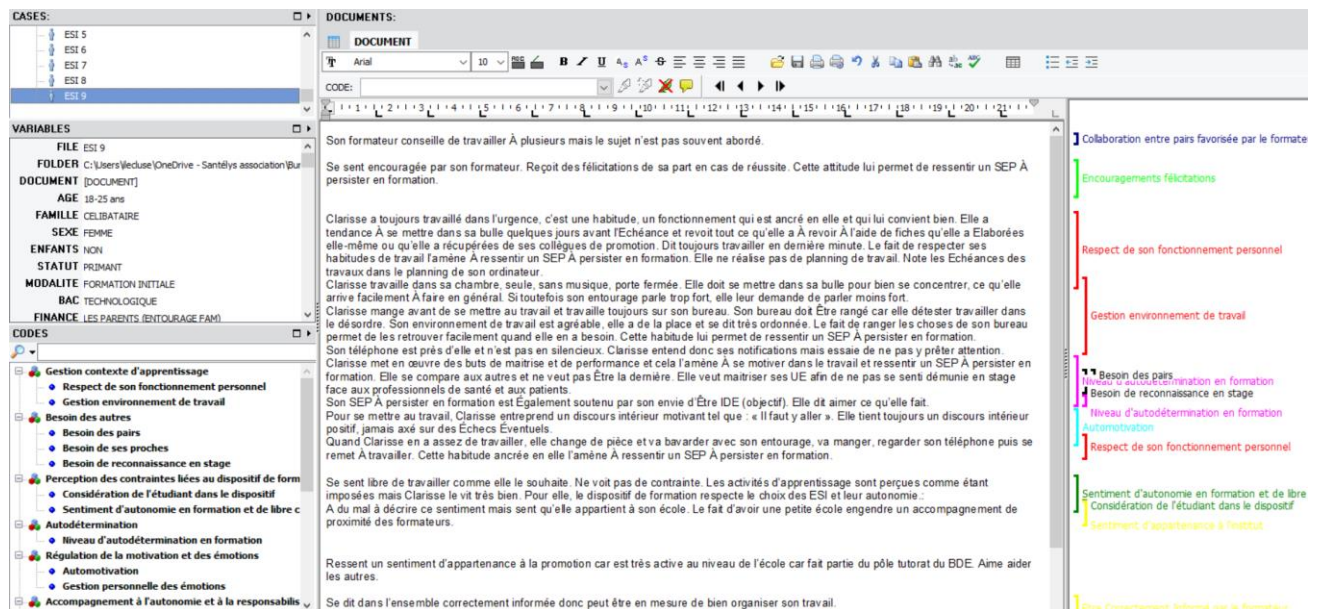


Figure 14. Exemple d'intégration des données d'entretien dans le logiciel QDA Miner 6.0

7.2.3. L'étape n° 2 de l'analyse : le développement et la validation des catégories

Selon Paillé et Mucchielli (2016), la deuxième étape d'analyse consiste d'une part, à expliciter les catégories finales retenues à l'étape précédente et d'autre part, à formaliser leur mise en relation. Comme le soulignent les auteurs, une catégorie ne peut être explicitée si elle manque de « solidité ». Une catégorie est dite « solide » lorsqu'elle s'applique à plusieurs extraits des documents à l'étude. Dans cette analyse, la solidité de chaque catégorie finale a été illustrée par le nombre de cas d'étudiants auquel elle s'applique dans le corpus de données d'entretiens. À titre indicatif, des pourcentages représentant les fréquences de la catégorie dans les entretiens ont été calculés. Cependant, le faible nombre de cas (n=22) de cette étude limite la fiabilité des fréquences obtenues. Pour identifier la solidité de chaque catégorie conceptualisante, le lecteur est invité à consulter l'annexe 16.

Selon Paillé et Mucchielli (2016), le procédé d'explicitation renvoie à trois éléments relatifs à la catégorie qu'il convient de caractériser : sa définition, ses propriétés et ses conditions d'existence. Définir une catégorie consiste à énoncer de façon précise, claire et concise le phénomène qu'elle représente. Quant au procédé permettant de spécifier ses propriétés, il repose sur le nommage des éléments qui la caractérisent. Enfin, décrire les conditions d'existence d'une catégorie revient à expliquer les éléments de contexte dans lesquels elle peut se matérialiser. L'encadré ci-dessous présente, à titre d'exemple, l'explicitation de la catégorie n° 1, intitulée « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage ».

Définition :

La gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage renvoie à des stratégies déployées en lien avec son propre fonctionnement personnel et son environnement de travail. Elle lui permet notamment de se mettre au travail et d'y rester.

Propriétés :

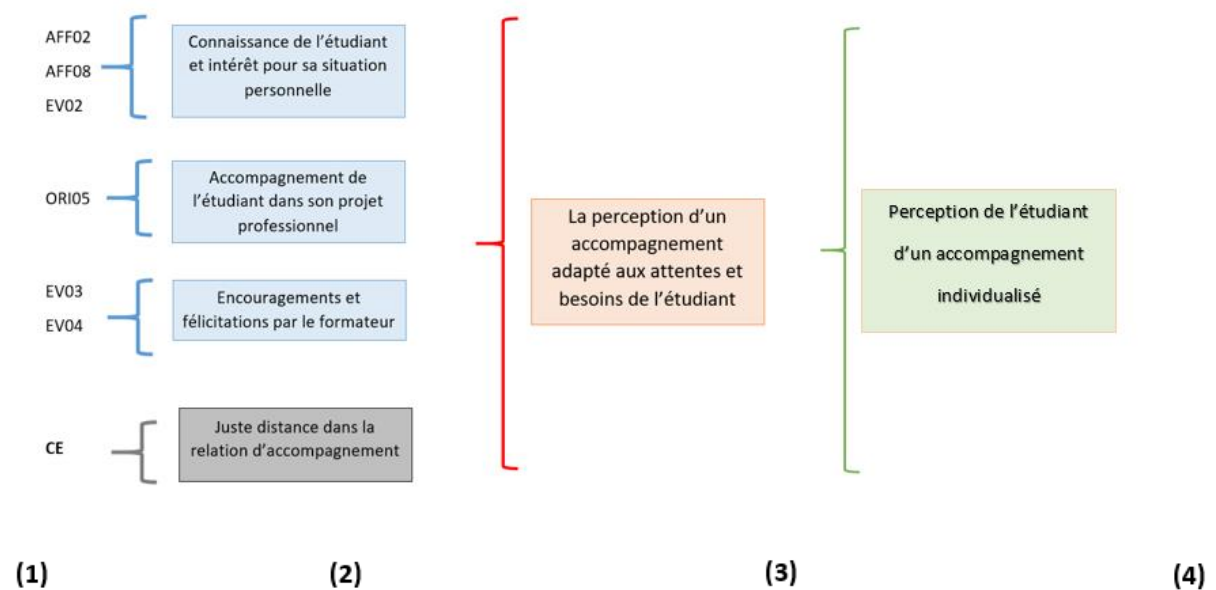
1. Le respect par l'étudiant de son propre fonctionnement personnel
2. La gestion de son environnement de travail.

Conditions d'existence :

Compétences autorégulatrices de l'étudiant lui permettant d'agir sur ses processus cognitifs et ses comportements.

Après le travail d'explicitation des catégories, leur mise en relation a été formalisée. Ce procédé consiste notamment à rechercher l'ensemble des liens existants entre les catégories (*a priori* et émergentes) repérées en amont. En effet, comme le pointent Paillé et Mucchielli (2016), une catégorie ne peut prendre sens qu'au travers d'autres catégories avec lesquelles elle est en relation. Le procédé de mise en relation aboutit à une fusion ou à un regroupement de certaines catégories en une plus large, au fur et à mesure de l'avancée de l'analyse. Cette dernière est, par ailleurs, soumise à la compréhension progressive des perceptions des interviewés. Dans cette étude, il a fallu quatre niveaux d'analyse successifs pour obtenir les catégories finales retenues.

La mise en relation des catégories a été systématiquement vérifiée à l'aide des cooccurrences de codes relatifs aux segments d'entretien intégrés dans le logiciel QDA Miner 6.0. En effet, ce dernier permet de vérifier les liens entre les différents codes et de les représenter sous forme de graphiques. À cette fin, l'indice de similarité de Jaccard a été calculé. Celui-ci est basé sur les cooccurrences de codes sans tenir compte de leur fréquence. Plus l'indice est proche de 1, plus la similarité est importante. L'ensemble de ces calculs peut être consulté en annexe 21. La figure 15 ci-dessous montre un exemple de mise en relation de catégories, générant la catégorie finale « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé » (4). Son élaboration a nécessité préalablement trois niveaux d'analyse schématisés en (1), (2) et (3).



<p>(1) Premier niveau d'analyse (2) Deuxième niveau d'analyse (3) Troisième niveau d'analyse (4) Quatrième niveau d'analyse</p>	<p>CE : Catégorie émergente</p>
--	--

Figure 15. Exemple de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 5 « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé »

7.2.4. L'étape n° 3 de l'analyse : la proposition d'un schéma de modélisation des résultats obtenus

Le schéma de modélisation des résultats obtenus a pour objectif de présenter les catégories qui permettent de comprendre la nature des liens entre les trois dimensions étudiées et de traiter les hypothèses de recherche. C'est pourquoi toutes les catégories conceptualisantes n'y sont pas représentées. Les catégories retenues sont celles pour lesquelles le plus grand nombre d'étudiants est concerné. Elles ont été placées en annexe 22.

Le travail d'explicitation et de mise en relation des catégories ainsi que le schéma de modélisation des résultats sont présentés dans la troisième partie du manuscrit de thèse.

Troisième partie. Les résultats de la recherche

La troisième partie de manuscrit de thèse rend compte des principaux résultats obtenus au cours des deux phases de l'étude empirique. Elle comporte quatre chapitres.

Le chapitre 8 expose les résultats issus de l'étude quantitative à visée descriptive corrélationnelle (phase 1). Il présente en particulier ceux provenant de l'analyse statistique descriptive des réponses et des tests corrélationnels.

Le chapitre 9 porte sur les résultats de l'étude qualitative à visée compréhensive. Une première sous-partie décrit l'explicitation des catégories obtenues au travers de l'analyse des entretiens. Une seconde met en évidence le processus de mise en relation de ces différentes catégories.

Le chapitre 10, quant à lui, rend compte de l'agrégation de l'ensemble des résultats obtenus à l'issue des deux phases de l'étude. Il réalise notamment un retour sur les hypothèses de recherche. Les trois premières sous-parties correspondent à chacune des trois hypothèses posées. Ce chapitre se termine par un schéma de modélisation des résultats obtenus.

Enfin, pour clôturer cette troisième partie, le chapitre 11 aborde la perception des étudiants de l'hybridation du dispositif de formation dans lequel ils étudient.

Chapitre 8. Les résultats relatifs à la première phase empirique : l'étude quantitative à visée descriptive corrélacionnelle

Dans une première sous-partie, ce chapitre présente les grandes tendances obtenues à l'issue de l'analyse statistique descriptive des réponses au questionnaire. Ces tendances concernent les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants infirmiers durant leurs activités d'apprentissage, leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent et leur sentiment d'autoefficacité en formation. La seconde sous-partie, quant elle, expose les résultats des tests corrélacionnels réalisés. Ceux-ci permettent de mettre en évidence un lien statistique entre les trois dimensions étudiées, ainsi que de déterminer sa force et sa direction, lorsqu'il est avéré.

8.1. Les grandes tendances issues de l'analyse descriptive des réponses au questionnaire

Comme précisé précédemment, l'analyse statistique descriptive a été précédée d'une vérification d'éventuelles erreurs de saisie et de données manquantes. À cette fin, des boîtes à moustaches ont été réalisées. L'intérêt d'utiliser ce type de graphique réside dans la vision d'ensemble qu'il offre concernant la distribution de chaque dimension. L'intégralité des boîtes à moustaches peut être consultée en annexe 17. Les trois sections ci-dessous exposent successivement les tendances au regard des trois dimensions à l'œuvre dans cette recherche. Les résultats sont présentés sous la forme de tableau de valeurs : il rend compte des calculs de moyennes, médianes et écarts-types des scores obtenus à partir des échelles de Likert pour chaque dimension et sous-dimension du questionnaire. La vérification de la normalité des distributions a également été insérée dans ce tableau, par l'intermédiaire du test de Shapiro-Wilk (W). Rappelons que la normalité est vérifiée si $p \text{ value} > .05$.

De plus, et afin de compléter ces résultats, des diagrammes en bâtons représentant la moyenne de chaque dimension et sous-dimension ont été réalisés. Ils peuvent être consultés en annexe 18.

8.1.1. Les grandes tendances de stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants durant leurs activités d'apprentissage

L'observation des moyennes des stratégies volitionnelles utilisées ne met pas en évidence de grande disparité quant à leur utilisation par les étudiants (tableau 18 ci-dessous).

Descriptives								
	MOY GEN VOL	MOY IE	MOY IA	MOY ER	MOY ET	MOY IM	MOY EE	MOY TOT VOL
N	44	44	44	44	44	44	44	44
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	2.80	2.63	2.67	2.28	2.64	2.52	2.43	2.53
Median	2.86	2.70	2.67	2.17	2.73	2.56	2.38	2.56
Minimum	1.00	1.40	1.00	1.50	1.55	1.78	1.13	1.41
Maximum	3.86	3.70	4.00	3.67	3.45	3.44	4.00	3.34
Shapiro-Wilk p [W]	0.008	0.607	0.207	0.005	0.052	0.201	0.660	0.522

Tableau 18. *Moyennes des stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants durant leurs activités d'apprentissage (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)*

Quant à la normalité des distributions des catégories de stratégies, elle est respectée, sauf pour les génériques (MOY GEN VOL ; p [W] =.008) et celles relatives à l'exploitation des ressources (MOY ER ; p [W] =.005).

L'annexe 19 présente en détail les tendances d'utilisation de chaque stratégie volitionnelle par les étudiants. Sur cette base, le tableau-synthèse 19 ci-dessous résume les stratégies les plus fréquemment utilisées, la catégorie et le code qui leur sont associés, ainsi que la manière dont elles sont énoncées dans le questionnaire.

Catégories de stratégies volitionnelles	Codes	Enoncés de la stratégie
Stratégies de contrôle de l'environnement	EEG4	« En général, pour m'inciter à me mettre au travail et à y rester, je choisis où j'aménage mon lieu de travail ».
	EE01	« Avant de réaliser l'activité d'apprentissage, je rassemble tout le matériel dont j'aurai besoin pour avoir tout sous la main ».
	EE02	« Avant de réaliser l'activité d'apprentissage, j'aménage mon espace de travail pour m'y sentir bien ».
Stratégies de gestion de la motivation	EMG3	« Globalement, pour m'inciter à me mettre au travail et à y rester, je suis capable de trouver des moyens pour me remotiver »
	IM07	« L'envie de bien maîtriser la matière m'encourage à continuer à réaliser mes tâches d'apprentissage même quand j'en ai assez ».
Stratégies de contrôle des émotions	IE06	« Pour me donner le courage de persévérer dans la réalisation d'une activité d'apprentissage, je m'appuie sur la fierté que je ressentirais si j'arrive au bout de ce que j'avais prévu de faire ».
	IE09	« La peur de l'échec me pousse à réaliser l'activité d'apprentissage et à rester au travail ».
Stratégie de gestion du temps	ET01	« Lorsque je réalise mes tâches d'apprentissage, je me concentre pendant une période d'une heure au moins avant de faire une pause ».
Stratégie d'exploitation des ressources	ER01	« Face à une difficulté, j'ai le réflexe d'aller chercher ailleurs des informations complémentaires pour pouvoir poursuivre la réalisation de l'activité ».

Tableau 19. Synthèse des tendances d'utilisation des stratégies volitionnelles par les étudiants durant leurs activités d'apprentissage (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

8.1.2. Les grandes tendances quant aux perceptions des étudiants de l'accompagnement mené par leur formateur référent

Les moyennes des dimensions de l'accompagnement (tableau 20 ci-dessous) mettent en évidence que, d'une façon générale, les étudiants ont une perception positive de l'accompagnement mené par leur formateur référent (moy. [MOY GEN] = 3,08).

Descriptives

	Moy GEN	Moy AFF	MOY ORI	MOY ORG	MOY PED	MOY TECH	MOY MC	MOY EV	MOY TOT ACC
N	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3.08	2.96	2.90	2.51	2.60	2.69	2.64	3.01	2.76
Median	3.00	2.95	3.00	2.60	2.57	2.63	2.63	3.00	2.83
Minimum	2.00	1.90	1.17	1.00	1.14	1.00	1.00	1.40	1.41
Maximum	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.94
Shapiro-Wilk p	0.033	0.053	0.218	0.096	0.306	0.011	0.334	0.113	0.414

Tableau 20. *Moyennes des perceptions des étudiants de l'accompagnement mené par leur formateur référent*

(Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon — 2020)

Trois dimensions seraient cependant davantage perçues que les autres. Il s'agit notamment de la perception de l'accompagnement socioaffectif du formateur (moy. [MOY AFF] = 2,96), de celle relative à la dimension évaluative (moy. [MOY EV] = 3,01) et de celle portant sur l'accueil et l'orientation de l'étudiant (moy. [MOY ORI] = 2,90). Quant à la normalité des distributions des dimensions, elle est respectée, sauf pour celle technique (MOY TECH ; p [W] = .011).

Les détails quant aux tendances de perceptions des étudiants pour chaque dimension de l'accompagnement sont présentés en annexe 20. Sur cette base, les résultats concernant les perceptions les plus prégnantes sont synthétisés dans le tableau 21 ci-après. Là également, chaque perception est associée à sa dimension et son code, ainsi qu'à la manière dont elle est énoncée dans le questionnaire.

Dimensions de l'accompagnement	Codes	Enoncés de la perception
Perception générale de l'accompagnement	GEN03	« Mon formateur référent me laisse avancer dans la formation à mon rythme ».
Perception de l'accompagnement portant sur l'accueil et l'orientation de l'étudiant	ORI01	« Mon formateur référent m'informe sur le dispositif de formation ».
	ORI05	« Mon formateur référent prend en compte mon projet professionnel ».
Perception de l'accompagnement organisationnel	ORG03	« Mon formateur référent m'aide à être autonome dans ma formation ».
	ORG04	« Mon formateur référent m'encourage à prendre des initiatives concernant l'organisation de ma formation ».
Perception de l'accompagnement pédagogique	PED01	« Mon formateur référent m'aide dans mon apprentissage en répondant à mes questions avec clarté et précision »
	PED02	« Mon formateur référent nous encourage à collaborer entre étudiants pour améliorer notre apprentissage ».
	PED05	« Mon formateur référent m'aide dans l'appropriation des méthodologies vues à l'IFSI (analyses de pratique, projets de soins...) ».
	PED07	« Mon formateur référent m'encourage à exprimer ce que je pense du dispositif de formation ».
Perception de l'accompagnement métacognitif	MC02	« Mon formateur référent m'aide à prendre conscience de mes différents affects ressentis lors de mon apprentissage »
	MC03	« Mon formateur référent m'aide à prendre du recul vis-à-vis de ma formation ».

Perception de la dimension évaluative de l'accompagnement	EV02	« Mon formateur référent me transmet son évaluation concernant ma progression en formation ».
---	------	---

Tableau 21. Synthèse des tendances des perceptions des étudiants de l'accompagnement mené par leur formateur référent (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

8.1.3. Les grandes tendances liées au sentiment d'autoefficacité en formation des étudiants

La moyenne du sentiment d'autoefficacité en formation des étudiants (cf. tableau 22 ci-dessous) est assez élevée (moy. [MOY SEP] = 2,90).

Descriptives											
	SEPO 1	SEPO 2	SEPO 3	SEPO 4	SEPO 5	SEPO 6	SEPO 7	SEPO 8	SEPO 9	SEP1 0	MO Y SEP
N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3.16	3.11	3.00	2.61	2.75	3.25	2.80	2.82	2.55	2.93	2.90
Median	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.85
Standard deviation	0.68	0.68	0.71	0.81	0.68	0.65	0.76	0.75	0.69	0.62	0.52
Minimum	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1.70
Maximum	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4.00
Shapiro-Wilk W	0.78	0.80	0.80	0.82	0.78	0.77	0.84	0.84	0.81	0.77	0.98
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	0.79

Tableau 22. Tendances du sentiment d'autoefficacité en formation des étudiants (Promotion 2018 -2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

Cependant, deux dimensions seraient davantage perçues que les autres. Il s'agit notamment du sentiment d'être en mesure de résoudre la plupart de ses problèmes si les efforts nécessaires sont fournis (moy. [SEP06¹⁴] = 3,25) et si on s'en donne la peine (moy. [SEP01¹⁵] = 3,16). Quant à la normalité des distributions, elle est respectée uniquement pour la moyenne des dimensions (MOY SEP ; p [W] = .790).

8.2. Les résultats des tests corrélacionnels

8.2.1. Le test de corrélation relatif à l'hypothèse n°1

L'hypothèse n°1 renvoie au lien entre la perception de l'étudiant infirmier de l'accompagnement mené par son formateur référent et les stratégies volitionnelles qu'il utilise durant ses activités d'apprentissage présentielles et à distance. Or, pour rappel, l'étude descriptive corrélationnelle ne permet pas de réaliser la distinction entre la modalité, présentielle ou distancielle, dans laquelle est réalisé l'apprentissage.

Les résultats de l'étude descriptive corrélationnelle (cf. tableau 23 ci-dessous) mettent en évidence un lien entre la moyenne des perceptions de l'accompagnement (MOY TOT ACC) et celle relative aux stratégies volitionnelles (MOY TOT VOL). À l'instar de Navarro, Foxcroft et Meunier (2020), le coefficient de Spearman est faible ($r_s = .307$) et le lien est significatif (p value = .043). Le sens de la relation est positif, ce qui signifie que les deux dimensions vont dans la même direction croissante.

¹⁴ « Je peux résoudre la plupart de mes problèmes si je fais les efforts nécessaires ».

¹⁵ « Je parviens toujours à résoudre les problèmes difficiles si je m'en donne la peine ».

Moyennes des dimensions	r s	p value	Sens de la relation
MOY TOT ACC- MOY TOT VOL	.307*	.043	Linéaire positif

Coefficient de corrélation r s (Rho de Spearman) : * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Tableau 23. *Résultat du test corrélationnel entre la moyenne des stratégies volitionnelles et la moyenne des perceptions de l'accompagnement du formateur référent*

(Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon. 2020)

Ainsi, il existerait un lien statistique entre la perception de l'étudiant de l'accompagnement de son formateur référent et les stratégies volitionnelles qu'il utilise lors de la réalisation de ses activités d'apprentissage.

8.2.2. Le test de corrélation relatif à l'hypothèse n°2

L'hypothèse n° 2 renvoie au lien entre les stratégies volitionnelles que l'étudiant infirmier utilise durant ses activités d'apprentissage présentielle et à distance et son sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Or, pour rappel, l'étude descriptive corrélationnelle ne mesure que le sentiment d'autoefficacité en formation des étudiants, sans appréhender la persistance.

Les résultats (cf. tableau 24 ci-dessous) montrent une corrélation entre la moyenne des stratégies volitionnelles (MOY TOT VOL) et celle relative au sentiment d'autoefficacité en formation (MOY SEP). À l'instar de Navarro, Foxcroft et Meunier (2020), le coefficient de corrélation est modéré ($r=.439$) et le lien est significatif ($p \text{ value} = .003$). Le sens de la relation est positif, ce qui signifie que les deux dimensions vont dans la même direction croissante.

Moyennes des dimensions	r	p value	Sens de la relation
MOY TOT VOL-MOY SEP	.439**	.003	Linéaire positif

Coefficient de corrélation r (Bravais-Pearson) : * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Tableau 24. *Résultat du test corrélationnel entre la moyenne des stratégies volitionnelles et la moyenne du sentiment d'autoefficacité en formation*
(Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

Ainsi, il existerait un lien statistique entre les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants durant leurs activités d'apprentissage et leur sentiment d'autoefficacité en formation.

8.2.3. Le test de corrélation relatif à l'hypothèse n°3

L'hypothèse n°3 renvoie au lien entre la perception de l'étudiant infirmier de l'accompagnement mené par son formateur référent et son sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Le résultat du test corrélationnel (cf. tableau 25 ci-dessous) ne met en évidence aucune corrélation entre la moyenne des perceptions de l'accompagnement (MOY TOT ACC) et celle relative aux dimensions du sentiment d'autoefficacité en formation (MOY SEP). En effet, à l'instar de Navarro, Foxcroft et Meunier (2020), le rho de Spearman est négligeable et le lien est non significatif ($p \text{ value} > .05$).

Moyennes des dimensions	r s	p value	Sens de la relation
MOY TOT ACC-MOY SEP	.140	.365	Linéaire positif

Coefficient de corrélation r s (Rho de Spearman) : * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Tableau 25. *Résultat du test corrélationnel entre la moyenne des perceptions de l'accompagnement du formateur référent et la moyenne du sentiment d'autoefficacité en formation (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)*

Ainsi, il n'existerait pas de lien statistique entre la perception qu'ont les étudiants infirmiers de l'accompagnement de leur formateur référent et leur sentiment d'autoefficacité en formation.

Chapitre 9. Les résultats relatifs à la seconde phase empirique : l'étude qualitative à visée compréhensive

Ce chapitre rend compte des résultats obtenus lors de l'analyse des 22 deux entretiens. Pour rappel, la deuxième phase de l'étude empirique visait à comprendre la nature des liens entre trois dimensions : 1) le sentiment d'autoefficacité des étudiants infirmiers à persister en formation ; 2) les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentielles et à distance et ; 3) leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent.

Comme précisé plus haut, l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes s'est déroulée en trois étapes. La première, présentée dans le chapitre 7, a consisté à repérer les catégories *a priori* et émergentes dans les données d'entretien. La deuxième concerne le développement et la validation des catégories. Quant à la troisième, elle porte sur l'élaboration d'un schéma de modélisation des résultats obtenus. Ce chapitre présente les résultats issus de la deuxième étape d'analyse, celle relative au développement et à la validation des catégories finales. Il comprend deux sous-parties, renvoyant en toute logique aux deux sous-étapes préconisées par les auteurs : le processus d'explicitation des catégories et celui de leur mise en relation.

9.1. Le processus d'explicitation des catégories conceptualisantes

Pour rappel, selon Paillé et Mucchielli (2016), le processus d'explicitation renvoie à trois éléments relatifs à la catégorie qu'il convient de caractériser : 1) sa définition ; 2) ses propriétés ; et 3) ses conditions d'existence. Chaque catégorie finale ayant émergé de l'analyse des entretiens est, de ce fait, explicitée suivant les préconisations des auteurs. Des verbatims, associés à un numéro de ligne, ont été insérés afin d'illustrer les catégories explicitées. Ils sont issus de la retranscription des entretiens et peuvent être consultés en annexe 14.

L'analyse des 22 entretiens a permis de déterminer sept catégories conceptualisantes finales :

- ✓ Les quatre premières correspondent à une association de stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants infirmiers durant leurs activités d'apprentissage présentiels et à distance. Ces stratégies portent sur la gestion de leur contexte d'apprentissage, la gestion de leur contexte social, la régulation de leur motivation et de leurs émotions, ainsi que sur leur niveau d'autodétermination à l'égard de la formation.
- ✓ Les trois catégories suivantes font référence à des groupements de perceptions portant sur l'accompagnement mené par leur formateur référent. Ces perceptions correspondent à un accompagnement individualisé, un accompagnement dans l'apprentissage et un accompagnement à l'autonomie et la responsabilisation.

Comme énoncé précédemment, une catégorie ne peut être explicitée sans être reconnue préalablement comme « solide » (Paillé et Mucchielli, 2016). La solidité de chaque catégorie issue de l'analyse des entretiens est mise en évidence dans l'annexe 16.

Les sections suivantes portent sur l'explicitation des sept catégories précédemment citées. Chacune d'entre elles se clôture par une synthèse des éléments constitutifs de la catégorie associée à une représentation schématique.

9.1.1. L'explicitation de la catégorie n° 1 : gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage

Cette section présente les propriétés de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage » (tableau 26 ci-dessous) en fonction de deux aspects : l'un relatif au respect par l'étudiant de son propre fonctionnement personnel et l'autre se référant à la gestion de son environnement de travail.

Définition :

La gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage renvoie à des stratégies déployées en lien avec son propre fonctionnement personnel et son environnement de travail. Elle lui permet notamment de se mettre au travail et d'y rester.

Propriétés :

3. Le respect par l'étudiant de son propre fonctionnement personnel
4. La gestion de son environnement de travail.

Conditions d'existence :

Compétences autorégulatrices de l'étudiant lui permettant d'agir sur ses processus cognitifs et ses comportements.

Tableau 26. *Explicitation de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)*

- *Le respect par l'étudiant de son propre fonctionnement personnel*

21 étudiants interviewés sur 22 (annexe 16) s'efforcent de respecter leur propre fonctionnement personnel au travers notamment de trois éléments : tout d'abord, un respect de leurs habitudes de travail ; puis, une articulation pertinente entre la formation et leur vie personnelle ; enfin, une écoute de leurs ressentis et de leur rythme biologique.

Le respect des habitudes de travail

La façon de travailler des étudiants dépend de stratégies déjà ancrées depuis l'enseignement secondaire. Les habitudes relatives portent sur l'organisation de leur travail et sur sa planification. Ils évoquent quatre méthodes d'organisation : en urgence ; anticipée ; réadaptée et indéfinie.

Citons en exemple le cas d'Angèle et de Julie, qui utilisent respectivement une organisation « en urgence » et « anticipée » : « [...] dans l'urgence, on va dire. J'ai toujours fonctionné comme ça » (Angèle, annexe 15, L 32). « Je travaille toujours à l'avance, c'est mon fonctionnement. [...] Quand je suis dans l'urgence, je ne retiens absolument pas » (Julie, annexe 14, L 32).

Certains étudiants ne possèdent pas d'organisation définie. Celle-ci renvoie à une diversité de manières de travailler, adaptées en fonction du contexte de l'activité d'apprentissage. C'est le cas par exemple de Tom : « je n'ai pas de gestion type. Je m'adapte au jour le jour en fonction de ce que l'on me propose, des moyens pédagogiques utilisés, du temps qu'on dispose » (annexe 14, L 32-33).

D'autres, comme Samira, ont mis en place une organisation adaptée à leur fonctionnement cognitif : « moi j'ai tendance à m'y mettre longtemps à l'avance parce que je sais que j'ai besoin de temps pour mon apprentissage » (annexe 14, L 41-42).

Enfin, une réadaptation de l'organisation du travail peut s'avérer une nécessité, notamment lors d'échecs. Aziz rend compte de son expérience : « la première année c'était plutôt dans l'urgence et ça n'a pas marché. Du coup pour la deuxième année, je m'y suis plus à l'avance, à réviser le soir les cours, à travailler plus » (annexe 14, L 36-37).

Outre l'organisation de leur travail, le respect par les étudiants interviewés de leurs habitudes porte également sur la planification de leur apprentissage. Leurs propos relatent cinq procédés : planification écrite ; mentale ; par objectifs de travail ; adaptée au type d'unité d'enseignement concernée ; et une absence de planification. Pour certains, la planification écrite du travail consiste à noter précisément les tâches à réaliser. D'autres vont jusqu'à rayer les tâches au fur et à mesure qu'elles sont effectuées. Cette façon de procéder convient notamment à Michel, car elle lui permet de voir la progression de son travail : « le fait de rayer des étapes sur mon planning ça fait du bien dans la tête. Donc ça, ça m'incite à travailler. Je me dis que j'avance. Tout doucement, mais j'avance » (annexe 14, L 89-91).

Pour quelques étudiants, la planification est mentale. Cependant, si certains programment le jour-même leur travail, d'autres, comme Aziz, prévoient mentalement l'ensemble du travail à effectuer sur la semaine : « je prévois dans ma tête ce que je fais dans la semaine » (annexe 14, L 31-32).

Puis, la planification du travail d'autres étudiants fonctionne par objectifs. C'est ce que rapporte Faustine, qui se fixe un nombre de parties à étudier : « je me fixe des objectifs de parties à faire aujourd'hui [...] Ces objectifs sont fixés dans ma tête ou alors je fais des petits repères au stabilo sur mes fiches » (annexe 14, L 48-51).

Par contre, pour Maryse, ses objectifs de travail font office de repères temporels. En effet, elle relate ne pas faire de pause dans son apprentissage avant l'atteinte de l'objectif fixé : *« j'aime bien finir ce que je suis en train de faire avant de faire une pause. Quand je n'ai pas fini mon objectif, je ne passe pas à autre chose »* (annexe 14, L 86-87).

Ensuite, l'organisation de certains étudiants est affinée en fonction de l'unité d'enseignement concernée par la tâche d'apprentissage. En effet, ils peuvent être amenés à octroyer davantage de temps à une activité jugée plus complexe. En revanche, ils ont tendance à travailler plus rapidement celle perçue comme étant moins conséquente en charge de travail. Cette façon d'étudier convient notamment à Michel, père de deux enfants âgés de 6 et 2 ans :

« ma situation fait que j'ai peu de temps [...] pour travailler en règle générale. Je suis donc obligé de prioriser et de trier. Sur des UE¹⁶ où le contenu est conséquent [...], je vais m'y mettre plusieurs semaines à l'avance [...]. C'est avec cette organisation que je peux avoir des UE un peu plus "freestyle", où je vais m'y mettre plutôt à la dernière minute, car je sais qu'elles ne vont pas me donner autant de travail [...] » (annexe 14, L 37-55).

Enfin, des étudiants, dont Alexis, ne planifient pas leur travail. Cette absence de planification est liée en général à une organisation indéfinie : *« je ne fais pas de planning, cela ne me correspond pas »* (annexe 14, L 25-26).

L'articulation pertinente entre la formation et la vie personnelle

Afin de respecter leur propre fonctionnement personnel, plusieurs étudiants déploient des stratégies permettant de concilier harmonieusement leurs études et leur vie familiale. Ces stratégies consistent, notamment pour Angèle, à aménager des moments de détente en famille le week-end. Cependant, une autodiscipline est requise concernant la régularité de l'apprentissage durant la semaine : *« je bosse le soir une fois que les enfants sont couchés. Quand je rentre des cours, je profite d'eux, je fais les devoirs, le repas, et puis à 20 h 30 je bosse jusqu'à minuit environ. Je fais ça pratiquement tous les jours. Le week-end, je travaille le samedi matin pendant que les enfants font leurs devoirs. Et après généralement, je garde les dimanches en famille »* (annexe 14, L 25-28).

¹⁶ Unité d'Enseignement

Selon Eline, articuler la vie personnelle avec la formation est un équilibre à trouver. Le fait de s'occuper de ses enfants, âgés de 7 et 4 ans, lui permet d'avoir des temps où elle ne travaille pas. Ces « sas », comme elle les appelle, lui permettent de retrouver sa motivation à travailler plus facilement :

« le fait d'avoir des enfants ça permet de trouver un équilibre [...] Après l'école, je retrouve mes enfants, donc je pense à autre chose. Donc je me remets à travailler vers 20 h 30-21 h, j'ai eu ma coupure, donc j'ai toujours envie de travailler » (annexe 14, L 50-54).

L'écoute des ressentis personnels et du rythme biologique

Le respect des étudiants de leur propre fonctionnement personnel consiste également à être à l'écoute de leurs ressentis personnels et de leur propre rythme biologique lors de la réalisation des activités d'apprentissage. Cette disposition leur permet notamment de prévenir la fatigue, le stress et le découragement. À cette fin, les stratégies citées consistent essentiellement à effectuer des pauses durant l'apprentissage ou à procrastiner.

À titre d'exemple, mentionnons le cas de Tom qui, lorsqu'il en a assez de travailler, va interrompre, momentanément ou non, la tâche qu'il est en train d'exécuter : *« je fais une petite pause et j'y retourne plus tard. Enfin ça dépend... Je ne me fixe pas de système type. Tout dépend de l'UE et de mon humeur »* (annexe 14, L 101-102).

Par contre, Michel possède une méthode bien à lui pour rester au travail. En effet, la réalisation de pauses fait partie intégrante de sa façon de travailler : *« je vais travailler de manière fractionnée. Je vais mettre un chronomètre à 25 minutes et je vais m'arrêter de travailler 5 minutes toutes les 25 minutes [...] Puis ensuite je m'autodiscipline et m'y remets »* (annexe 14, L 144-149).

Quant à la procrastination, c'est une stratégie souvent relatée par les étudiants attentifs à leurs ressentis personnels. Elle peut être utilisée en cas de fatigue ou alors être ancrée dans un fonctionnement individuel global. Amina et Aziz rendent compte de leur expérience : *« je sais que si je me force ça ne sert à rien. Ce sera une perte de temps. Donc je reviens dessus plus tard. Il y a des jours où je suis trop fatiguée. Je ne suis pas un robot. Donc dans ce cas, je m'écoute »* (Amina, annexe 14, L 88-90) ; *« en général, quand je n'ai pas envie de travailler, je ne travaille pas. Je remets le travail au lendemain et en général, je suis doublement motivé pour le lendemain [...] Là-dessus, je ne me prends pas vraiment la tête. Je ne me force jamais »* (Aziz, annexe 14, L 51-55).

Concernant le respect du rythme biologique, il facilite, pour les interviewés, leur mise au travail et le fait d'y rester. Pour Samira, travailler le soir juste avant de se coucher favorise sa mémorisation : « *si je dois relire des fiches, je le fais plutôt le soir avant de me coucher, dans mon lit au calme [...] on mémorise mieux la nuit avant de se coucher* » (annexe 14, L 50-53).

Si des étudiants, comme Eline, s'estiment plus productifs le matin, d'autres, comme Alexis, préfèrent travailler le soir : « *je ne suis pas du soir. Je préfère donc travailler tôt le matin ou alors le week-end* » (Eline, annexe 15, L 29-30). « *Je suis beaucoup plus concentré et productif la nuit* » (Alexis, annexe 14, L 254).

En outre, l'analyse des entretiens montre que l'écoute du rythme biologique et des ressentis personnels, ainsi que les stratégies déployées afin de concilier la vie personnelle et la formation, sont plus fréquemment évoquées par les étudiants inscrits en formation continue (14 étudiants sur 22) et ayant des enfants (17 étudiants sur 22).

[Le soutien du sentiment d'autoefficacité des étudiants à persister en formation](#)

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent que pour tous les interviewés (22 étudiants sur 22), le respect de leur propre fonctionnement personnel les amène à ressentir un sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Pour les étudiants, dont Samira, une organisation optimale du travail soutient leur sentiment de sentir capables de persister dans sa formation : « *je pense que l'organisation est essentielle pour se sentir capable d'aller jusqu'au bout* » (annexe 14, L 78).

Citons l'exemple de Michel, qui possède une façon bien à lui d'expliquer le lien entre l'organisation de son travail et son sentiment d'autoefficacité à persister en formation : « *quand on a de bonnes baskets, on va bien courir. Je préfère investir beaucoup d'énergie pour l'organisation de mon travail et comme ça, c'est parti jusqu'au bout de la formation* » (annexe 14, L 119-121).

Quant à Aziz, ayant rencontré des difficultés lors de sa première année de formation, il exprime combien l'organisation du travail est essentielle pour se sentir capable de persister dans ses études : « *le fait d'être davantage organisé me fait dire que je n'aurai pas trop de problèmes à aller jusqu'au bout de la formation* » (annexe 14, L 66-67).

Selon certains, respecter leurs habitudes de travail soutient leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation, comme en témoigne Clarisse : *« en fait, j'ai toujours travaillé dans l'urgence. Cela fait longtemps que j'ai cette habitude, donc oui, ça me permet de persévérer jusqu'au bout. C'est une méthode qui me convient bien »* (annexe 14, L 66-68).

Pour d'autres, planifier leur travail les amène à ressentir un sentiment d'autoefficacité à persister jusqu'au bout de leurs études. Par exemple, une planification correspondant à leur propre fonctionnement cognitif permet de renforcer leur confiance en soi. C'est ce qu'évoque Clara, dont la sienne est écrite : *« [...] ça m'aère la tête de savoir que les choses sont cadrées, tout est écrit [...] en tout cas moi ça m'aide à me sentir capable d'aller jusqu'au bout, car ça m'empêche d'être noyée dans le travail qui est à fournir »* (annexe 14, L 81-85).

Concernant les étudiants dont la planification du travail fonctionne par objectifs, le sentiment d'autoefficacité à persister dans leurs études se forme progressivement lors de l'atteinte de chaque but. Faustine partage son expérience :

« [...] le fait de fixer des objectifs pour le travail donne la satisfaction quand on a réussi à apprendre ce qui était prévu [...] Le fait de réussir là, me dit que je suis capable d'y arriver ailleurs et pourquoi pas pendant toute la formation. Donc en avançant comme ça, on va aller à des points qu'on a réussis, puis on va se rendre au point d'après... et finalement, on se retrouve à la fin de la formation » (annexe 14, L 113-118).

Cette planification du travail par étapes peut concerner l'organisation entière de la formation. Citons pour exemple le cas de Michel, exprimant que le franchissement de chacune d'entre elles lui permet de se sentir capable de persister dans sa formation :

« j'ai l'impression d'organiser ma formation de trois ans de manière sportive [...] quand je suis opérationnel pour les partiels du semestre, c'est que je suis bien préparé pour une étape et je peux réussir à passer à l'étape d'après [...] Et étape après étape, j'arriverai au bout de ma formation » (annexe 14, L 112-118).

Ensuite, des étudiants mentionnent qu'une organisation qui a fait ses preuves permet de soutenir leur sentiment de se sentir capables de persister dans les études. Josi le fait remarquer dans ses propos : *« de savoir que mon organisation paye, car j'ai de bons résultats aux partiels [...] je prends confiance en moi et j'ai l'impression que je peux aller jusqu'au bout »* (annexe 14, L 79-80).

Pour certains étudiants, la réalisation de pauses durant l'apprentissage leur permet d'éviter le découragement dans la formation. Par voie de conséquence, cette stratégie soutient leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. En effet, comme l'explique Clarisse : *« je fais des pauses [...] et je reviens. Et du coup, ça me permet de bien faire mon travail et donc oui, d'aller jusqu'au bout de la formation comme ça. De faire ça pendant 3 ans »* (annexe 14, L 106-108).

Pour ceux qui ont tendance à procrastiner lorsqu'ils n'ont pas envie de travailler, cette façon d'agir permet, comme l'évoque Clara, de se sentir capables de persister dans les études : « *le fait de s'écouter, de reporter le travail que l'on a prévu de faire quand n'a pas envie, de se reposer [...] oui ça aide à se sentir capable de persévérer* » (annexe 14, L 89-91).

Puis, comme l'expose Aziz, le respect de son rythme biologique rend le travail plus agréable, car celui-ci est réalisé dans de bonnes dispositions physiques et psychiques. Ainsi, cette habitude soutient son sentiment d'autoefficacité à persister en formation : « *le fait de respecter mon rythme biologique, c'est agréable. Ce n'est donc pas une contrainte de travailler. Donc oui, je me sens capable d'aller jusqu'au bout* » (annexe 14, L 67-69).

Enfin, pour les interviewés, trouver un équilibre optimal entre la vie personnelle et la formation permet de soutenir leur sentiment de se sentir capables de persister dans leurs études. Eline, mariée et mère de deux enfants de 4 et 7 ans, partage son expérience de manière éloquente :

« [...] je pense que se laisser un peu de temps pour soi, pour organiser sa vie personnelle en dehors des cours c'est aussi essentiel. Il faut apprendre à jongler entre les deux et ça permet de se sentir capable d'aller jusqu'au bout de sa formation » (annexe 14, L 309-311).

- *La gestion par l'étudiant de son environnement de travail*

12 étudiants sur 22 (annexe 16) optimisent la gestion de leur environnement de travail afin de créer une ambiance agréable d'apprentissage. Leurs propos relatent notamment la mise en place de rituels avant de se mettre au travail. En règle générale, ces rituels consistent à aménager l'espace d'apprentissage afin de ressentir une sensation de confort pour travailler. Ils peuvent également consister à éloigner toute source de distraction comme la télévision ou le téléphone, ou encore à mettre un fond musical.

Eglantine rend compte de son « protocole » en détail : « *moi, j'ai tout un petit protocole à mettre en place (rire) [...] je vais aux toilettes, je me prépare quelque chose à boire, j'ai tous mes cahiers et mes fiches de révisions à proximité. Il faut que je sois dans un environnement calme. Je mets une petite musique de fond pour travailler. [...] Je débranche mon téléphone* » (annexe 14, L 48-54).

Quant à Michel, la gestion de son environnement de travail consiste à mettre à sa disposition tout ce dont il a besoin pour étudier, afin de rester concentré et ne pas être dérangé durant la réalisation de ses activités. Père de famille, cette façon de procéder est liée à une nécessité

d'optimiser le temps accordé à son apprentissage : « *c'est peut-être bête ce que je dis, mais c'est plein de petits détails qui me facilitent la vie. Mon ordinateur est branché, car s'il n'a plus de batterie je n'aurai pas le temps à trouver le câble [...] Mon sac à dos est accroché à ma chaise. Comme ça, je n'ai qu'à me retourner pour aller dedans. Mon imprimante est là à côté de moi, il y a du papier et de l'encre [...] J'ai un tapis à mes pieds pour ne pas avoir froid l'hier. Ça va jusque-là, car j'ai tellement peu de temps pour travailler que je dois optimiser mon temps le mieux possible* » (annexe 14, L 69-81).

Pour d'autres étudiants, comme Clarisse, un lieu propice à l'apprentissage est un espace rangé. De ce fait, il favorise sa mise au travail : « *mon espace de travail est agréable, car j'ai vraiment de la place pour pouvoir bien travailler [...] Je range toujours les choses donc je m'y retrouve facilement* » (annexe 14, L 47-49).

De plus, certains doivent se rendre à l'extérieur pour se mettre au travail. C'est le cas notamment de Faustine, pour qui le travail à domicile comporte trop de distractions et de tentations : « *j'essaie de ne pas être chez moi, car je suis souvent tentée de faire autre chose chez moi que travailler. J'essaie de rester à l'école ou d'aller à la BU¹⁷ [...]* » (annexe 14, L 44-45).

Quant à Alexis, le fait de s'entourer de pairs dans un endroit propice à l'apprentissage le motive à travailler : « *en fait, à la BU, tout le monde travaille à côté donc ça motive à travailler aussi* » (annexe 14, L 47-48).

La gestion de l'environnement permet également, selon les étudiants, de rester au travail. Citons en exemple le cas de Maryse, amenée à changer de lieu lorsqu'elle ressent l'envie d'interrompre une activité d'apprentissage : « *parfois, je peux changer d'endroit pour travailler : aller sur mon lit ou aller au CRD¹⁸ [...]* » (annexe 14, L 88-89).

Par ailleurs, les résultats de l'analyse des entretiens mettent également en évidence que pour la moitié des interviewés, la gestion de leur environnement de travail leur permet de ressentir un sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Selon les interviewés, l'instauration de rituels les amène à se sentir capables de persister dans leurs études. En effet, comme l'explique Céline, ces rituels ont un effet rassurant et la mettent dans des conditions favorables pour apprendre tout au long de sa formation :

« [...] *quand je me mets dans mon environnement de travail, j'ai toutes les conditions qui sont favorables pour apprendre. Et donc c'est ça qui me fait me sentir capable d'aller jusqu'au bout* » (annexe 14, L 291-293).

¹⁷ Bibliothèque Universitaire

¹⁸ Centre de Ressources Documentaires

Synthèse de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage »

Les étudiants interviewés relatent que la gestion de leur contexte d'apprentissage renvoie à deux éléments : d'une part, le respect de leur propre fonctionnement personnel (pour 21 étudiants sur 22) et d'autre part, la gestion de leur environnement de travail (pour 11 étudiants sur 22).

Le respect de leur propre fonctionnement personnel consiste à se conformer à leur façon personnelle d'organiser leur travail. Il fait également référence à l'attention portée au rythme biologique et aux ressentis personnels. Enfin, il renvoie aussi à une articulation pertinente entre la formation et la vie personnelle. Quant à la gestion de l'environnement de travail, elle consiste essentiellement à l'aménager pour créer une ambiance propice à l'apprentissage. La gestion par les étudiants interviewés de leur contexte d'apprentissage soutient leur motivation à se mettre au travail et y rester, ainsi que leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. La figure 16 ci-après représente de façon schématique la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage ».



Figure 16. *Représentation schématique de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)*

9.1.2. L'explicitation de la catégorie n° 2 : gestion par l'étudiant de son contexte social

Cette section présente les propriétés de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte social (tableau 27 ci-dessous) en fonction de deux aspects : l'un correspondant au besoin des pairs et l'autre renvoyant au besoin des proches.

Définition :

La gestion par l'étudiant de son contexte social se réfère à la sollicitation d'une tierce personne pour se motiver à se mettre au travail et à y rester.

Propriétés :

1. Le besoin des pairs
2. Le besoin des proches

Conditions d'existence :

Une certaine ouverture à l'autre.

Un besoin d'affiliation manifesté par l'étudiant.

Tableau 27. *Explicitation de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte social »
(Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)*

- *Le besoin des pairs*

16 étudiants sur 22 (annexe 16) ont besoin de leurs pairs pour se mettre au travail et y rester. Cependant, selon les interviewés, ce besoin peut se traduire de façon différente. Tout d'abord, les pairs peuvent être sollicités en cas de difficulté d'apprentissage. Dans cette situation, soit le travail se réalise dans les locaux de l'institut, comme c'est le cas pour Aziz, soit il est effectué à distance par l'utilisation notamment des réseaux sociaux, comme l'explique Clara : « *le fait d'être un groupe de copains soudé [...] quand on ne comprend pas quelque chose on se l'explique [...] ça fait du bien de se dire que l'on peut compter sur d'autres personnes* » (Aziz, annexe 14, L 61-63) ; « *ça nous arrive aussi d'échanger par Messenger quand on est chez nous* » (Clara, annexe 14, L 76).

Parfois, les étudiants sont amenés à étudier aux côtés de leurs pairs. Ils ne travaillent pas nécessairement ensemble, mais peuvent toutefois, le cas échéant, échanger leurs points de vue sur leur apprentissage. C'est ce que rapporte Juliette : « *des fois je suis avec une amie de l'école, mais on révise chacune de notre côté. Si on a des questions, on se les pose [...]* » (annexe 14, L 54-55).

Puis, pour certains dont Angèle, c'est un soutien psychologique qui est recherché de la part des pairs : « *[...] on a aussi un groupe Snapchat avec les amies de la promo [...] on arrive à se motiver les unes et les autres [...] on s'entraide* » (annexe 14, L 46-50).

Le rapport aux pairs permet également à d'autres étudiants de réaliser une comparaison sociale. Celle-ci a pour conséquence l'instauration de buts de performance ou d'évitement. Vouloir être meilleur que les autres ou éviter d'être le dernier de la promotion, aide ces étudiants à se mettre au travail et à y rester. À titre d'exemple, citons le cas de Michel et de Clarisse : « [...] est-ce que le fait d'être meilleur que les autres est un moteur ? Je dirais que oui » (Michel, annexe 14, L 176-177) ; « je n'ai pas envie d'être la dernière [...] donc je continue à travailler » (Clarisse, annexe 14, L 116-117).

Par ailleurs, la relation aux pairs peut se traduire par un sentiment d'identification. Pour les étudiants interviewés, dont Églantine, penser à l'état émotionnel des membres de sa promotion les aide dans leur motivation à travailler : « [...] je vois aussi qu'il y a des collègues de promo qui sont dans le même état que moi, donc ça met du baume au cœur. Et tout ça, ça me remotive un peu » (annexe 14, L 165-166). Si pour Josi, le processus d'identification aux pairs concerne la charge de travail commune à chaque étudiant, pour Amina, il fait référence à la similarité de profil entre apprenants : « c'est très motivant de savoir qu'il y a quelqu'un en parallèle qui est aussi en train de réviser [...] on se soutient comme ça » (Josi, annexe 14, L 74-76) ; « j'ai de la chance d'avoir trouvé quelqu'un qui me comprend, qui est dans la même situation que moi, en reconversion [...] On compte l'une sur l'autre » (Amina, annexe 14, L 40-42).

De plus, les résultats de l'analyse des entretiens montrent que la sollicitation par les étudiants de leurs pairs soutient leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Selon les interviewés, le fait de pouvoir compter sur les pairs en cas de difficultés d'apprentissage leur permet de se sentir capables de persister dans leurs études. C'est ce que rapportent notamment Amina et Aya : « le fait de travailler à deux [...] on ne comprend pas forcément les choses de la même manière, du coup on se repose l'une sur l'autre, ce qui nous permet de mieux assimiler un cours. Donc oui, je me sens capable d'aller au bout de la formation comme ça, pas de problème » (Amina, annexe 14, L76-80) ; « le fait d'avoir des amis sur lesquels on peut compter d'un point de vue de l'apprentissage, ça joue énormément » (Aya, annexe 14, L 52-53).

- *Le besoin des proches*

10 étudiants sur 22 (cf. annexe 16) expriment avoir besoin de leur entourage pour se motiver à travailler et à y rester. Le soutien des proches, comme expliqué notamment par Alexis, permet une meilleure gestion des émotions ressenties en formation et renforce la confiance en soi : « je gère mon stress [...] en discutant avec les amis qui disent qu'ils ont confiance en toi. Oui, de la réassurance de la part des amis, de la maman, de la sœur, des proches, oui... » (annexe 14, L 111-113).

Pour certains étudiants, comme Angèle et Sabah, c'est le conjoint qui soutient la motivation au travail : « généralement, j'ai mon mari qui est derrière et c'est lui qui me pousse à travailler » (Angèle, annexe 14, L 45). « Je demande aussi à mon conjoint de me motiver quand il voit que je me disperse [...] » (Sabah, annexe 14, L 54).

Synthèse de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte social »

Selon les étudiants interviewés, la gestion de leur contexte social se réfère à deux besoins principaux : celui des pairs et celui des proches.

Le besoin des pairs, mentionné par 16 étudiants sur 22, ne consiste pas toujours à étudier « avec », mais parfois « aux côtés » des pairs, pour aider à se mettre au travail et à y rester. Il peut également renvoyer à des processus de comparaison sociale, notamment au travers de l'instauration de buts de performance et d'évitement, ou faire référence à des sentiments identificatoires. En outre, le besoin des pairs soutient le sentiment d'autoefficacité des étudiants à persister en formation. Quant au besoin des proches, il a un effet sur la confiance en soi des étudiants, leur permettant de se mettre au travail et d'y rester.

La figure 17 ci-après représente de façon schématique la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte social ».



Figure 17. Représentation schématique de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte social » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

9.1.3. L'explicitation de la catégorie n° 3 : régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions

Cette section présente les propriétés de la catégorie « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions » (tableau 28 ci-dessous) en fonction de deux aspects : l'un se rapportant à la réalisation par l'étudiant d'actions automotivantes et l'autre correspondant à la gestion de ses émotions.

Définition :

La régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions renvoie à des stratégies déployées en lien avec ses processus cognitifs et comportementaux, lui permettant de se mettre au travail et d'y rester.

Propriétés :

1. La réalisation par l'étudiant d'actions automotivantes
2. La gestion de ses émotions

Conditions d'existence :

Compétences autorégulatrices de l'étudiant lui permettant d'agir sur ses processus cognitifs et ses comportements.

Tableau 28. *Explicitation de la catégorie « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)*

- *La réalisation par l'étudiant d'actions automotivantes*

10 étudiants sur 22 (annexe 16) réalisent des actions automotivantes pour se mettre au travail et y rester. Deux stratégies essentielles sont relatées : la mise en œuvre d'un discours auto-encourageant et le fait de scinder une tâche d'apprentissage difficile en sous-tâches.

Le discours auto-encourageant consiste, comme en témoigne Orlane, à se motiver soi-même pour se mettre au travail : « *je me dis : "Bon là, il faut s'y mettre" [...] Et puis je m'y mets* » (annexe 14, L 50-51).

Ces auto-encouragements portent également, pour certains, sur le fait de posséder des stratégies de travail efficaces. Comme l'évoque Faustine, ils soutiennent la confiance en soi : « *je me dis que les stratégies fonctionnent, que mes méthodes sont bonnes et ça me donne confiance* » (annexe 14, L 255-256).

Outre la mise en œuvre d'un discours auto-encourageant, les actions automotivantes peuvent consister à scinder une tâche d'apprentissage difficile en sous-tâches. En effet, face à une activité d'apprentissage jugée complexe, plusieurs étudiants se mettent à la diviser afin de la rendre plus accessible. Toutefois, suivant les interviewés, ce procédé peut être exécuté de différentes manières. Par exemple, certains sont surpris d'effectuer l'entièreté de la tâche alors qu'ils pensaient que ce n'était pas possible. Citons en exemple les propos de Faustine qui, finalement, parvient à la réaliser en une seule fois : « *je me dis que je vais apprendre aujourd'hui cette petite partie, c'est plus motivant [...] Et donc souvent j'enchaîne sur la petite partie d'après. Et je finis par tout faire* » (annexe 14, L 94-97).

D'autres effectuent une pause entre chaque sous-partie, mais parviennent, de la même façon, à réaliser la tâche en une seule fois. C'est le cas notamment d'Angèle : « *je vais faire une première partie. En gros, après trois quarts d'heure, j'ai besoin de pauser. Je vais me faire un thé, je me pose, je regarde un peu mes mails, mon téléphone... et après, je fais la deuxième partie. Et je fais ça jusqu'à ce que j'aie fini le travail* » (annexe 14, L 69-72).

Sinon, une majorité des étudiants, dont Sabah, répartissent la réalisation de l'activité d'apprentissage sur plusieurs jours : « *bizarrement moi, je compte le nombre de pages à faire ou à apprendre et je les divise en nombre de jours qui me reste. Et ça, ça me motive à travailler* » (annexe 14, L 81-83).

En revanche, pour Tom, l'accomplissement des différentes parties de l'activité n'est pas forcément planifié : « *il n'y a pas vraiment de planification. Je ferai ces petites parties quand j'aurai le temps* » (annexe 14, L 109-110).

Enfin, pour certains, les sous-parties de la tâche d'apprentissage sont réparties entre pairs. C'est le cas notamment de Céline qui voit, à travers ce procédé, une possibilité d'accéder à l'activité complète sans l'avoir réalisée dans sa totalité : « *si c'est une vidéo à distance par exemple [...] avec les filles de la promo [...] on s'est proposées [...] de se diviser les vidéos par thème, d'en faire une fiche de révisions et après on se les passe* » (annexe 14, L 88-91).

- *La gestion par l'étudiant de ses émotions*

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent que 19 étudiants interviewés sur 22 (cf. annexe 16) parviennent à réguler leurs émotions par eux-mêmes. Même si les stratégies relatées sont différentes, elles ont pour objectif de se mettre au travail et d'y rester. Des étudiants basent leur discours interne sur la peur d'échouer ou de ne pas savoir quoi répondre lors d'une évaluation. Josi et Samira l'expriment de façon éloquente : « *c'est un stress énorme pour moi d'être devant ma copie et de ne pas savoir répondre* » (Josi, annexe 15, L 60-61). « *Enfin ce dont j'ai peur, c'est la peur de l'échec, la peur de ne pas y arriver [...] cette peur de l'échec me pousse à travailler* » (Samira, annexe 14, L 65-66).

Certains, comme Julie, s'appuient sur leur fierté personnelle : « *c'est vrai que moi, ma mère me le dit souvent, quand je passe mes partiels je ne veux pas avoir 10. Je veux toujours avoir 15, 16... c'est ma fierté personnelle* » (annexe 14, L 91-92).

Ensuite, les étudiants interviewés évoquent la réalisation d'activités permettant de gérer leurs émotions. Ces activités ont pour objectif de générer des émotions agréables, comme c'est le cas pour Angèle : « *j'essaie de gérer le stress comme je peux : essayer de souffler, de prendre l'air, mettre des musiques zen sur le téléphone pour m'apaiser* » (annexe 14, L 121-122). Ces activités peuvent également être perçues comme de réelles échappées. Samira rend compte de son expérience : « *je sais que moi j'ai besoin d'évacuer... j'ai besoin de courir, de faire du sport. Et la musique aussi. Je fais du piano. Ce sont de bonnes échappatoires et ça permet de gérer le mieux possible* » (annexe 14, L 167-169).

Pour d'autres, c'est le fait d'accentuer le travail qui renforce la confiance en soi et leur permet de gérer leurs émotions. Citons en exemples les cas d'Eglantine et de Faustine :

« *j'essaie de plus travailler, car plus je travaille, plus je suis compétente donc je suis moins stressée [...]* » (Eglantine, annexe 14, L 156-157).

« *Un peu de stress me booste à travailler et me fait ressentir de la sécurité* » (Faustine, annexe 14, L 166-167).

Enfin, certains étudiants, comme notamment Eline, 39 ans, se disent capables de prendre du recul par eux-mêmes. Ils mentionnent leur facilité à relativiser des situations désagréables : « *mais malgré tout j'arrive quand même à prendre un peu de recul et à analyser les situations qui m'arrivent. C'est mon expérience professionnelle qui me permet de prendre ce recul* » (annexe 14, L 156-158).

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent également que la façon dont les étudiants régulent leurs émotions les amène à ressentir un sentiment d'auto-efficacité à persister en formation. C'est ce que rapporte Tom : « [...] *mon adaptation en continu de mes émotions [...] me fait dire que j'y arriverai forcément tôt ou tard* » (annexe 14, L 176-178).

Pour d'autres, comme Aya, la gestion de leurs émotions permet de renforcer leur confiance en soi, ce qui a un effet sur leur sentiment de sentir capables de persister dans leurs études : « [...] *cela me permet [...] de me rassurer sur mes capacités à y arriver et aussi sur le fait que je vais atteindre mon objectif* » (annexe 14, 142-143).

Synthèse de la catégorie « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions »

Au regard des résultats venant d'être énoncés, la régulation par les étudiants de leur motivation et de leurs émotions fait référence à deux éléments : la réalisation d'actions automotivantes et une gestion personnelle de leurs émotions.

Pour 10 étudiants sur 22, les actions automotivantes consistent à mettre en œuvre un discours auto-encourageant ou à scinder une tâche d'apprentissage complexe en sous-tâches pour la rendre davantage accessible. Elles ont un effet sur la motivation à se mettre au travail et à y rester des étudiants.

Quant à la gestion personnelle des émotions, elle renvoie, pour 19 étudiants sur 22, soit à une anticipation d'émotions négatives comme la peur de l'échec, soit à une imagination d'émotions positives telles que la fierté personnelle. Elle fait référence également à d'autres stratégies, comme la réalisation d'actions générant des émotions positives ou le fait d'accentuer son travail pour renforcer la confiance en soi. Enfin, la gestion des émotions peut correspondre à la propre capacité de l'étudiant à relativiser et à prendre du recul. Même si la manière de gérer ses émotions diffère selon les interviewés, elle a un effet sur le fait de se mettre au travail et d'y rester, ainsi que sur leur sentiment d'auto-efficacité à persister en formation.

La figure 18 ci-après représente de façon schématique la catégorie « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions ».



Figure 18. Représentation schématisée de la catégorie « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

9.1.4. L'explicitation de la catégorie n° 4 : niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant

Cette section présente les propriétés de la catégorie « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant (tableau 29 ci-dessous) en fonction de trois aspects. Le premier renvoie à une motivation intrinsèque à l'égard de sa formation. Le deuxième correspond à une instrumentalité perçue des activités d'apprentissage proposées. Quant au troisième, il se réfère au rappel du but de formation.

Définition :

Le niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant renvoie à son degré d'engagement dans la formation. Il est essentiellement lié à une motivation intrinsèque, à un rappel du but en formation et à une instrumentalité perçue des activités d'apprentissage proposées au sein du dispositif éducatif. Le niveau d'autodétermination de l'étudiant a un effet sur le fait de se mettre au travail et d'y rester.

Propriétés :

1. Une motivation intrinsèque à l'égard de la formation
2. Une instrumentalité perçue des activités d'apprentissage proposées
3. Un rappel du but de formation

Conditions d'existence :

Dispositif de formation permettant de favoriser l'autodétermination en formation de l'étudiant.

Tableau 29. *Explicitation de la catégorie « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)*

- *Une motivation intrinsèque à l'égard de la formation*

19 étudiants sur 22 (cf. annexe 16) ressentent une motivation intrinsèque à l'égard de leurs études. Celle-ci se traduit notamment par une instauration de buts de maîtrise et un plaisir ressenti en formation.

La fixation de buts de maîtrise amène les étudiants à vouloir approfondir leurs connaissances. Elle les incite à se mettre au travail et à y rester. Cependant, elle n'est pas toujours liée aux mêmes facteurs. Pour certains, comme Tom, l'établissement de buts de maîtrise est basé sur un intérêt perçu des activités d'apprentissage proposées en formation : « *si c'est un sujet qui me tient à cœur, je vais vraiment creuser dedans* » (annexe 14, L 137).

Pour d'autres, c'est la perception de liens avec la pratique professionnelle infirmière qui les amène à saisir le sens des activités d'apprentissage proposées et à approfondir leurs connaissances théoriques. En effet, comme l'exprime Aziz : « *le fait de commencer à faire certains liens entre ce qu'on apprend et ce qu'on met en pratique, c'est super motivant [...] ça donne plus envie de continuer à faire plus de liens et apprendre encore plus* » (annexe 14, L 110-112).

Établir des buts de maîtrise peut, comme pour Josi, renvoyer à une volonté d'être un futur professionnel de santé compétent : « *si je maîtrise bien mes UE, je serai une bonne infirmière* » (annexe 14, L 127-128).

Outre l'instauration de buts de maîtrise, la motivation intrinsèque des étudiants à l'égard de leur formation se traduit également par un plaisir ressenti en formation. Celui-ci fait référence aussi bien aux contenus théoriques apportés par l'IFSI qu'à la pratique apprise lors des stages. Les étudiants se disent passionnés par leur métier. Citons l'exemple d'Eglantine et de Michel, qui l'expriment de manière éloquente : « *j'adore les cours. J'ai découvert un métier qui est passionnant, des*

relations humaines intéressantes même si parfois elles peuvent être difficiles. Cette formation, elle prend aux tripes » (Eglantine, annexe 14, L 23-24) ; *« j'ai l'impression que je suis tellement en phase avec ce que je fais et avec la fonction que j'ai l'impression que ma motivation est vraiment indestructible »* (Michel, annexe 14, L 28-30).

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent également en évidence que pour les étudiants, leur motivation intrinsèque à l'égard de leur formation les amène à ressentir un sentiment d'autoefficacité à y persister. Selon les interviewés, comme Clara, l'approfondissement de leurs connaissances théoriques soutient ce sentiment : *« j'aime beaucoup emprunter des livres au CRD pour avoir une autre vision sur le cours [...] J'aime bien aussi aller sur Internet [...] J'aime bien multiplier les sources d'information pour en savoir plus [...] Et ça oui, ça me permet de me sentir capable d'être infirmière et d'aller au bout de la formation »* (annexe 14, L 143-148).

Pour d'autres, c'est le plaisir ressenti en formation qui leur permet de se sentir capables de persister dans leurs études. Il est évoqué, entre autres, par Faustine et Clarisse : *« [...] sans tous les cas aujourd'hui la formation me plaît et c'est ça qui fait que je me vois capable d'aller jusqu'au bout de la formation »* (Faustine, annexe 14, L 24-25) ; *« [...] vraiment, j'adore ce que je fais. C'est pour cela que je me sens capable de persévérer jusqu'au bout »* (Clarisse, annexe 14, L 21-22).

- *Une instrumentalité perçue des activités d'apprentissage proposées*

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent que pour 11 étudiants sur 22 (cf. annexe 16), une instrumentalité perçue des activités d'apprentissage proposées leur permet de se mettre au travail et à y rester. Cette perception dépend du lien reconnu avec la pratique soignante. Plus l'étudiant voit l'utilité des activités d'apprentissage pour sa future profession, plus il y trouve un sens et un intérêt. C'est ce qu'évoque notamment Josi : *« si j'aime bien et que ça m'intéresse [...] comme la transfusion par exemple. C'est concret et je sais que ça, j'en aurai besoin après mon diplôme [...] Et ça, ça me motive vraiment à travailler, car c'est utile pour mon avenir »* (annexe 14, L 64-67).

- *Un rappel du but de formation*

Pour 10 étudiants sur 22 (cf. annexe 16), leur but de formation soutient leur motivation à se mettre à travailler et à y rester. C'est le cas de Clara, pour qui la projection vers le métier d'infirmière a un effet sur sa motivation au travail : *« j'ai envie de faire ce métier. C'est ça qui me motive à travailler »* (annexe 14, L 61-62).

Cependant, dans certains cas, ce but de formation peut s'avérer une nécessité, notamment pour les étudiants en reconversion professionnelle. Citons en exemple le cas de Michel, provenant du milieu de l'industrie automobile. D'après lui, sa situation de reconversion ne lui laisse pas d'autre choix que de devenir infirmier. Le fait de se rappeler son but de formation le motive à se mettre au travail et à y rester : « *je n'ai pas le choix de me mettre au travail de toute façon. J'ai des paramètres de vie qui font ça* » (annexe 14, L 87-88).

Pour d'autres étudiants également en reconversion professionnelle, le rappel à soi-même de son but de formation est associé au bouleversement que celle-ci peut avoir sur leur vie personnelle. C'est ce qui est évoqué notamment par Amina, 37 ans et deux enfants : « *à mon âge, je ne peux pas me permettre de ne pas aller au bout de mon engagement. Sur le plan émotionnel, sur le plan familial, ça a été un grand chamboulement [...]. Mais ce n'est pas grave, c'est mon choix* » (annexe 14, L 27-32).

Enfin, comme l'exprime Eline, 39 ans, ancienne ingénieure biomédicale, son but de devenir infirmière s'assortit d'une obligation de travail : « *j'ai fait ce choix de reconversion. Je ne peux pas réussir sans travailler* » (annexe 14, L 46-47).

Synthèse de la catégorie « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant »

Le niveau d'autodétermination en formation des étudiants fait référence à trois éléments et a un effet sur leur motivation à se mettre au travail et à y rester. Il s'agit de leur motivation intrinsèque à l'égard de leurs études, de l'instrumentalité perçue des activités d'apprentissage proposées et du rappel de leur but de formation.

Pour 19 étudiants sur 22, leur motivation intrinsèque se traduit par l'instauration de buts de maîtrise et un plaisir ressenti dans leurs études. Elle soutient, en outre, leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Concernant l'instrumentalité perçue des activités d'apprentissage, elle est associée, pour la moitié des interviewés, au lien reconnu avec la pratique soignante. Quant au but en formation, relaté par 10 étudiants sur 22, il peut s'avérer être un besoin, notamment en cas de reconversion professionnelle.

La figure 19 ci-après représente de façon schématique la catégorie « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant ».

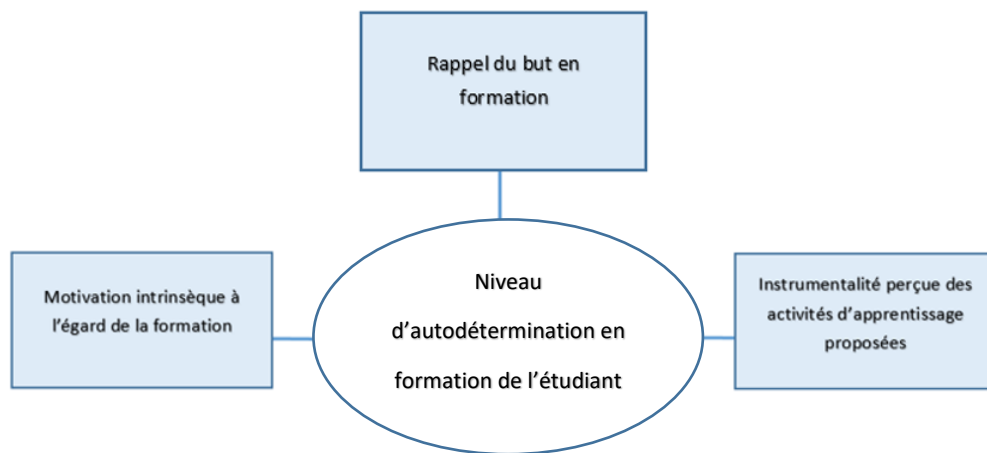


Figure 19. Représentation schématique de la catégorie « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

Les quatre premières catégories, telles qu'explicitées dans les sections précédentes, portent sur un ensemble de stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants interviewés durant leurs activités d'apprentissage. Les trois suivantes renvoient, quant à elles, à certaines de leurs perceptions concernant l'accompagnement mené par leur formateur référent.

9.1.5. L'explicitation de la catégorie n° 5 : perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé

Cette section présente les propriétés de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé » (tableau 30 ci-dessous) en fonction de quatre aspects. Le premier correspond à la perception de l'étudiant que le formateur le connaisse et manifeste un intérêt pour sa situation personnelle. Le deuxième renvoie à la perception d'une juste distance dans la relation d'accompagnement. Quant au troisième et quatrième aspect, ils portent sur les encouragements et félicitations perçus de la part du formateur ainsi que sur son accompagnement dans le projet professionnel.

Définition :

La perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé mené par son formateur référent renvoie à une adaptation de sa part à ses besoins et ses attentes en formation.

Propriétés :

Perception de l'étudiant que le formateur le connaisse et manifeste un intérêt pour sa situation personnelle

Perception d'une juste distance dans la relation d'accompagnement

Encouragements et félicitations perçus de la part du formateur

Perception d'un accompagnement dans le projet professionnel

Conditions d'existence :

Considération de l'étudiant par le formateur comme un sujet singulier et projectif

Tableau 30. *Explicitation de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)*

- *Perception que le formateur connaisse l'étudiant et manifeste un intérêt pour sa situation personnelle*

10 étudiants sur 22 (annexe 16) ont la sensation que leur formateur les connaît et manifeste un intérêt pour leur situation personnelle. De ce fait, ils ont la perception d'être accompagnés de façon individualisée. Pour les interviewés, comme Samira, un formateur qui a la volonté de connaître un étudiant manifeste de l'intérêt pour son parcours de formation. Ainsi, il est en mesure d'apporter un accompagnement adapté à ses besoins et ses attentes : « elle s'intéresse à mon parcours, elle est assez à l'écoute de mes besoins et de ce que j'attends de la formation » (annexe 14, L 7-8).

Certains, dont Capucine, apprécient que leur formateur fasse des efforts pour les connaître : « elle a vraiment essayé d'apprendre à me connaître [...] » (annexe 14, L 187).

À titre d'exemple, Michel relate une situation où, envahi par ses émotions, il avait donné libre cours à sa colère devant sa formatrice. Il avait alors apprécié qu'elle ne s'en formalise pas et ne lui fasse aucun reproche. Comme elle le connaît, elle s'était aperçue qu'il n'était pas dans son état émotionnel habituel : *« elle me connaît. Elle sait que ce n'est pas ma façon de m'exprimer habituelle »* (annexe 14, L 229-230).

Pour d'autres, le fait que son formateur les connaisse bien lui permet de s'adapter à leur rythme d'apprentissage. C'est ce qu'évoque notamment Alexis : *« elle a vite compris comment je fonctionnais. C'est ce que j'apprécie le plus chez elle. Elle s'adapte à mon rythme »* (annexe 14, L 147-148).

Selon certains étudiants, un formateur qui connaît son étudiant est en mesure de le soutenir de façon individualisée lors des aléas de la formation, car il comprend ce qu'il vit. Ce soutien vient en complémentarité de celui des proches, comme l'exprime Angèle : *« le soutien de la famille, des amis, c'est bien. Mais le soutien des formateurs c'est différent. Ils voient vraiment ce que l'on vit au quotidien »* (annexe 14, L 130-131).

- *Perception d'une juste distance dans la relation d'accompagnement*

11 étudiants sur 22 (annexe 16) ont la perception d'une juste distance dans la relation d'accompagnement. Cette sensation renvoie, selon eux, à un juste milieu entre une proximité et une distance relationnelle trop importante du formateur. Citons à titre d'exemple Juliette, évoquant cette juste distance dans la relation avec sa formatrice : *« je trouve que ma formatrice fait ce qu'il faut ; pas trop, elle n'est pas trop intrusive. Mais elle s'intéresse quand même à nous »* (annexe 14, L 7-8).

Selon les interviewés, une juste distance renvoie à une distance ajustée à leurs attentes. Toutefois, ils n'expriment pas tous les mêmes aspirations. En effet, certains souhaitent une relation strictement pédagogique où la vie personnelle n'est jamais évoquée, tandis que d'autres, au contraire, recherchent une relation plus affective. Citons en exemple les propos de Clara, pour qui le rapport avec sa formatrice qu'elle qualifie de « professionnel » convient parfaitement à ses attentes : *« je ne me sens pas infantilisée. On se parle d'adulte à adulte [...] Cette relation professionnelle me convient parfaitement »* (annexe 14, L 9-10 et 27).

En revanche, Orlane souhaite une relation de proximité relationnelle avec sa formatrice. Pour elle, sa « formatrice-maman », comme elle l'exprime, lui permet de se sentir unique : *« sincèrement, je ne sais pas comment vous tourner ça, mais c'est comme une maman en fait. Elle prend de vos nouvelles, elle nous conseille énormément. Elle suit nos parcours de stage. Elle fait attention à ce que l'on veut faire »* (annexe 14, L 182-184).

Une juste distance avec le formateur peut également renvoyer à une relation d'accompagnement qui correspond au tempérament de l'étudiant, comme l'évoque Aya : « *elle est très carrée, et moi j'aime bien quand c'est carré [...]* » (annexe 14, L 10-11)

Par contre, un accompagnement mal ajusté aux besoins et attentes de l'étudiant peut entraîner une rupture dans la relation avec le formateur. C'est ce que rapporte Josi, qui déplore l'aspect purement « pédagogique » de son rapport avec celui-ci : « *pour moi, c'est purement pédagogique. Il n'y a pas d'affectif. Si jamais j'ai des difficultés d'ordre personnel, ce n'est pas lui que j'irai voir* » (annexe 14, L 20-22).

- *Encouragements et félicitations perçus de la part du formateur*

12 étudiants sur 22 (annexe 16) ont la sensation d'être encouragés et félicités par leur référent. Celle-ci leur permet de se sentir accompagnés dans leur singularité. En effet, ce sont bien leurs situations personnelles qui sont soulignées par le formateur. Pour les interviewés, dont Faustine, les encouragements du formateur consistent à valoriser les progrès réalisés : « *elle souligne ma progression en formation [...]. Elle met les rapports de stage côte à côte et me montre mes progrès* » (annexe 14, L 176-178).

Quant aux félicitations perçues par le référent, elles font référence, comme l'évoque Clara, à une valorisation des résultats obtenus : « *elle n'hésite pas à nous féliciter, à dire qu'elle est fière de nous, qu'il faut continuer comme ça* » (annexe 14, L 257-258).

Comme l'exprime Eglantine, les félicitations du formateur possèdent un impact plus important si elles sont assorties d'une reconnaissance du travail fourni : « *c'est hypervalorisant, car on se dit qu'on est reconnu pour le travail que l'on produit [...]* » (annexe 14, L 139-140)

- *Perception d'un accompagnement dans le projet professionnel*

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence que 15 étudiants sur 22 (annexe 16) ont la sensation d'être accompagnés dans leur projet professionnel par leur référent, notamment au travers des choix des stages de leur formation. Celle-ci leur permet de se sentir accompagnés dans leur singularité, car chaque projet individuel est pris en compte par le formateur.

Cependant, la perception d'être accompagnés dans leur projet professionnel peut se traduire de différentes manières selon les interviewés. Pour certains d'entre eux, dont Tom, il correspond à un soutien de leurs souhaits de stage : « *elle nous oriente vraiment et nous soutient à 200 % dans nos demandes* » (annexe 14, L 144).

D'autres ont mentionné que le formateur assure une fonction de conseil dans le choix des stages, comme évoqué par Eline : « *elle m'accompagne en me faisant des propositions de lieux de stage en fonction de mon projet qui se dessine [...] C'est ce que j'attends de mon référent en fait [...]* » (annexe 14, L 120-122).

Puis, le formateur peut être amené à mettre en doute l'étudiant, afin de le faire réfléchir sur les différents choix de stage qui lui conviendraient. C'est ce qui est exprimé par Josi : « *il me questionne, il me met en doute et ça, c'est bien. Il me propose des pistes, d'ajuster mes stages en fonction de mon projet professionnel. Oui à ce niveau, il est très impliqué* » (annexe 14, L 131-133).

Enfin, comme l'explique Capucine, le formateur possède une fonction de guide face à des indécisions envers certains stages : « *j'ai toujours du mal à faire des vœux de stage, car tout m'intéresse [...] Ma formatrice me guide et m'aider à confirmer ces choix* » (annexe 14, L 123-127).

L'accompagnement dans le projet professionnel par le formateur consiste aussi, selon les étudiants, à prendre en compte leur parcours de stage antérieur. Citons pour exemple la situation d'Amina, n'ayant pas eu l'occasion dans ses stages précédents d'acquérir des soins techniques : « *j'ai donc fait des vœux qui me permettront d'acquérir de la technique. Je sais qu'elle fera tout pour que je puisse le faire* » (annexe 14, L 128-129).

Pour d'autres étudiants dont Céline, la perception d'être accompagnés dans leur projet professionnel se traduit par un effort de compréhension de leurs objectifs personnels par le formateur : « *c'est vrai qu'elle prend vraiment le temps de comprendre ce qu'on voudrait, elle note nos choix [...]. On sent qu'elle comprend et qu'elle nous suit dans notre projet* » (annexe 14, L 139-141).

Selon les étudiants, certains stages peuvent générer de l'anxiété. Dès lors, le fait d'être écoutés dans leurs craintes leur fait percevoir un accompagnement du formateur dans leur singularité. C'est ce que relate Céline : « *en tout cas, s'il y a des services que je crains, elle sait me rassurer et faire en sorte que je n'y aille pas* » (annexe 14, L 11-12).

Enfin, certains évoquent un accompagnement de leur formateur dans leur absence de projet professionnel. Citons à ce propos l'exemple d'Alexis, pour qui le projet reste encore imprécis. Pour lui, sa formatrice l'aide dans ses hésitations et ses doutes : « *je ne sais pas du tout ce que j'ai envie de faire, mais je sais où je ne veux pas aller. Elle m'accompagne pour le moment dans ce que je n'ai pas envie de faire* » (annexe 14, L 97-99).

Par ailleurs, pour les interviewés, la sensation que leur référent les accompagne dans leur projet professionnel a un effet sur les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent pour se mettre au travail et y rester. Les stratégies concernées sont celles consistant notamment à instaurer des buts de maîtrise, lesquels, rappelons-le, manifestent une motivation intrinsèque des étudiants à l'égard de leur formation. L'établissement de tels buts amène ces étudiants à vouloir approfondir leurs connaissances et les incite à rester au travail. Certains d'entre eux, dont Tom, mentionnent que le fait d'avoir leurs souhaits de stage exaucés a un effet sur leur volonté à approfondir la discipline du stage concernée : *« oui par exemple si je vais en pneumologie en stage et que je l'ai demandé, je vais avoir envie de m'intéresser aux pathologies de pneumologie et les approfondir »* (annexe 14, L 148-149).

Citons également l'exemple de Clara, qui explique de manière éloquente l'effet des stages sur sa motivation à approfondir ses connaissances : *« [...] si on a des stages qui nous plaisent, moi, ça me pousse à 2000 % à en savoir plus [...] »* (annexe 14, L 161-162).

Pour d'autres, un effort de compréhension de leur projet par le formateur leur donne envie d'augmenter leurs connaissances. C'est ce qu'évoque Josi : *« on se sent pris au sérieux et accompagné dans notre projet donc on a encore plus envie d'en savoir plus [...] »* (annexe 14, L 136-137).

Quelques étudiants, comme Karine, considèrent comme une marque de confiance de la part de leur référent de voir leurs souhaits de stage exaucés. Cette perception soutient leurs buts de maîtrise : *« il me fait confiance, il sent que je peux aller dans ces services-là et donc j'ai encore plus envie d'en savoir plus »* (annexe 14, L 108-109).

Synthèse de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé »

Compte-tenu des résultats venant d'être énoncés, la perception qu'ont les étudiants d'un accompagnement individualisé par leur formateur renvoie à quatre éléments principaux.

Tout d'abord, 10 étudiants sur 22 ont la sensation que leur référent les connaît et manifeste un intérêt pour leur situation personnelle, ce qui leur permet de se sentir soutenus et compris au cours des aléas de la formation. Puis, la moitié d'entre-eux perçoivent une distance dans la relation d'accompagnement ajustée à leurs besoins et attentes. Ensuite, pour 12 étudiants sur 22, le fait que leur formateur les encourage et les félicite les amène à se sentir valorisés de manière singulière et reconnus dans le travail engagé. Enfin, 15 étudiants sur 22 relatent un

accompagnement dans leur projet professionnel, notamment au travers du choix de leurs stages. Cette dernière perception soutient leur motivation intrinsèque à l'égard de leur formation, en les amenant notamment à instaurer des buts de maîtrise.

La figure 20 ci-après représente de façon schématique la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé ».

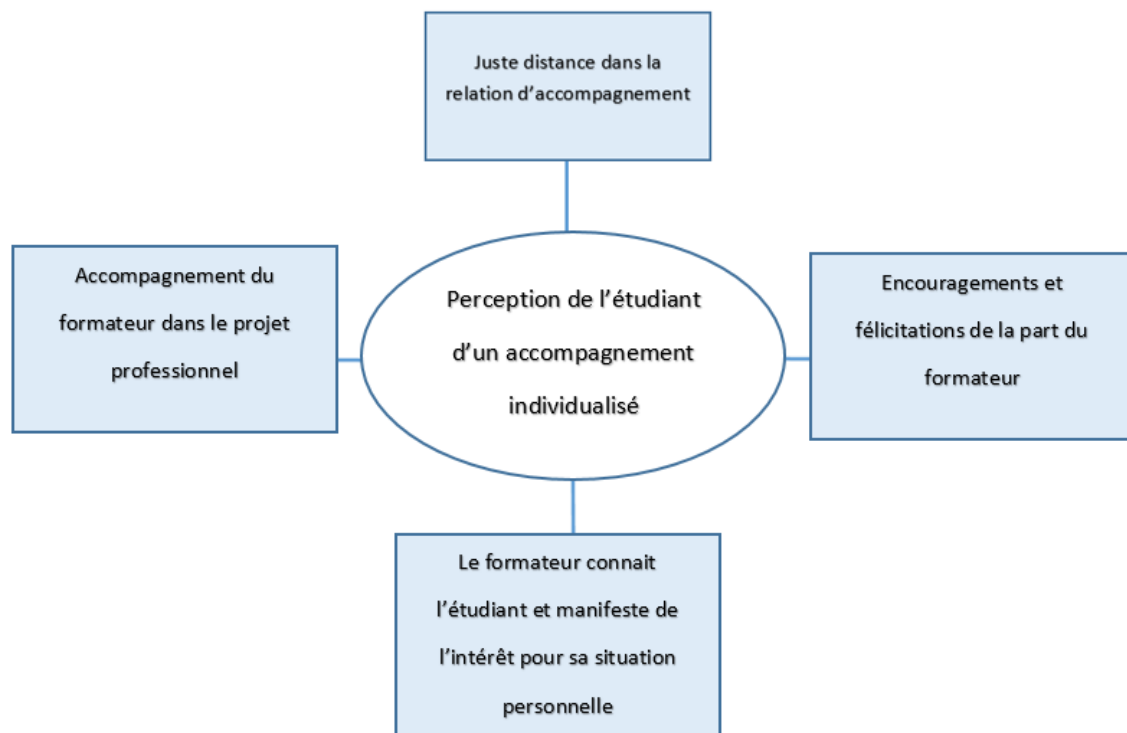


Figure 20. Représentation schématique de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

9.1.6. L'explicitation de la catégorie n° 6 : perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage

Cette section présente les propriétés de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage » (tableau 31 ci-dessous) en fonction de deux aspects : l'un relatif à la perception de l'étudiant d'un accompagnement dans ses difficultés méthodologiques et organisationnelles et l'autre portant sur une collaboration entre pairs favorisée par le formateur.

Définition :

La perception de l'étudiant d'un accompagnement du formateur dans l'apprentissage fait référence à un accompagnement axé essentiellement sur des aspects pédagogique et organisationnel.

Propriétés :

Perception de l'étudiant d'être accompagné dans ses difficultés méthodologiques et organisationnelles.

Perception d'une collaboration entre pairs favorisée par le formateur.

Conditions d'existence :

Considération de l'étudiant par le formateur comme un être social, capable d'entrer en interaction avec ses pairs.

Considération de l'étudiant par le formateur comme un être autorégulé, apte à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage et organisationnelles.

Tableau 31. *Explicitation de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)*

- *Perception d'un accompagnement dans les difficultés méthodologiques et organisationnelles*

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence que 10 étudiants sur 22 (cf. annexe 16) ont la perception d'être accompagnés par leur référent dans leurs difficultés méthodologiques et organisationnelles.

Pour les interviewés, l'accompagnement méthodologique du formateur consiste en une aide dans l'appropriation des méthodes enseignées à l'institut. Citons en exemple les propos de Capucine, évoquant ses difficultés concernant les analyses de pratique, exercice réflexif à réaliser en stage : « [...] quand je suis en stage et qu'il faut rédiger des analyses de pratique, je lui envoie et ça me fait plaisir d'avoir un retour de sa part » (annexe 14, L 196-198).

D'autres étudiants expriment que cet accompagnement consiste à aborder les stratégies d'apprentissage utilisées en formation. Comme l'évoque Aya, le formateur la conseille sur les

méthodes de travail à employer pour optimiser son apprentissage : « *quand j'ai eu des difficultés, elle m'a aidée, oui. Elle m'a donné des conseils par rapport à la méthode de travail. Et ça a marché* » (annexe 14, L 170-171).

Certains formateurs ne conseillent pas d'emblée l'étudiant sur sa méthodologie de travail, mais le laissent essayer des stratégies jusqu'à ce qu'il trouve celle qui lui est adaptée. C'est ce que rapporte Céline, qui a découvert par elle-même la méthode d'apprentissage qui lui convient : « *j'en ai parlé avec elle au mois de janvier, car j'avais changé ma méthode de travail par rapport à l'année dernière [...] Elle m'a dit que c'était bien, que si c'était cohérent pour moi, il fallait continuer. Et elle m'a dit qu'en fonction des résultats du semestre on verrait si ça fonctionnait ou pas* » (annexe 14, L 224-229).

Pour certains interviewés, l'accompagnement méthodologique peut également renvoyer, comme l'exprime Michel, à des conseils sur des ressources pédagogiques à consulter : « [...] *elle m'a toujours bien conseillé sur des livres à acheter* » (annexe 14, L 270).

Enfin, pour d'autres interviewés, l'accompagnement dans leur apprentissage peut s'avérer d'ordre organisationnel. En effet, Orlane évoque une situation où sa formatrice lui a recommandé d'organiser son emploi du temps afin de travailler dans un endroit plus calme que son domicile. Cette solution a finalement été retenue par l'étudiante : « *elle me conseille... d'ailleurs, c'est elle qui m'a dit d'aller à la BU car avant je n'y allais pas forcément [...] Elle m'a dit que le calme, ça pourrait aider, et effectivement, ça m'a aidée* » (annexe 14, L 91-95).

- *Perception d'une collaboration entre pairs favorisée par le formateur*

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence que 12 étudiants sur 22 (cf. annexe 16) ont la perception que leur référent favorise la collaboration entre pairs pour améliorer leur apprentissage. Pour certains, comme Michel, le formateur peut les aider à identifier les personnes à solliciter en cas de difficultés d'apprentissage : « [...] *elle favorise le repérage des personnes-ressources dans la promotion vis-à-vis des UE. Elle m'encourage à me rapprocher de ces personnes-là pour m'aider* » (annexe 14, L 288-290).

D'autres étudiants, dont Clara, expriment que leur référent a un rôle à jouer dans l'instauration d'une dynamique au sein du groupe de suivi pédagogique. En effet, il les incite à s'entraider et à partager leurs difficultés afin d'améliorer leur apprentissage : « *oui, elle nous incite à nous aider. D'ailleurs dans notre groupe de suivi pédagogique, il y a une bonne dynamique [...] Oui, elle nous incite beaucoup à nous entraider, à échanger entre nous sur les difficultés* » (annexe 14, L 267-270).

Cependant, comme l'évoque Aya, l'entraide entre étudiants favorisée par le formateur ne concerne pas uniquement ceux de son suivi pédagogique. Elle peut concerner l'ensemble des membres de la promotion : *« moi personnellement elle m'a poussée à aller voir mes camarades pour voir comment ils travaillaient. Elle nous encourage à collaborer entre nous pour bien apprendre »* (annexe 14, L 186-187).

Enfin, pour certains étudiants dont Amina, la collaboration entre pairs favorisée par le formateur peut également viser un soutien psychologique réciproque : *« dès la première année, dès le mois de septembre, elle nous a dit que sur le plan psychologique il était important de trouver au moins une personne qui nous corresponde. Surtout quand il y a des moments où on n'est pas bien dans la formation »* (annexe 14, L 173-176).

Synthèse de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage »

La perception des étudiants interviewés d'un accompagnement par leur référent dans l'apprentissage renvoie à deux éléments : d'une part, une aide de sa part dans leurs difficultés d'ordre méthodologique et organisationnel et d'autre part, une collaboration entre pairs favorisée par le formateur.

La perception d'un accompagnement méthodologique et organisationnel, relaté par 10 étudiants sur 22, se décline différemment selon les étudiants. Soit, le formateur est dans une posture proactive, anticipant d'éventuelles difficultés que peuvent rencontrer les étudiants en leur dispensant des conseils. Soit, il adopte une posture plutôt réactive, n'intervenant que si ceux-ci se retrouvent réellement face à des obstacles. Quant à la collaboration entre pairs favorisée par le référent, elle concerne, pour 12 étudiants sur 22, aussi bien le groupe de suivi pédagogique que l'ensemble de la promotion.

La figure 21 ci-après représente de façon schématique la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage ».

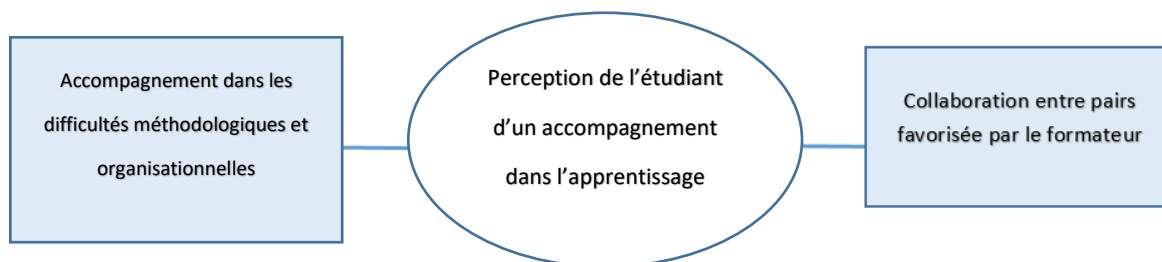


Figure 21. Représentation schématique de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

9.1.7. L'explicitation de la catégorie n° 7 : perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation

Cette section présente les propriétés de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation » (tableau 32 ci-dessous) en fonction de six aspects. Le premier porte sur la perception de l'étudiant d'un accompagnement dans la confiance en soi. Le deuxième et le troisième concernent respectivement la perception d'une aide dans la gestion des émotions ressenties en formation et d'un esprit critique favorisé par le formateur. Quant au quatrième, il renvoie à une qualité perçue des informations transmises par le référent. Les deux derniers aspects, eux, se réfèrent à la perception de qualités relationnelles du formateur favorisant l'instauration d'une relation de confiance et d'un sentiment d'appartenance à l'institut favorisé par celui-ci.

Définition :

La perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation renvoie aux qualités relationnelles du formateur favorisant sa prise de décision autonome en formation. Ces qualités visent également à développer la réflexivité et l'esprit critique de l'étudiant.

Propriétés :

Perception d'un accompagnement dans la confiance en soi.

Perception d'une aide dans la gestion des émotions ressenties en formation.

Perception d'un esprit critique favorisé par le formateur.

Qualité perçue des informations transmises par le formateur.

Perception de qualités relationnelles du formateur favorisant l'instauration d'une relation de confiance.

Perception d'un sentiment d'appartenance à l'institut favorisé par le formateur.

Conditions d'existence :

Considération de l'étudiant par le formateur comme un être autonome et responsable.

Tableau 32. *Explicitation de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)*

- *Perception d'un accompagnement dans la confiance en soi*

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent que 13 étudiants sur 22 (cf. annexe 16) ont la perception que leur référent les aide à développer leur confiance en soi. Cette dernière leur permet de prendre des décisions en formation et d'y exercer pleinement leur autonomie.

Les interviewés relatent notamment un procédé de réassurance mis en œuvre par le formateur. Tout d'abord, ce procédé consiste à rassurer l'étudiant sur ses capacités, comme l'exprime Eline : « [...] ce que j'apprécie aussi, c'est qu'elle aide à prendre confiance en soi. Par ses paroles, elle me rassure sur mes capacités, quand j'ai tendance à douter [...] elle m'encourage » (annexe 14, L 186-188).

Parfois, les capacités soulignées par le formateur ne sont pas forcément perçues par l'étudiant lui-même. C'est ce que relate Michel : « elle voit le positif en moi [...], même quand moi je ne le vois pas forcément » (annexe 14, L 260-261).

Puis, le référent peut être amené à rassurer l'étudiant dans ses craintes. Citons à titre d'exemple les propos de Tom et de Josi, pour qui la formation remet régulièrement en question leur confiance en soi. En effet, ils sont fréquemment en proie à des doutes durant leurs études : « *j'ai une très bonne formatrice référente [...] qui est très souvent rassurante quand on se pose des questions par rapport aux stages ou aux partiels* » (Tom, annexe 14, L 7-8). « *Il fait tout pour me rassurer par rapport à mes craintes [...]* » (Josi, annexe 14, L 200-201).

Pour certains étudiants, dont Faustine et Céline, favoriser la confiance en soi peut aussi consister à souligner leur progression et les capacités développées depuis le début de la formation : « *elle me souligne ma progression en formation aussi pour me rassurer et m'aide à prendre confiance en moi* » (Faustine, annexe 14, L 176-177). « *D'ailleurs, ma référente le dit : "Avec vos résultats, votre discours, votre attitude professionnelle, on voit que vous êtes motivée" [...] ça donne encore plus confiance en soi* » (Céline, annexe 14, L 131-133).

Enfin, pour d'autres, le fait que leur formateur exprime qu'il croit en eux les aide à développer leur confiance en soi. C'est ce que relate Clarisse : « *il n'arrête pas de nous dire : "Je sais que vous allez y arriver. Je crois en vous". Il nous pousse, nous encourage* » (annexe 14, L 176-177).

Par ailleurs, les étudiants relatent que la perception d'une aide par le formateur dans la confiance en soi a un effet sur les stratégies qu'ils utilisent pour se mettre et rester au travail. Pour les interviewés, certaines qualités relationnelles du formateur y jouent un rôle non négligeable. Selon Tom, il s'agit notamment de l'écoute et du non-jugement de sa formatrice : « *son écoute, son réalisme par rapport à la situation et ses encouragements. Son non-jugement aussi [...] ça aide vraiment toutes ces qualités relationnelles. Si on doute un peu, elle est là et on s'y remet* » (annexe 14, L 193-194 et 241-242).

De leur côté, Amina et Aya, mettent l'accent sur la disponibilité de leur formatrice : « *on sent que s'il y a quelque chose qui ne va pas on peut aller tout le temps la voir pour en parler. Oui, donc ça aide à travailler* » (Amina, annexe 14, L 194-195). « *Le fait qu'elle soit à l'écoute, disponible [...] je pense que ça joue sur ma mise au travail* » (Aya, annexe 14, L 160-164).

Pour d'autres, un formateur mettant en avant la progression de l'étudiant renforce la confiance en soi et la motivation à travailler. C'est ce qu'exprime Samira : « *je pense que d'avoir une formatrice qui vous suit, qui vous motive, qui vous dit que d'un point de vue professionnel il y a du positif... Oui, ça peut aider, oui* » (annexe 14, L 216-217).

Citons pour finir l'exemple d'Eline, qui souligne le soutien du formateur comme un élément essentiel permettant de la rassurer au sujet de ses craintes notamment lors d'une baisse de motivation : « *le soutien, je pense que ça joue sur la motivation* » (annexe 14, L 191).

- *Perception d'une aide dans la gestion des émotions ressenties en formation*

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence que 13 étudiants sur 22 (cf. annexe 16) ont la perception que leur référent les aide dans la gestion de leurs émotions ressenties en formation. Les interviewés expliquent que leur formateur contribue notamment à leur prise de recul vis-à-vis des situations rencontrées durant leurs études. En exerçant leur réflexivité, le formateur facilite l'identification des éléments positifs et négatifs des situations vécues. Si les aspects positifs permettent d'encourager les étudiants, les axes d'amélioration, quant à eux, les aident à déterminer ce qu'ils doivent réajuster dans une situation ultérieure. Ce procédé métacognitif leur permet de se responsabiliser en formation. Faustine évoque cette prise de recul favorisée par sa formatrice : « [...] elle m'aide à prendre du recul et à voir ce qui va bien » (annexe 14, L 179).

Pour Angèle, l'aide du formateur dans la prise de recul consiste à approfondir son questionnement : « il aide à se poser des questions autrement. Il aide à prendre du recul » (annexe 14, L 167-168).

La prise de recul peut s'avérer essentielle lors de situations conflictuelles rencontrées en stage. Comme l'exprime Aziz, elle est facilitée par une attitude d'écoute de la part du formateur : « quand j'ai eu le problème en stage, elle m'a écouté m'exprimer, j'ai dit tout ce que j'avais à dire et ça a fait du bien » (annexe 14, L 145-146).

Parfois, la prise de recul de l'étudiant est nécessaire, au regard d'évènements en lien avec une situation personnelle complexe. Citons pour exemple les propos de Clara, ayant traversé des moments difficiles et pour qui la bienveillance et la compréhension de sa formatrice ont été d'un grand soutien : « j'ai été un peu dans une baisse de moral avec des hauts et des bas [...] Elle a su être bienveillante envers moi. Elle m'a dit qu'il fallait que je m'écoute et prendre soin de moi » (annexe 14, L 189-192).

Selon d'autres étudiants, l'accompagnement du référent dans la gestion des émotions consiste à nommer les émotions ressenties. Être capable de les identifier a beaucoup aidé Samira : « le fait qu'elle m'aide à nommer les émotions que je ressens dans mon travail m'aide en fait » (annexe 14, L 235-236).

Pour la majorité des interviewés, les émotions concernent essentiellement leur stress ressenti en formation. Angèle et Céline expliquent en quoi l'écoute du formateur les aide à verbaliser les éléments déclencheurs de ce stress : « il essaie de me faire parler, de comprendre pourquoi j'ai ce stress-là. Souvent, il me donne des pistes. Il m'a déjà conseillé d'écrire ce que je ressens » (Angèle, annexe 14, L 137-139) ; « elle m'écoute et me fait parler sur ce qui me stresse » (Céline, annexe 14, L 170).

Enfin, bien que l'occasion ne se soit pas encore présentée, Alexis et Karine sentent que leurs formateurs pourraient leur apporter une aide concernant la gestion de leur stress : « *en fait, le stress grandit au fur et à mesure que se passe la formation et on n'a pas encore eu l'occasion d'en parler. Mais je pense qu'elle m'aiderait, oui* » (Alexis, annexe 14, L 123-125) ; « *après, si ça se passait mal, je pense que ça vaudrait le coup d'en parler avec lui* » (Karine, annexe 14, L 132-133).

- *Perception d'un esprit critique favorisé par le formateur*

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence que 11 étudiants sur 22 (cf. annexe 16) ont la perception que leur référent les aide à avoir un esprit critique. L'acquisition de cette capacité favorise leur responsabilisation. En effet, ils sont responsables du point de vue partagé avec les autres.

Cependant, oser avoir un esprit critique avec son référent requiert des conditions. Selon la majorité des interviewés, cela suppose une attitude de non-jugement de la part du formateur. C'est ce que rapporte Capucine : « *je peux parler librement avec elle, elle ne va pas me juger* » (annexe 14, L 160). Pour d'autres, comme Céline et Angèle, l'écoute du formateur les encourage à partager leur ressenti en formation : « *c'est vrai qu'elle est plus là-dedans de nous écouter, de vider notre sac, de dire ce que l'on a à dire [...] on sent que l'on peut lui dire ce que l'on ressent* » (Céline, annexe 14, L 202-205) ; « *il m'encourage à exprimer ce que j'ai sur le cœur* » (Angèle, annexe 14, L 136-137).

Citons pour exemple le cas de Michel, qui apprécie particulièrement le fait de pouvoir s'exprimer librement avec sa formatrice sur ce qu'il pense de la formation : « *ça fait vraiment du bien d'avoir quelqu'un avec qui on peut s'exprimer librement* » (annexe 14, L 227-228).

- *Qualité perçue des informations transmises par le formateur*

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence que 18 étudiants sur 22 (cf. annexe 16) ont la sensation d'être bien informés par leur référent. Cette perception leur permet de prendre des décisions de façon autonome dans leur formation.

Citons à titre d'exemple les propos d'Angèle, qui apprécie la réactivité de son formateur : « *on a toujours les infos, les mails en temps et en heure* » (annexe 14, L 156).

D'autres, comme Céline, trouvent que la qualité des informations transmises par le formateur permet de rester en lien, notamment lors des périodes de stage : « *en tout cas, le lien est vraiment fait* » (annexe 14, L 189).

Pour finir, les étudiants disent apprécier la diversité des nouvelles reçues. En effet, comme l'explique Capucine : « *elle envoie des mails assez réguliers. C'est bien, car ce n'est pas toujours au sujet des cours. Parfois, elle nous propose des offres d'emploi, des conférences qui pourraient nous intéresser... Il n'y a pas de souci avec ça* » (annexe 14, L 178-180).

De plus, selon les étudiants, la perception d'une qualité des informations transmises par leur référent a un effet sur les stratégies de gestion du temps qu'ils utilisent pour se mettre au travail et y rester. Selon les interviewés, dont Clara, cette perception favorise l'organisation de leur travail : « *si on est correctement informé [...], on sera bien organisé dans notre travail* » (annexe 14, L 226-227).

Pour d'autres, être correctement informés par le formateur leur permet de mieux anticiper et planifier leur travail. Capucine et Josi rendent compte de leur expérience : « *on est vraiment au courant de tout. Oui on est très bien informé [...] ça permet d'anticiper et m'organiser correctement* » (Josi, annexe 14, L 194-198) ; « *[...] je trouve que l'on a les informations au bon moment. Donc ça nous permet de planifier des choses* » (Capucine, annexe 14, L 183-184).

Enfin, comme l'évoque Aya, la réactivité du formateur quant aux informations à transmettre permet également la gestion des imprévus : « *[...] quand on est informé, on sait ce que l'on a à faire. S'il y a des imprévus, on est toujours bien informé à l'avance et cela permet de s'adapter* » (annexe 14, L 157-158).

- *Perception de qualités relationnelles du formateur favorisant l'instauration d'une relation de confiance*

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent que 14 étudiants sur 22 (cf. annexe 16) perçoivent que leur référent possède des qualités relationnelles permettant d'instaurer une relation de confiance. La confiance ressentie favorise leur prise de décision autonome en formation. Une des premières qualités mentionnées par les étudiants, dont Faustine, concerne la disponibilité du formateur : « *elle est disponible, pas de problème là-dessus* » (annexe 14, L 14).

Cette disponibilité peut cependant se décliner en réactivité, comme l'évoque Clarisse : « *il est bien présent ; il est assez réactif aux mails que je lui envoie* » (annexe 14, L 14).

D'autres relatent qu'une confiance associée à la bienveillance de leur formateur les aide dans les aléas de la formation. En effet, comme le relate Orlane : « *une relation de confiance et de bienveillance [...] elle me rebooste quand ça ne va pas* » (annexe 14, L 7-8).

Une majorité des étudiants ont également mentionné la communication authentique du formateur, comme élément indispensable à l'instauration d'une relation de confiance. Selon Faustine et Clara, cette façon de communiquer renvoie à une transparence du discours : « *elle va toujours dire les choses très clairement. Son discours est transparent. Et ça, j'aime beaucoup* » (Faustine, annexe 14, L 202-203) ; « *si elle a quelque chose à dire, elle va le dire. Et moi ça me correspond, car je n'aime pas les non-dits* » (Clara, annexe 14, L 23-24).

Pour certains, dont Juliette et Julie, la communication authentique du référent consiste à donner clairement son point de vue sur la progression de l'étudiant en formation : « *après, ce que j'aime aussi, c'est qu'elle dit quand ça ne va pas, mais elle dit aussi quand ça va bien* » (Juliette, annexe 14, L 152-153) ; « *s'il y a quelque chose que l'on a fait de mal, il ne va pas passer par quatre chemins pour nous le dire. Et à l'inverse, si on a fait un beau semestre, il va vraiment le souligner aussi* » (Julie, annexe 14, L 152-154).

Enfin, pour d'autres, comme Aziz, la communication authentique du formateur ne cherche pas à présumer des problèmes inexistantes : « *s'il y a quelque chose qui ne va pas bien, on en parle. Si je lui dis : "Tout va bien", elle ne va pas m'embêter à poser d'autres questions. [...] C'est assez agréable* » (annexe 14, L 168-170).

En outre, comme l'exprime Michel, l'instauration d'une confiance réciproque contribue à son autonomie en formation, notamment au travers d'une relation « gagnant-gagnant » : « *[...] si elle me laisse être autonome, c'est quelque part que je lui ai prouvé que je pouvais l'être* » (annexe 14, L 191-192).

Selon les interviewés, leur autonomie en formation, favorisée par l'établissement d'une relation de confiance avec leur formateur, peut se traduire de diverses façons. Pour Tom, sa formatrice le laisse autonome dans son organisation, tout en restant disponible en cas de besoin : « *elle nous laisse aussi une liberté dans notre organisation [...] Elle reste à disposition et respecte notre vision de choses et notre façon de travailler. Elle ne nous impose rien* » (annexe 14, L 18-20).

Quant à Clara, l'accompagnement méthodologique de sa formatrice lui permet d'être actrice de sa formation : « *[...] pour ce qui est rendu par exemple les analyses de la pratique professionnelle, elle ne demande rien. Elle attend qu'on les lui envoie de nous-même, mais elle ne va pas faire de rappel. C'est à nous d'être acteurs de ça* » (annexe 14, L 16-18).

Enfin, citons pour exemple le cas d'Alexis, pour qui la relation de confiance avec sa formatrice a pris du temps : « *au début, c'était une relation professeur-élève très distante et avec le temps, on a appris à se connaître un petit peu, et la relation est passée de distante à conseillère, à une relation de confiance* » (annexe 14, L 8-10).

- *Perception d'un sentiment d'appartenance à l'institut favorisé par le formateur*

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence que 11 étudiants sur 22 (cf. annexe 16) perçoivent que leur formateur les aide à ressentir un sentiment d'appartenance à l'institut. Cependant, leurs propos relatent davantage l'accompagnement des formateurs en général, plutôt que celui de leur référent.

Pour les interviewés, leur sentiment d'appartenance à l'institut s'avère surtout en lien avec une relation de proximité avec les formateurs. Celle-ci est rendue possible par la taille des locaux. En effet, la majorité d'entre eux, dont Clarisse, expliquent qu'une petite école favorise un accompagnement individualisé : « *on est une petite école et du coup les professeurs nous connaissent [...] C'est plus familial [...] Quand on lève la main, ils nous appellent par notre prénom. Donc oui, ce sentiment peut venir de là quand même* » (annexe 14, L 210-214).

La proximité des formateurs se décline également dans leur soutien envers les étudiants. Pour Amina, ce dernier a un effet sur son sentiment d'appartenance à l'institut : « *ici, on sent vraiment qu'on peut avoir du soutien et qu'on prend le temps de nous expliquer* » (annexe 14, L 227-228)

D'autres étudiants précisent que leur sentiment d'appartenance à l'institut est associé à une qualité de la relation entretenue avec les formateurs. En effet, Alexis l'évoque de manière éloquente : « *[...] les professeurs nous font ressentir comme étant un individu dans une promotion. La relation que l'on a avec eux me fait ressentir un sentiment d'appartenir à cette école. Ils nous connaissent [...] ils savent comment je marche* » (annexe 14, L 183-186).

Un autre facteur cité par les étudiants, dont Aziz, concerne la complémentarité des compétences des formateurs. Associé à des locaux perçus comme étant agréables, un encadrement pédagogique de qualité favorise leur sentiment d'appartenance à l'institut : « *j'aime beaucoup cette école. L'encadrement est vraiment génial. Les formateurs sont compétents et complémentaires, car différents, les locaux sont super agréables* » (annexe 14, L 209-210).

Enfin, pour d'autres interviewés comme Eline, ce sont les valeurs transmises par les formateurs qui renforcent leur sentiment d'appartenance à l'institut : « *[...] les formateurs véhiculent des valeurs auxquelles j'adhère [...] Donc le sentiment d'appartenance à l'école, je dirais oui* » (annexe 14, L 234-237).

Synthèse de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation »

Compte-tenu des résultats venant d'être énoncés, la perception qu'ont les étudiants d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation par leur référent renvoie à six éléments.

Tout d'abord, 13 étudiants sur 22 perçoivent une aide de leur formateur dans la confiance en soi, notamment au travers d'un procédé de réassurance. Ce procédé consiste à souligner leur progression depuis le début de leurs études et à leur montrer qu'il croit en eux. La confiance en soi permet aux étudiants de réaliser des choix concernant leur formation et d'y exercer pleinement leur autonomie. En outre, elle les incite à utiliser des stratégies afin de se mettre au travail et à y rester.

Puis, 13 étudiants sur 22 ont la sensation d'être accompagnés dans la gestion des émotions ressenties en formation. L'accompagnement de leur référent consiste à les aider à prendre du recul et à reconnaître ces émotions, ce qui favorise leur responsabilisation en formation.

Ensuite, la moitié des interviewés a la perception que leur formateur les aide à avoir un esprit critique. Cependant, pour que ce dernier soit facilité, le référent doit adopter une attitude de non-jugement. L'acquisition de cet esprit critique soutient la responsabilisation des étudiants. En effet, ils sont responsables du point de vue partagé avec les autres.

Puis, pour 18 étudiants sur 22, une qualité perçue des informations transmises par leur référent leur permet de prendre des décisions de manière autonome. De plus, elle soutient leur utilisation de stratégies de gestion du temps.

Concernant les qualités relationnelles du formateur favorisant l'instauration d'une relation de confiance, 14 interviewés sur 22 ont cité notamment sa disponibilité, sa bienveillance et une communication authentique. La confiance qu'ils ressentent facilite leur prise de décision autonome en formation.

Enfin, le sentiment d'appartenance à l'institut de la moitié des étudiants est encouragé par l'accompagnement des formateurs en général. Ils mentionnent une relation de proximité, où des valeurs peuvent être transmises.

La figure 22 ci-après représente de façon schématique la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation ».

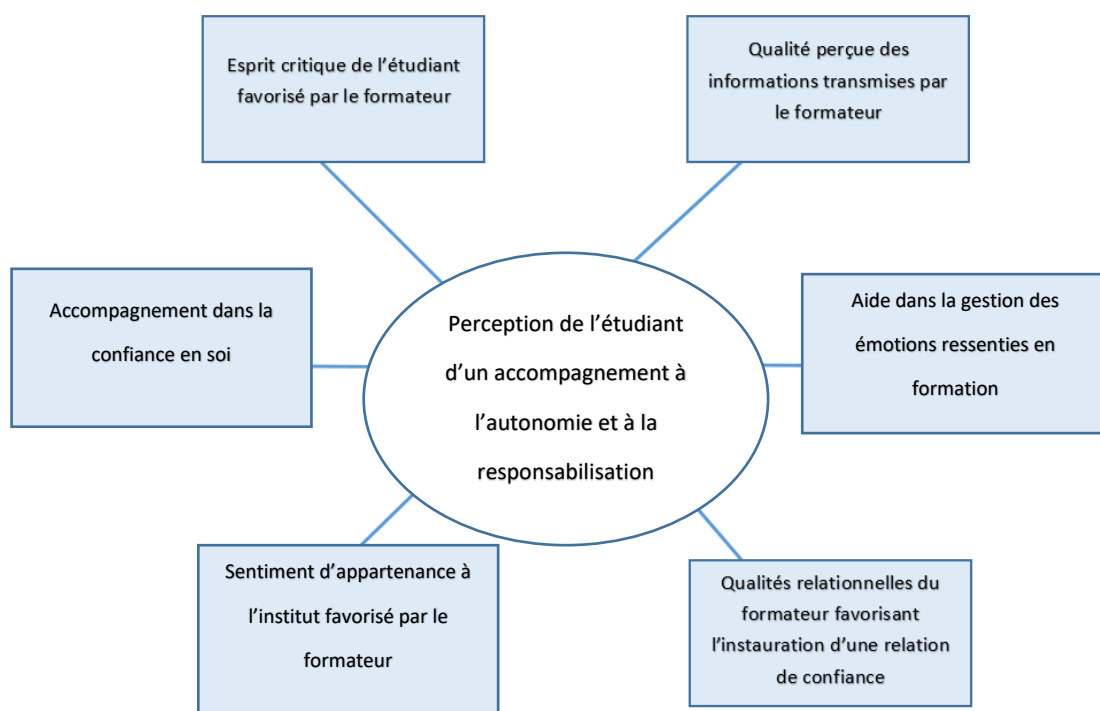


Figure 22. Représentation schématique de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

9.2. Le processus de mise en relation des catégories conceptualisantes

Comme précisé précédemment, quatre niveaux d'analyse successifs ont été nécessaires pour obtenir les catégories conceptualisantes définitives (figure 23 ci-après). Le premier niveau (1) a consisté à identifier les catégories *a priori* et émergentes à partir des données d'entretien. Quant au deuxième (2), il a permis de les regrouper en catégories provisoires. Lors du troisième niveau d'analyse (3), celles-ci ont été assemblées en des catégories plus larges. Le quatrième niveau a consisté à les fusionner en une seule catégorie finale retenue (4).

Il est important de préciser que les catégories élargies obtenues lors du troisième niveau d'analyse correspondent aux propriétés de la catégorie finale. Les sept catégories finales, en particulier leurs propriétés respectives, viennent être explicitées dans la sous-partie 9.1.

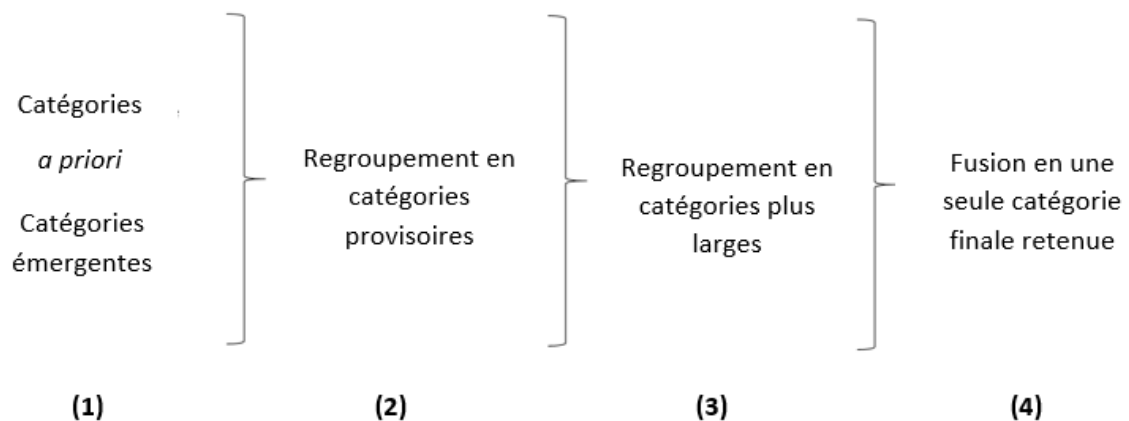


Figure 23. *Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes au travers des quatre niveaux d'analyse*

Pour rappel, la mise en relation des catégories conceptualisantes a été systématiquement vérifiée par une analyse des cooccurrences de codes des segments d'entretien intégrés dans le logiciel QDA Miner 6.0. Les indices de similarité de Jaccard obtenus mettent en évidence des cooccurrences de codes entre les catégories à tous les niveaux de l'analyse qualitative. Pour davantage de précisions sur ce point, le lecteur est invité à consulter l'annexe 21.

Les sections suivantes présentent les processus de mise en relation générant les sept catégories conceptualisantes finales.

9.2.1. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 1 « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage »

Les sept stratégies de gestion du temps ont tout d'abord été regroupées en deux catégories provisoires : « respect des habitudes de travail » et « être à l'écoute des ressentis personnels et du rythme biologique ». Lors du troisième niveau d'analyse, la catégorie émergente intitulée « articulation pertinente entre vie personnelle et formation » est venue s'associer aux stratégies de gestion du temps précédemment citées pour former la catégorie « respect par l'étudiant de son propre fonctionnement personnel ». En outre, cinq catégories de contrôle de l'environnement ont été identifiées formant, dès le second niveau d'analyse, la catégorie « gestion par l'étudiant de son environnement de travail ». Pour terminer, les catégories « respect par l'étudiant de son propre fonctionnement personnel » et « gestion par l'étudiant de son environnement de travail » constituent les propriétés de la catégorie finale à l'origine de leur fusion, intitulée « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage ».

Ces quatre niveaux d'analyse ayant ainsi généré la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage » sont présentés dans la figure 24 ci-dessous.

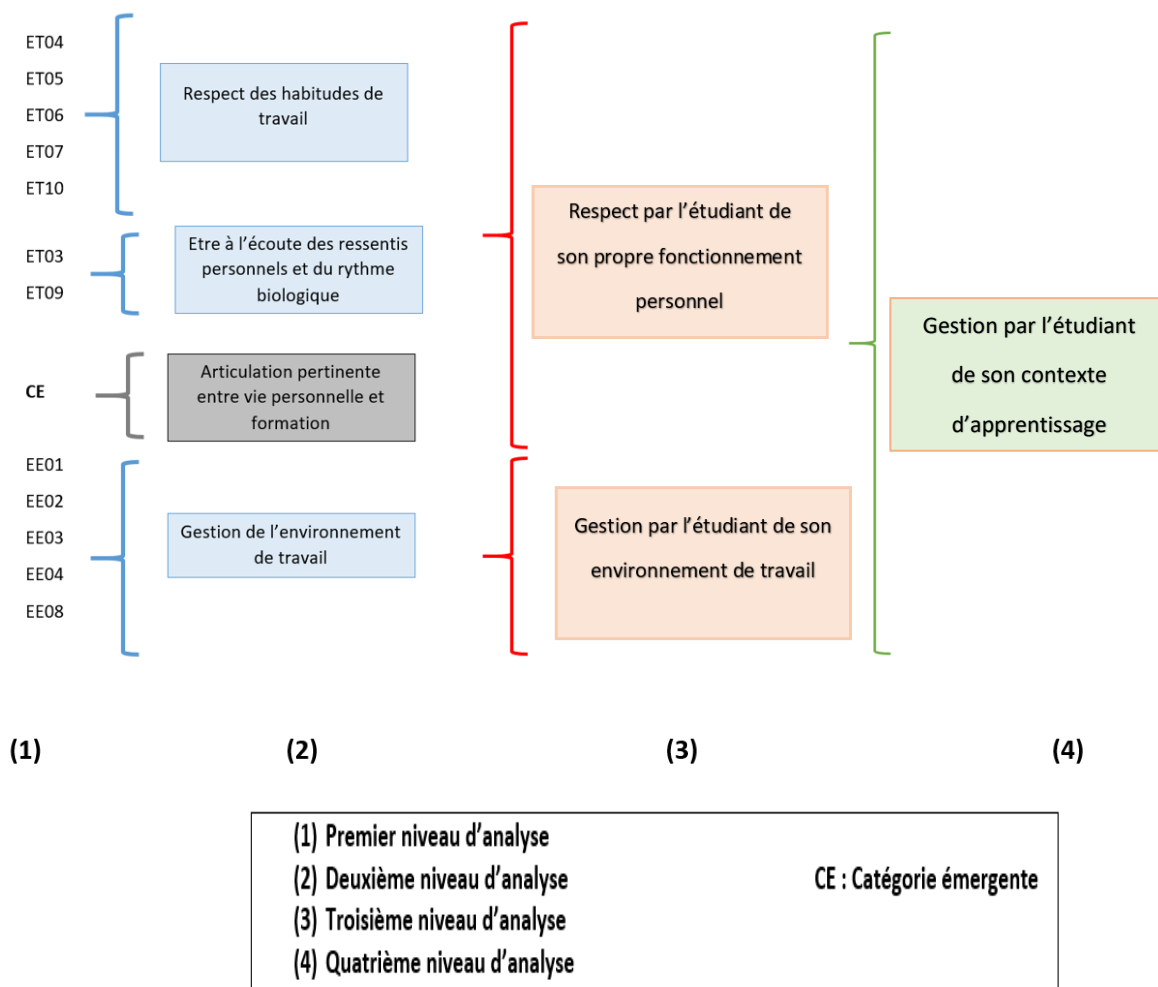


Figure 24. *Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 1 « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage »*

9.2.2. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 2 « gestion par l'étudiant de son contexte social »

Cinq stratégies d'exploitation des ressources et une relative à la gestion de la motivation ont été regroupées en deux catégories provisoires : « besoin des pairs » et « besoin des proches ». Lors du troisième niveau d'analyse, la catégorie émergente « processus d'identification aux pairs » est venue s'associer à la catégorie « besoin des pairs ». Par contre, celle intitulée « besoin des proches » reste distincte. Pour terminer, les catégories « besoin des pairs » et « besoin des proches » constituent les propriétés de la catégorie finale à l'origine de leur fusion, appelée « gestion par l'étudiant de son contexte social ». Ces quatre niveaux d'analyse

ayant ainsi généré la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte social » sont présentés dans la figure 25 ci-dessous.

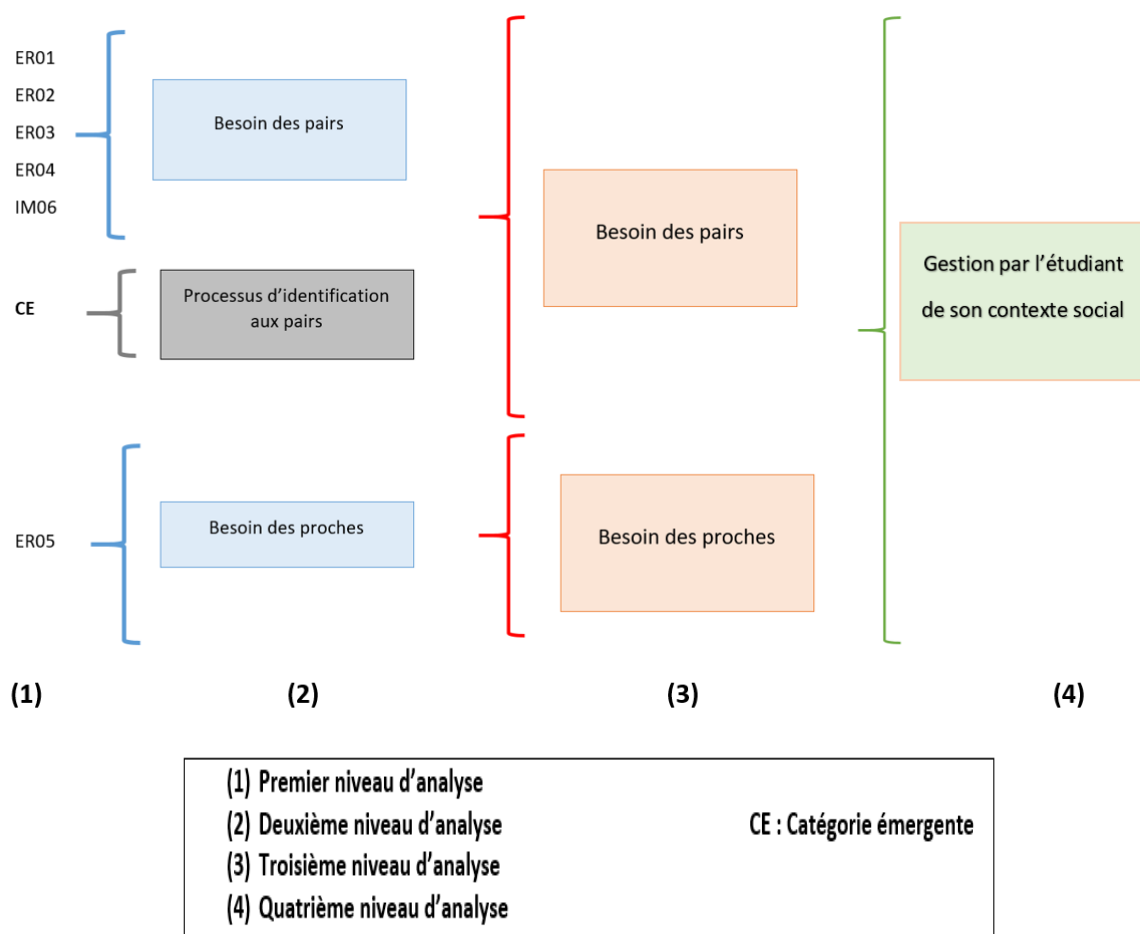


Figure 25. *Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 2 « gestion par l'étudiant de son contexte social »*

9.2.3. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 3 « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions »

Deux stratégies de gestion de la motivation ont été regroupées en une catégorie provisoire intitulée « actions automotivantes ». Quant aux stratégies de contrôle des émotions, elles ont été regroupées deux à deux, selon si elles portent sur des émotions positives ou négatives. En effet, les stratégies IE06 et IE08 se référant à l'anticipation d'émotions positives sont regroupées en une catégorie provisoire nommée « fierté personnelle ». Pour les stratégies IE03 et IE09 concernant des émotions négatives, elles sont réunies en une catégorie

provisoire nommée « peur de l'échec ». Lors du troisième niveau d'analyse, trois catégories émergentes viennent s'associer aux deux catégories provisoires précédemment citées. Il s'agit de celles appelées « réalisation d'activités générant des émotions positives », « accentuer son travail pour gérer ses émotions » et « capacité à relativiser et à prendre du recul ». L'ensemble de ces cinq catégories forment la catégorie « gestion personnelle des émotions ». Pour terminer, les catégories « actions automotivantes » et « gestion personnelle des émotions » constituent les propriétés de la catégorie finale à l'origine de leur fusion, nommée « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions ». Ces quatre niveaux d'analyse ayant ainsi généré la catégorie « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions » sont présentés dans la figure 26 ci-dessous.

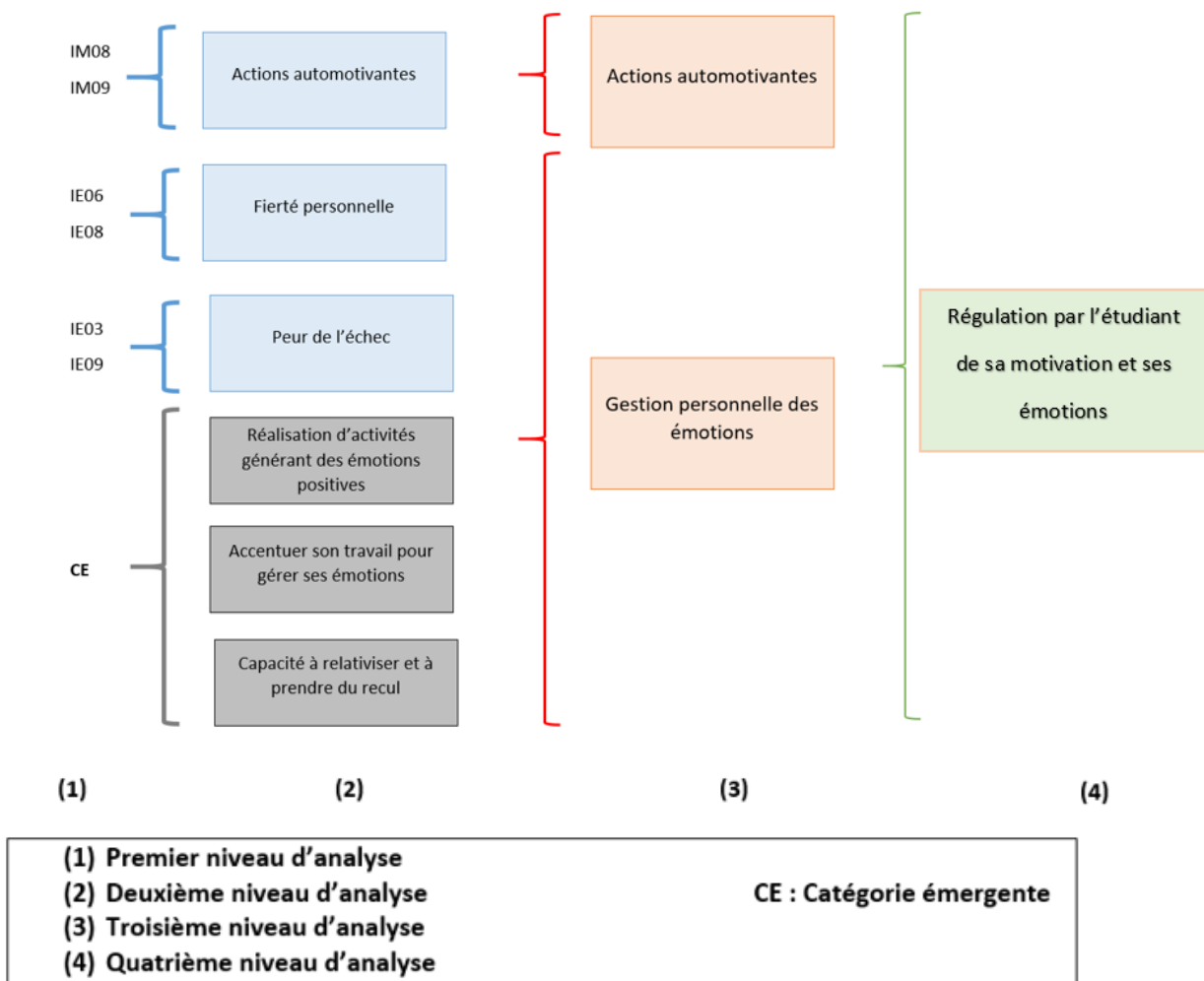


Figure 26. *Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 3 « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions »*

9.2.4. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 4 « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant »

Lors du premier niveau d'analyse, aucune stratégie volitionnelle n'a été regroupée à une autre. Elles ont ainsi formé cinq catégories provisoires distinctes : d'une part, trois catégories *a priori* (« rappel du but de formation », « instrumentalité perçue des activités d'apprentissage proposées » et « instauration de buts de maîtrise ») et d'autre part, deux catégories émergentes (« besoin de devenir infirmier » et « plaisir en formation »). Lors du troisième niveau d'analyse, la catégorie émergente « plaisir en formation » s'est associée à la catégorie *a priori* intitulée « instauration de buts de maîtrise » pour former la catégorie « motivation intrinsèque à l'égard de la formation ». En outre, la catégorie émergente « besoin de devenir infirmier » a été regroupée à celle appelée « rappel du but de formation » pour former une catégorie de la même appellation. La catégorie « instrumentalité perçue des activités d'apprentissage proposées » reste, quant à elle, distincte. Pour finir, les catégories « motivation intrinsèque à l'égard de la formation », « instrumentalité perçue des activités d'apprentissage proposées » et « rappel du but de formation » constituent les propriétés de la catégorie finale à l'origine de leur fusion, nommée « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant ». Ces quatre niveaux d'analyse ayant ainsi généré la catégorie « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant » sont présentés dans la figure 27 ci-dessous.

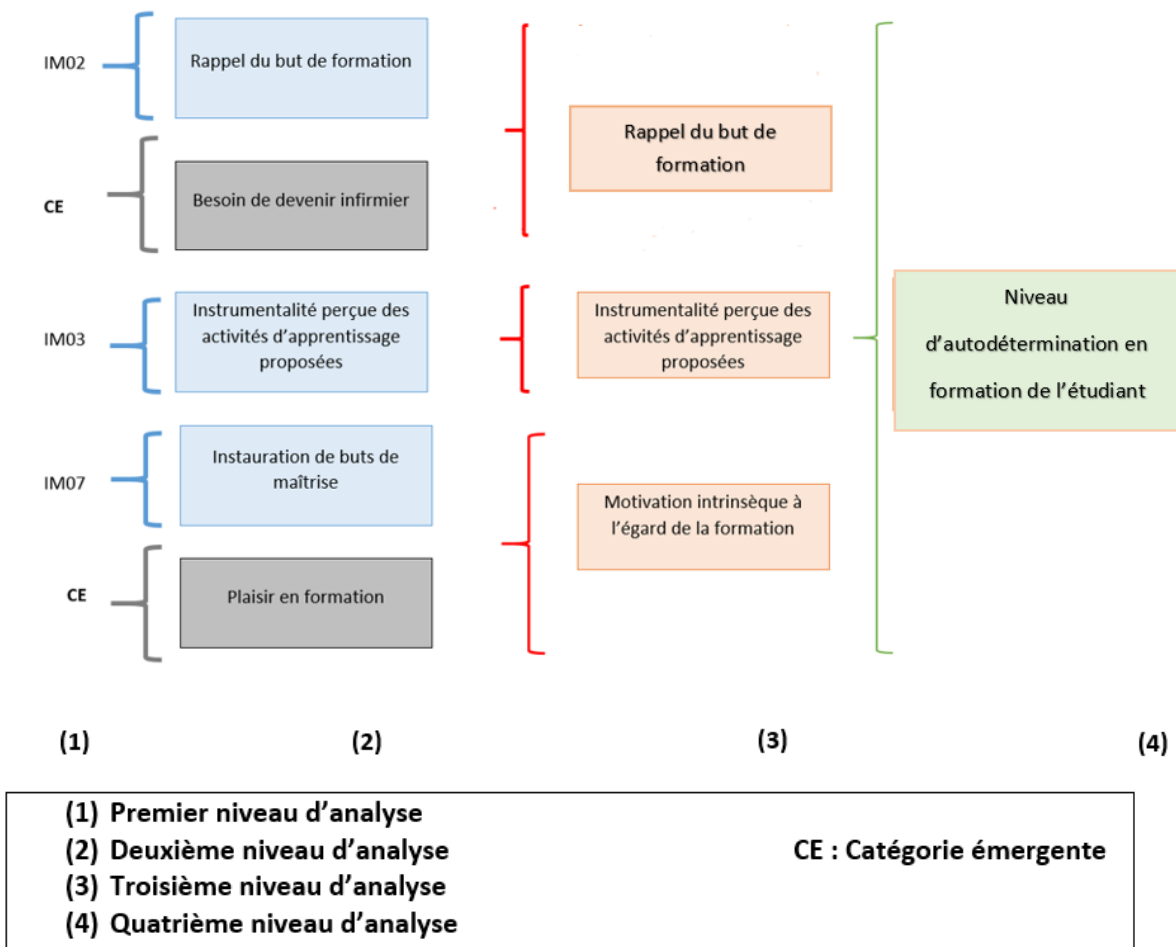


Figure 27. *Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 4 « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant »*

9.2.5. La mise en relation des catégories conceptualisant générant la catégorie finale n° 5 « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé »

Deux dimensions relatives à l'accompagnement socioaffectif et une portant sur la dimension évaluative ont été assemblées en une catégorie provisoire intitulée « connaissance de l'étudiant et intérêt pour sa situation personnelle ». En outre, deux dimensions portant sur la dimension évaluative de l'accompagnement ont été regroupées en une catégorie provisoire appelée « encouragements et félicitations par le formateur » (2). Les deux catégories provisoires précédemment citées se sont associées à la catégorie *a priori* « accompagnement de l'étudiant dans son projet professionnel » et à la catégorie émergente « juste distance dans

la relation d'accompagnement », afin de former la catégorie intitulée « perception d'un accompagnement adapté aux attentes et besoins de l'étudiant ». Elles forment à leur niveau les propriétés de la catégorie finale nommée « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé ». Ces quatre niveaux d'analyse ayant ainsi généré la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé » sont présentés dans la figure 28 ci-dessous.

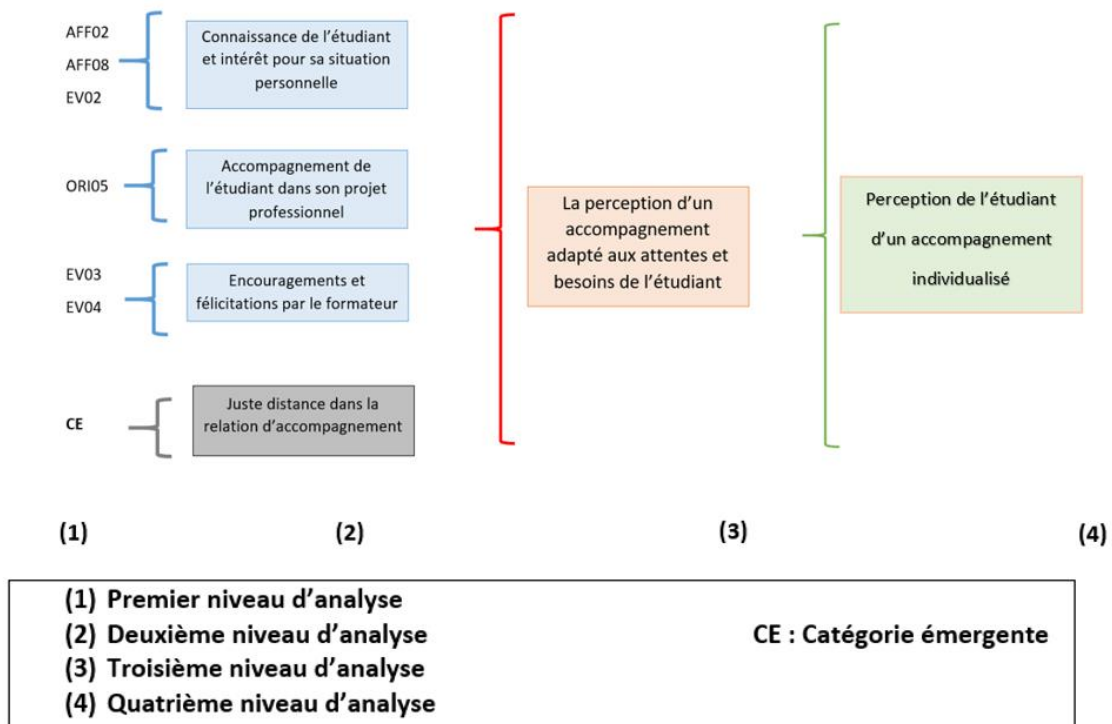


Figure 28. *Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 5 « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé »*

9.2.6. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 6 « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage »

Six dimensions relatives à l'accompagnement ont été regroupées en une catégorie provisoire intitulée « accompagnement de l'étudiant dans ses difficultés méthodologiques et organisationnelles ». Elles correspondent à une dimension relative à l'accompagnement organisationnel, quatre se rapportant à l'accompagnement pédagogique et une renvoyant à l'accompagnement métacognitif. Par ailleurs, une dimension relative à l'accompagnement

organisationnel, deux se rapportant à l'accompagnement socioaffectif et une portant sur l'accompagnement métacognitif ont été assemblées en une catégorie provisoire appelée « collaboration entre pairs favorisée par le formateur ». Les deux catégories provisoires venant d'être citées ont été associées pour former la catégorie intitulée « perception d'un accompagnement dans l'apprentissage ». Elles forment à leur niveau les propriétés de la catégorie finale portant la même appellation. Ces quatre niveaux d'analyse ayant ainsi généré la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage » sont présentés dans la figure 29 ci-dessous.

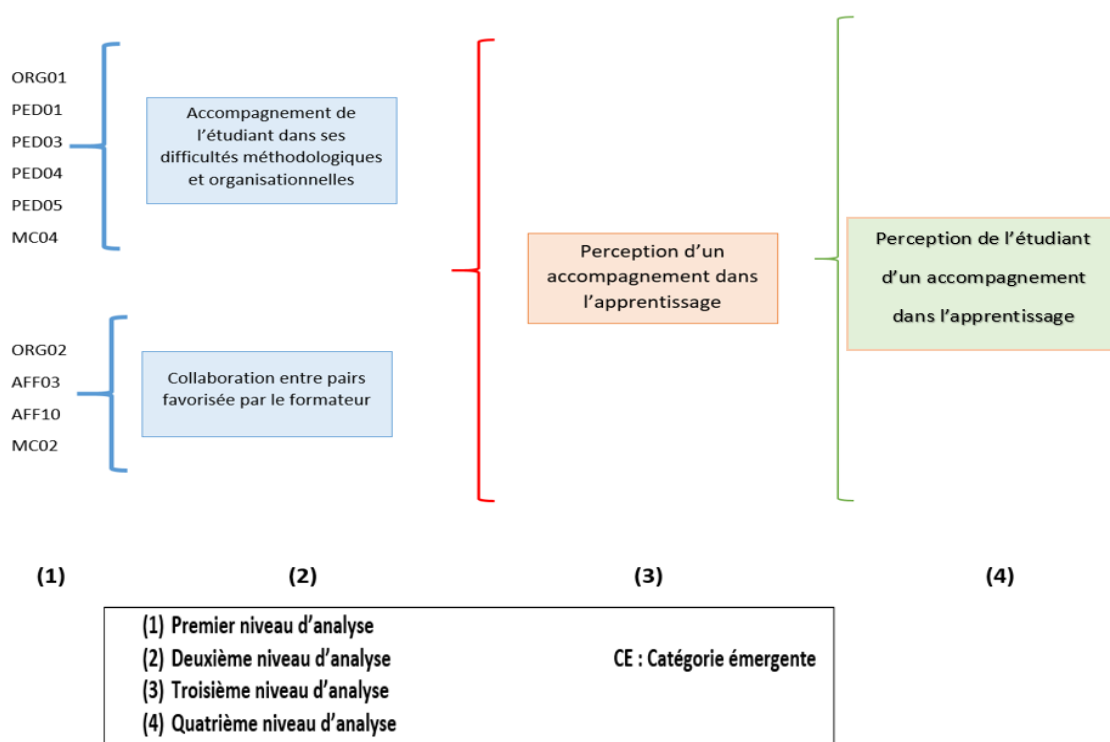


Figure 29. *Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 6 « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage »*

9.2.7. La mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 7 « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation »

Trois dimensions relatives à l'accompagnement socioaffectif et deux portant sur l'accompagnement organisationnel ont été regroupées en une catégorie provisoire nommée « accompagnement de l'étudiant dans sa confiance en soi ». Celle-ci a également été retenue dans le troisième niveau d'analyse. Deux autres dimensions de l'accompagnement

socioaffectif se sont assemblées en une catégorie provisoire appelée « écoute, disponibilité et bienveillance du formateur ». À celle-ci s'est associée la catégorie émergente « communication authentique », pour former celle intitulée « qualités relationnelles du formateur favorisant l'instauration d'une relation de confiance ». En outre, une dimension de l'accompagnement pédagogique et une renvoyant à l'accompagnement socioaffectif se sont associées en une catégorie provisoire appelée « esprit critique de l'étudiant favorisé par le formateur ». Celle-ci a aussi été retenue dans le troisième niveau d'analyse. Enfin, deux dimensions relatives à l'accompagnement métacognitif se sont regroupées en une catégorie provisoire, également retenue dans le troisième niveau d'analyse, nommée « accompagnement de l'étudiant dans la gestion de ses émotions ressenties en formation ». Par ailleurs, deux dimensions de l'accompagnement portant sur l'accueil et l'orientation de l'étudiant ont été distinctement identifiées comme des catégories *a priori*. Il s'agit du « sentiment d'appartenance à l'institut de l'étudiant favorisé par le formateur » et de la « qualité perçue des informations transmises par le formateur référent ». Elles ont aussi été retenues dans le troisième niveau d'analyse.

Le quatrième niveau d'analyse a permis de distinguer les catégories relevant de la perception d'un accompagnement à l'autonomie de celles faisant référence à la perception d'un accompagnement à la responsabilisation. Ainsi, les catégories « accompagnement de l'étudiant dans sa confiance en soi », « sentiment d'appartenance de l'étudiant à l'institut favorisé par le formateur », « qualités relationnelles du formateur favorisant l'instauration d'une relation de confiance » et « qualité perçue des informations transmises par le formateur », forment les propriétés de la catégorie à l'origine de leur fusion, intitulée « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie ». De même, les catégories « esprit critique de l'étudiant favorisé par le formateur » et « accompagnement de l'étudiant dans la gestion de ses émotions ressenties en formation » forment les propriétés de la catégorie appelée « perception de l'étudiant d'un accompagnement à la responsabilisation ».

Pour terminer, une fusion ultime a eu lieu entre les deux catégories venant d'être citées « en une seule catégorie finale nommée « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation ». Ces quatre niveaux d'analyse ayant ainsi généré la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation » sont présentés dans la figure 30 ci-dessous.

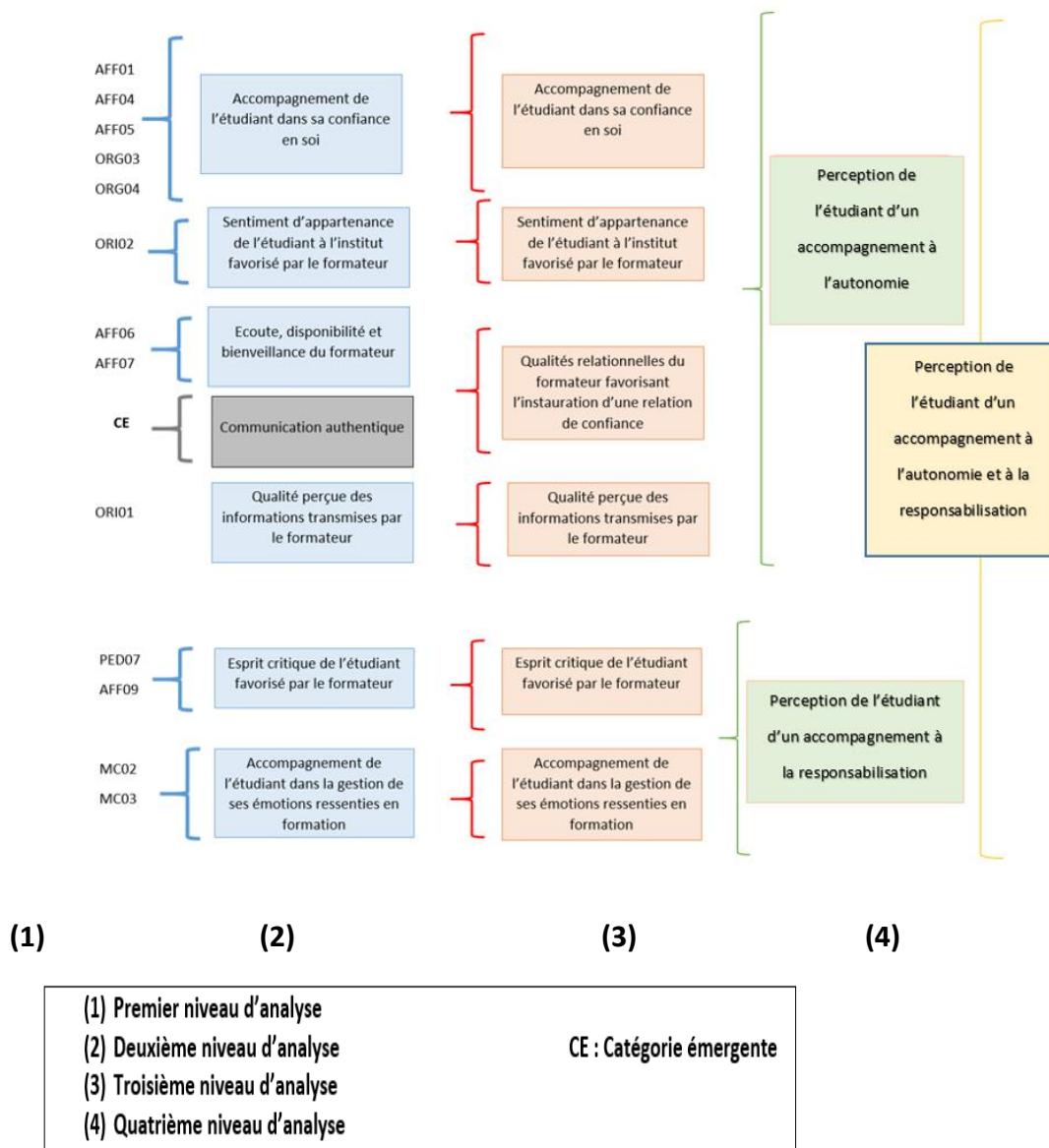


Figure 30. *Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 7 « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation »*

Après avoir présenté les principaux résultats relatifs à l'analyse distincte des données quantitatives et qualitatives, le chapitre suivant expose ceux inhérents au mélange de ces données. Ce procédé a conduit à une agrégation des résultats, permettant notamment le traitement des hypothèses de recherche (cf. figure 10).

Chapitre 10. L'agrégation des résultats et le traitement des hypothèses de recherche

À ce stade d'avancée du travail, il convient de rappeler la finalité de cette recherche. En effet, celle-ci vise à apporter des éléments de réponse à la question suivante : dans le cadre d'un dispositif hybride de formation, quelles sont les relations éventuelles qui s'établissent entre 1) le sentiment d'autoefficacité des étudiants infirmiers à persister en formation, 2) les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentiels et à distance ; et 3) leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent ?

La problématisation de l'objet de recherche a conduit à la formulation de trois hypothèses de recherche formalisées schématiquement dans la figure 31 ci-dessous.

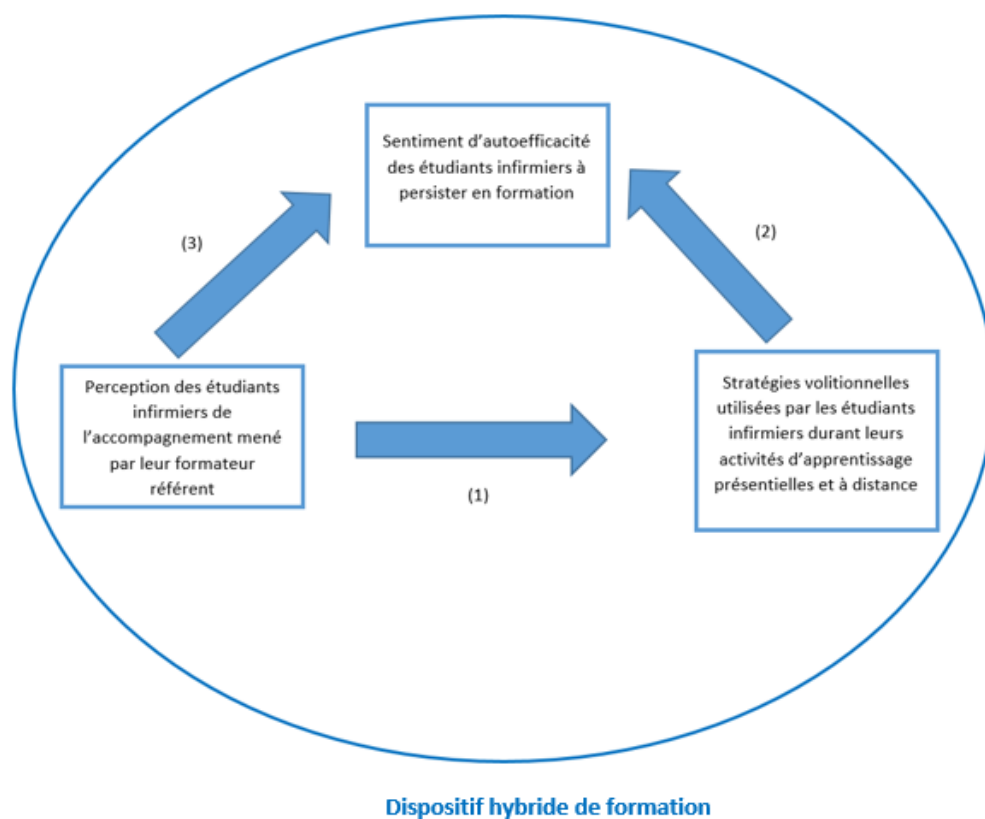


Figure 31. Formalisation schématique des trois hypothèses de recherche.

Une méthodologie mixte a été adoptée selon un devis séquentiel. Ce dernier se caractérise par un recueil et une analyse de données quantitatives et qualitatives distincts. C'est pourquoi l'étude a comporté deux phases : 1) une quantitative, à visée descriptive corrélationnelle, dont l'objectif était de vérifier l'existence de liens entre les trois dimensions au cœur de la recherche, puis de déterminer la force et la direction de ces liens ; et 2) une qualitative, à visée compréhensive, dont le but était de comprendre la nature des liens entre les dimensions.

Après une analyse distincte des données recueillies durant les deux phases, dont les résultats ont été présentés dans les deux chapitres précédents, celles-ci ont été mélangées afin de conduire à une agrégation des résultats et ainsi répondre aux hypothèses formulées (cf. figure 31 ci-dessus). Ce chapitre rend compte des résultats obtenus par ce procédé. C'est pourquoi, en toute logique, ses trois premières sous-parties renvoient, pour chacune d'entre-elles, à une hypothèse.

Dans chaque sous-partie, les résultats sont présentés selon un ordre précis.

Tout d'abord, les résultats inhérents aux tests de corrélations sont rappelés. Ils permettent notamment de préciser l'existence ou non du lien statistique entre les trois dimensions étudiées.

Puis sont cités les résultats obtenus au cours de l'analyse des entretiens et plus précisément, ceux permettant de comprendre la nature du lien entre les dimensions. L'annexe 22 rend compte des catégories concernées ainsi que le nombre d'étudiants qui s'y rapporte. À titre indicatif, des pourcentages représentant les fréquences de la catégorie dans les entretiens ont été calculés. Cependant, le faible nombre de cas ($n=22$) de cette étude limite la fiabilité des fréquences obtenues.

Enfin, est mise en évidence une comparaison des résultats provenant des deux phases de l'étude. Celle-ci permet de déterminer le statut de l'hypothèse énoncée. L'hypothèse est dite validée si les tests corrélationnels sont corroborés aux résultats provenant de l'analyse des entretiens.

Ce chapitre se termine sur une proposition de schéma de modélisation des résultats obtenus. Celui-ci contient les catégories ayant permis notamment de comprendre la nature des liens entre les trois dimensions et de traiter les hypothèses de recherche.

10.1. Les résultats relatifs à l'hypothèse n° 1

Comme pointé précédemment (sous-partie 8.2), l'un des résultats majeurs de la phase 1 met en évidence un lien statistique entre la perception de l'étudiant de l'accompagnement de son formateur référent et les stratégies volitionnelles qu'il utilise lors de la réalisation de ses activités d'apprentissage. Par ailleurs, les résultats de l'étude qualitative (phase 2) montrent que les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants seraient soutenues par trois perceptions de l'accompagnement de leur formateur : 1) une aide de sa part dans la confiance en soi ; 2) son accompagnement dans leur projet professionnel ; et 3) une qualité perçue des informations qu'il leur transmet (sous partie 9.1).

Le tableau 33 ci-après rend compte de la comparaison des résultats issus des deux phases de l'étude.

Résultats de l'étude qualitative (phase 2)	Résultats de l'étude descriptive corrélacionnelle (phase 1)		
Perceptions des étudiants relatives à l'accompagnement de leur formateur référent soutenant leurs stratégies volitionnelles utilisées durant leurs activités d'apprentissage	Corrélacions entre les perceptions de l'accompagnement et les stratégies volitionnelles		
	sous-dimensions	r s	p-value
Perception que le formateur aide dans la confiance en soi	MOY AFF-MOY TOT VOL	.343*	.022
	AFF01-MOY TOT VOL	.384*	.010
Perception de se sentir accompagnés dans leur projet professionnel	ORI05-IM07	.378*	.011
Qualité perçue des informations transmises par le formateur référent	MOY ORI-ET01	.366*	.014
	MOY ORI-ET02	.317*	.006

Coefficient de corrélation r s (rho de Spearman) : * = p < .05 ; ** = p < .01 ; *** = p < .001

Tableau 33. Comparaison des résultats issus des deux phases de l'étude empirique pour le traitement de l'hypothèse n° 1 (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

Les résultats de l'étude descriptive corrélationnelle sont corroborés à ceux provenant de l'analyse des entretiens. En effet, les tests corrélationnels montrent un lien entre la moyenne des dimensions de l'accompagnement socioaffectif (MOY AFF) et celle relative aux stratégies volitionnelles (MOY TOT VOL). De plus, une corrélation a été mise en évidence entre la perception AFF01¹⁹ et la moyenne des stratégies volitionnelles (MOY TOT VOL). Les coefficients de corrélation sont faibles ($0,2 < r < 0,4$) et les liens significatifs ($p \text{ value} < .05$). Les coefficients positifs montrent un sens de la relation positif, ce qui signifie que les dimensions vont dans la même direction croissante. Ces résultats sont corroborés à ceux de l'analyse des entretiens dans le sens où, selon l'un des résultats préalablement cités, les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants lors de leurs activités d'apprentissage seraient soutenues par la perception que le formateur réfèrent les aide à prendre confiance en eux. Or, l'accompagnement socioaffectif a pour objectif de soutenir la confiance en soi de l'apprenant accompagné.

De plus, les tests corrélationnels mettent en évidence un lien entre la perception ORI05²⁰ et la stratégie IM07²¹ relative à l'instauration de buts de maîtrise pour rester au travail. Le coefficient est faible ($r_s = .378$) et le lien significatif ($p \text{ value} = .011$). Ce résultat est corroboré à ceux de l'analyse des entretiens. En effet, selon l'un des résultats mentionnés précédemment, la perception des étudiants d'être accompagnés dans leur projet professionnel aurait un effet sur les stratégies qu'ils utilisent pour instaurer des buts de maîtrise.

Enfin, les tests corrélationnels montrent un lien entre les stratégies de gestion du temps ET01²² et ET02²³ et la moyenne de l'accompagnement portant sur l'accueil et l'orientation de l'étudiant (MOY ORI). Les coefficients sont faibles ($0,2 < r < 0,4$) et les liens significatifs ($p \text{ value} < .05$). Ces résultats sont corroborés à ceux de l'analyse des entretiens. En effet, l'un d'eux met en évidence qu'une qualité perçue des informations transmises par le réfèrent aurait un effet sur les stratégies utilisées par les étudiants pour gérer leur temps. Or, si l'accompagnement portant sur l'accueil et l'orientation de l'apprenant comprend, entre

¹⁹ « Mon formateur réfèrent soutient mon apprentissage de façon individualisée »

²⁰ « Mon formateur réfèrent prend en compte mon projet professionnel »

²¹ « L'envie de bien maîtriser ma matière m'encourage à continuer à réaliser mes tâches d'apprentissage même quand j'en ai assez »

²² « Pour m'encourager à persévérer dans une tâche d'apprentissage, je fais le point sur l'état d'avancement de mon travail ».

²³ « Lorsque je réalise mes tâches d'apprentissage, je me concentre pendant une période d'une heure au moins avant de faire une pause ».

autre, une information de qualité de la part du formateur, ET01 et ET02 sont des stratégies de gestion du temps.

Compte-tenu des résultats venant d'être énoncés, l'hypothèse n° 1 est considérée comme étant validée. La figure 32 ci-après représente de façon schématique les résultats inhérents à cette première hypothèse. Elle fait référence, en réalité, à une partie du schéma de modélisation des résultats obtenus, présenté et expliqué en fin de chapitre.

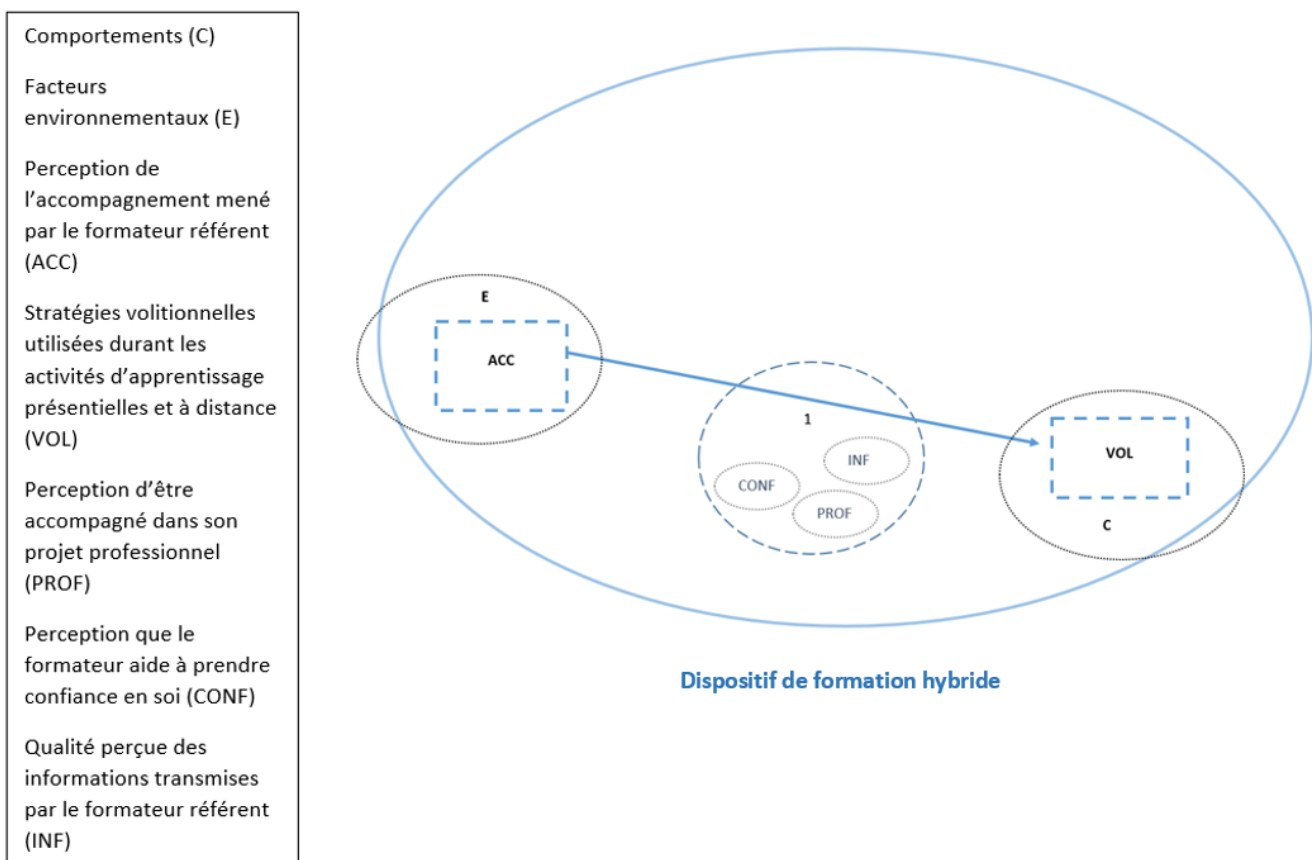


Figure 32. Représentation schématique de l'hypothèse n° 1 (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon)

10.2. Les résultats relatifs à l'hypothèse n° 2

Comme pointé précédemment (sous-partie 8.2), un autre résultat de la phase 1 met en évidence un lien statistique entre les stratégies volitionnelles utilisées par l'étudiant lors de la réalisation de ses activités d'apprentissage et son sentiment d'autoefficacité en formation.

Les résultats de l'étude qualitative (phase 2) ont permis d'aborder la notion de persistance. Ils montrent notamment (cf. sous-partie 9.1) que le sentiment d'autoefficacité à persister en formation des étudiants serait soutenu par des stratégies volitionnelles regroupées en cinq catégories : 1) celles permettant de respecter leur propre fonctionnement personnel ; 2) celles relatives à la gestion de leur environnement de travail ; 3) celles renvoyant à une motivation intrinsèque à l'égard de leur formation ; 4) celles se référant au besoin des pairs ; et 5) celles se rapportant à une gestion personnelle de leurs émotions.

Le tableau 34 ci-après rend compte de la comparaison des résultats issus des deux phases de l'étude.

Résultats de l'étude qualitative (phase 2)	Résultats de l'étude descriptive corrélacionnelle (phase 1)		
Catégories de stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants durant leurs activités d'apprentissage soutenant leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation	Corrélacions entre les stratégies volitionnelles et le sentiment d'autoefficacité en formation		
	Sous-dimensions	r _s	p-value
Respect du fonctionnement personnel	MOY SEP-ET01	.339*	.024
Gestion optimisée de l'environnement de travail	MOY SEP-EE02	.348*	.021
Motivation intrinsèque à l'égard de la formation	MOY SEP-IM07	.402**	.007
Besoin des pairs	MOY SEP-MOY ER	.312*	.039
Gestion personnelle des émotions	MOY SEP-IE08	.358*	.017

Coefficient de corrélation r_s (rho de Spearman) : * = p < .05 ; ** = p < .01 ; *** = p < .001

Tableau 34. Comparaison des résultats issus des deux phases de l'étude empirique pour le traitement de l'hypothèse n° 2 (Promotion 2018-2021, IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

Les résultats de l'étude descriptive corrélationnelle sont corroborés à ceux provenant de l'analyse des entretiens. En effet, les tests corrélationnels mettent en évidence un lien entre la moyenne des dimensions du sentiment d'autoefficacité en formation (MOY SEP) et la stratégie ET01²⁴. Le coefficient est faible ($r_s = .339$) et le lien significatif ($p \text{ value} = .024$). Le coefficient positif montre un sens de la relation positif, ce qui signifie que les deux dimensions vont dans la même direction croissante. Ce résultat est corroboré à ceux de l'analyse des entretiens dans le sens où, selon l'un des résultats préalablement mentionnés, le sentiment d'autoefficacité des étudiants à persister en formation serait soutenu par le respect de leur fonctionnement personnel. Or, ce dernier renvoie à l'organisation et à la planification du travail, correspondant notamment aux stratégies de gestion du temps comme ET01.

De plus, les tests corrélationnels montrent un lien entre la moyenne des dimensions du sentiment d'autoefficacité en formation (MOY SEP) et la stratégie EE02²⁵. Le coefficient est faible ($r_s = .348$) et le lien significatif ($p \text{ value} = .021$). Ce résultat est corroboré à ceux de l'analyse des entretiens. En effet, selon l'un des résultats énoncés préalablement, le sentiment d'autoefficacité à persister en formation des étudiants serait soutenu par une gestion de leur environnement de travail. Or, EE02 est une stratégie de contrôle de l'environnement.

Puis, les tests corrélationnels mettent en évidence un lien entre la moyenne des dimensions du sentiment d'autoefficacité en formation (MOY SEP) et la stratégie IM07²⁶. Le coefficient est modéré ($r_s = .402$) et le lien significatif ($p \text{ value} = .007$). Ce résultat est corroboré à ceux de l'analyse des entretiens. En effet, selon l'un des résultats déjà cités, le sentiment des étudiants de se sentir capables de persister dans leurs études serait soutenu par leur motivation intrinsèque. Celle-ci se manifeste, entre autres, par une instauration de buts de maîtrise basée sur une envie d'approfondir ses connaissances. Or, la stratégie IM07 correspond à la fixation par l'étudiant de buts de maîtrise pour s'encourager à rester au travail.

Ensuite, les tests corrélationnels montrent un lien entre la moyenne des dimensions du sentiment d'autoefficacité en formation (MOY SEP) et celle relative aux stratégies

²⁴ « Pour m'encourager à persévérer dans une tâche d'apprentissage, je fais le point sur l'état d'avancement de mon travail »

²⁵ « Avant de réaliser l'activité d'apprentissage, je rassemble tout le matériel dont j'aurai besoin pour avoir tout sous la main »

²⁶ « L'envie de bien maîtriser ma matière m'encourage à continuer à réaliser mes tâches d'apprentissage même quand j'en ai assez »

d'exploitation des ressources (MOY ER). Le coefficient est faible ($r_s = .312$) et le lien significatif (p value = .039). Ce résultat est corroboré à ceux de l'analyse des entretiens. En effet, selon l'un des résultats précédemment énoncés, le sentiment des étudiants de se sentir capables de persister dans leurs études serait soutenu par un besoin des pairs, notamment dans leur apprentissage. La sollicitation des pairs renvoie aux stratégies d'exploitation des ressources dans le sens où celles-ci consistent, entre autres, à aller vers d'autres étudiants en cas de difficultés d'apprentissage.

Enfin, les tests corrélationnels mettent en évidence un lien entre la moyenne des dimensions du sentiment d'autoefficacité en formation (MOY SEP) et la stratégie IE08²⁷. Le coefficient est faible ($r_s = .358$) et le lien significatif (p value = .017). Ce résultat est corroboré à ceux de l'analyse des entretiens. En effet, selon l'un des résultats cités préalablement, le sentiment des étudiants de se sentir capables de persister dans leurs études serait soutenu par une gestion personnelle de leurs émotions. Or, IE08 est une stratégie de contrôle des émotions.

Compte-tenu des résultats venant d'être exposés, l'hypothèse n° 2 est considérée comme étant validée. La figure 33 ci-après représente de façon schématique les résultats inhérents à l'hypothèse n° 2. À son tour, elle fait référence à une partie du schéma de modélisation des résultats obtenus, qui sera présenté et expliqué en fin de ce chapitre.

²⁷ « Lorsque je songe à abandonner la réalisation d'une activité d'apprentissage, ma fierté personnelle m'empêche de baisser les bras »

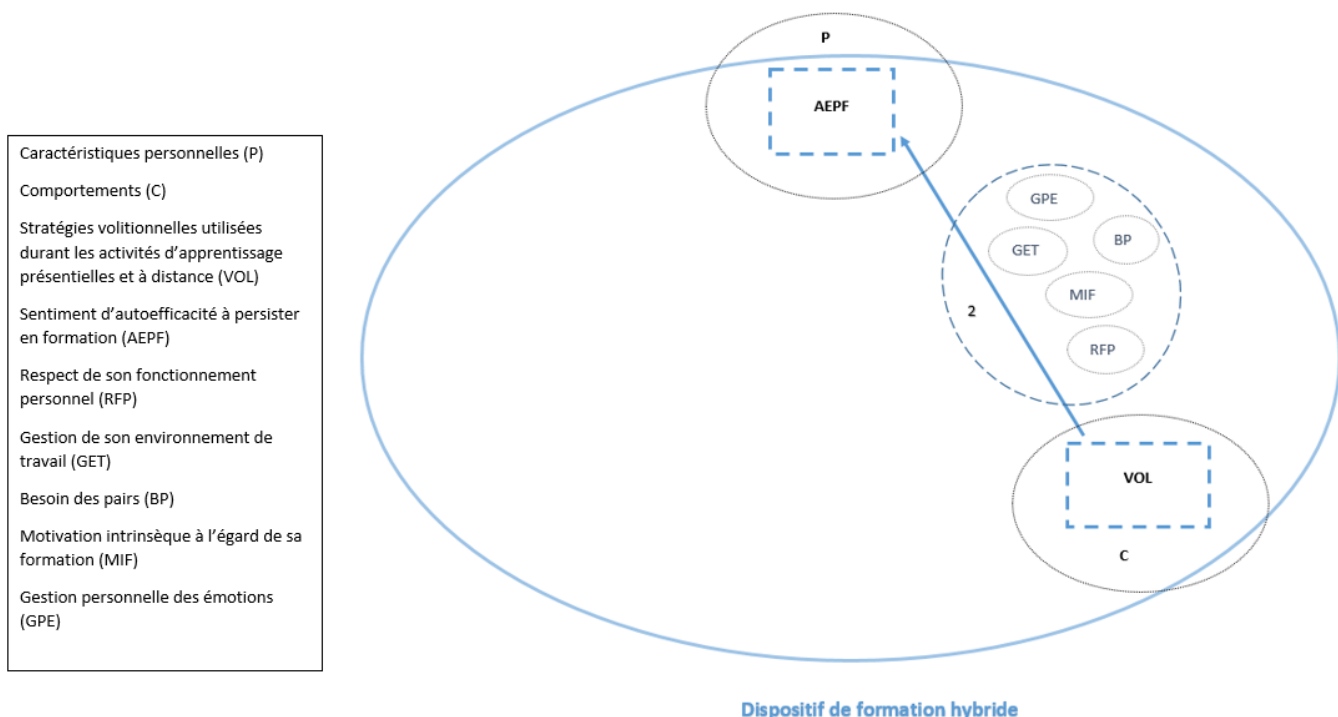


Figure 33. Représentation schématique de l'hypothèse n° 2 (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon)

10.3. Les résultats relatifs à l'hypothèse n° 3

Comme pointé précédemment (sous-partie 8.2), les résultats issus de la phase 1 ne mettent pas en évidence de lien statistique entre la perception de l'étudiant de l'accompagnement mené par son formateur référent et son sentiment d'autoefficacité en formation.

Les résultats de l'étude qualitative (phase 2) montrent que le sentiment des étudiants de se sentir capables de persister dans leurs études serait davantage une dynamique personnelle, en lien avec leur motivation interne, plutôt que favorisée par l'accompagnement mené par leur formateur. En effet, pour les interviewés, l'accompagnement du formateur référent serait perçu comme un « plus » leur permettant d'avoir un meilleur vécu de formation. Cependant, il n'influerait pas directement leur sentiment d'autoefficacité. Faustine, Aziz et Clara partagent leur expérience : « c'est une motivation personnelle. L'accompagnement, c'est un plus, c'est sûr. Si son accompagnement ne me plaisait pas, ce serait plus compliqué [...] » (Faustine, annexe 14, L 145-146) ; « ça ne peut être qu'un plus. Ce n'est pas le plus important, mais c'est un plus. Oui, ce n'est pas désagréable » (Aziz, annexe 14, L 173-174) ; « tous ces éléments mis bout à bout, je pense que ça joue dans ce sentiment de se sentir capable de persévérer » (Clara, annexe 14, L 125-126).

Compte-tenu du fait qu'aucun résultat issu de l'étude descriptive corrélacionnelle ne soit corrélé aux résultats provenant de l'analyse des entretiens, l'hypothèse n° 3 est considérée comme étant non validée. Ainsi, la perception qu'ont les étudiants infirmiers de l'accompagnement mené par leur formateur n'aurait pas d'effet direct sur leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Pour conclure, un schéma de modélisation des résultats cités dans ce chapitre est proposé. Il rend compte notamment des catégories ayant permis de comprendre la nature des liens entre les trois dimensions étudiées et de traiter les hypothèses de recherche.

10.4. La proposition d'un schéma de modélisation des résultats obtenus

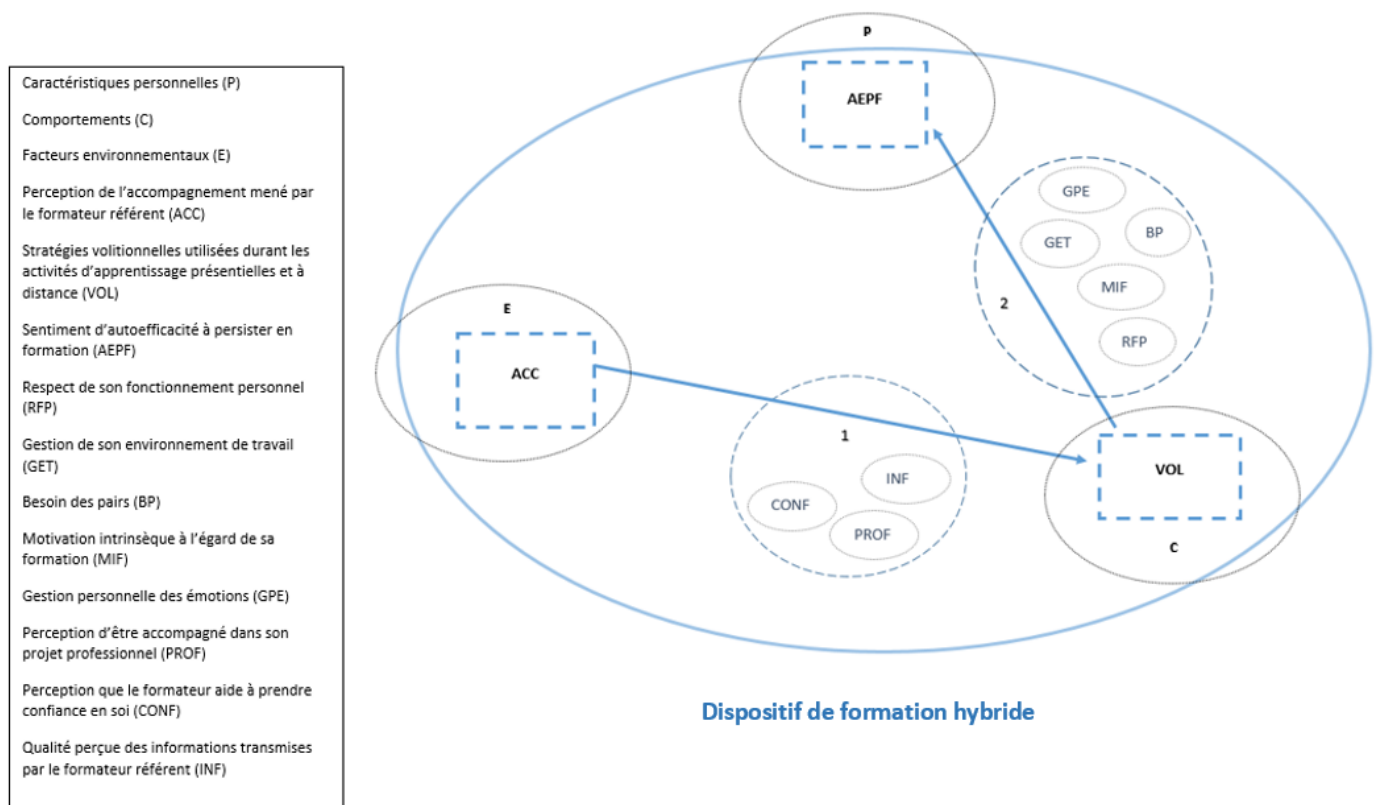


Figure 34. Proposition d'un schéma de modélisation des résultats obtenus, dans une perspective sociocognitive (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon)

Le schéma de modélisation proposé ci-dessus (cf. figure 34) s'appuie sur les hypothèses de recherche formalisées schématiquement selon une approche sociocognitive en figure 31. Toutefois, la relation entre la perception de l'étudiant de l'accompagnement mené par le formateur référent (ACC) et son sentiment d'autoefficacité à persister en formation (AEPF) n'a pas été représentée du fait de la non-validation de l'hypothèse n° 3. Par contre, les influences n° 1 et n° 2 ont été enrichies, au regard de la formalisation schématique initiale (cf. figure 31), des résultats ayant permis de valider les hypothèses n° 1 et n° 2.

L'influence n° 1 renvoie au lien entre la perception de l'accompagnement mené par le formateur référent (ACC) et les stratégies volitionnelles utilisées durant les activités d'apprentissage présentiels et à distance (VOL). Elle met en évidence les trois perceptions de l'accompagnement qui soutiendraient les stratégies volitionnelles : 1) la perception que le formateur aide à prendre confiance en soi (CONF) ; 2) la perception d'être accompagné dans son projet professionnel (PROF) ; et 3) la qualité perçue des informations transmises par le formateur référent (INF).

Quant à l'influence n° 2, elle concerne le lien entre les stratégies volitionnelles utilisées durant les activités d'apprentissage présentiels et à distance (VOL) et le sentiment d'autoefficacité à persister en formation (AEPF). Elle montre les cinq catégories de stratégies volitionnelles qui soutiendraient le sentiment de se sentir capable de persister dans les études : 1) celles permettant de respecter leur propre fonctionnement personnel (RFP) ; 2) celles relatives à la gestion de leur environnement de travail (GET) ; 3) celles renvoyant à une motivation intrinsèque à l'égard de leur formation (MIF) ; 4) celles se référant au besoin des pairs (BP) ; et 5) celles se rapportant à une gestion personnelle de leurs émotions (GPE).

Pour clore la troisième partie de ce travail, le chapitre suivant présente les résultats relatifs à la perception des étudiants de l'hybridation du dispositif de formation dans lequel ils étudient.

Chapitre 11. Les résultats relatifs à la perception des étudiants de l'hybridation de leur dispositif de formation

Ce chapitre comporte trois sous-parties. La première présente les résultats concernant la perception des étudiants quant à l'hybridation du dispositif de formation dans lequel ils étudient. Quant à la deuxième, elle permet de mettre en évidence l'existence d'éventuels liens entre cette perception et les trois dimensions à l'étude. Enfin, la troisième sous-partie rend compte des stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants selon la modalité dans laquelle ils réalisent leur apprentissage. L'ensemble de ces résultats sont issus de l'analyse des entretiens et peuvent être consultés en annexe 23.

11.1. Les perceptions des étudiants de l'hybridation du dispositif de formation

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent trois grandes perceptions des étudiants relatives à l'hybridation du dispositif de formation dans lequel ils étudient : 1) des contraintes en lien avec l'hybridation du dispositif ; 2) une complémentarité entre activités d'apprentissage présentielles et à distance ; et 3) des limites inhérentes aux activités d'apprentissage à distance. Les sections ci-après développent chacune de ces perceptions.

11.1.1. La perception de contraintes en lien avec l'hybridation du dispositif

Les résultats mettent en évidence que 20 interviewés sur 22 (cf. annexe 23) perçoivent des contraintes liées à l'hybridation du dispositif de formation. Les contraintes relatées portent essentiellement sur la réalisation des activités d'apprentissage à distance et ont un effet sur le sentiment d'autonomie en formation des étudiants.

Selon la manière dont ces activités sont perçues, l'impact sur le sentiment d'autonomie en formation de ces étudiants est différent. Certains expriment rester maîtres de leur décision quant à la réalisation de ces activités, même si elles sont fortement préconisées par les formateurs. C'est le cas notamment de Karine et de Juliette : « *on nous incite, mais on ne nous oblige pas. Moi je fais toujours tout, c'est mon choix* » (Karine, annexe 14, L 238-239) ; « *on se sent moins infantilisé, on va dire. Si ça arrive que l'on ne fasse pas un TPG²⁸, par manque de temps par exemple, eh bien on ne sera pas sanctionné* » (Juliette, annexe 14, L 225-226).

Citons également les propos de Michel, évoquant ne pas avoir effectué une tâche d'apprentissage par choix personnel : « *il m'est déjà arrivé de ne pas avoir fait un travail, car je me sentais submergé. Mais c'était mon choix de ne pas le faire* » (annexe 14, L 381-382).

Toutefois, selon d'autres étudiants, la réalisation des activités à distance est perçue comme étant imposée. Dans ce cas, ils ont l'impression d'une autonomie en formation bridée. Eglantine l'exprime de manière éloquente, lorsqu'elle prend l'exemple des vidéos d'apprentissage à distance : « *donc j'ai compris que je devais faire avec, même s'il n'y a rien de pire que ces fiches vidéos qui sont vraiment imbuables. On n'a pas le choix, sinon on n'a pas nos partiels* » (annexe 14, L 302-303).

Pour la majorité des étudiants, les contraintes créent un cadre institutionnel. En effet, comme l'explique Josi : « *il y a quand même des contraintes, je pense. C'est quand même très scolaire l'IFSI [...] Donc tout ça crée un cadre [...]* » (annexe 14, L 279-282).

Plusieurs, dont Maryse, relatent un cadre institutionnel respectant leur autonomie en formation : « *je trouve que c'est bien d'être un peu cadré par des contraintes [...] À l'école, c'est un juste milieu. C'est cadré, mais en même temps on reste autonome* » (annexe 14, L 264-266).

Cependant, certains manifestent une conception ambivalente vis-à-vis du cadre institutionnel. En effet, ils expriment à la fois un souhait d'être autonomes dans leurs études, tout en formulant un besoin personnel d'être cadrés par le dispositif. C'est ce qui est exprimé par Aya, lorsqu'elle partage sa perception de son environnement éducatif qui favorise, selon elle, l'autonomie des étudiants : « *je trouve que c'est bien, car on est supposé être autonome [...] Mais d'un autre côté, ce n'est pas bien, car on a besoin parfois vraiment d'être cadré [...]* » (annexe 14, L 245-247).

Enfin, pour Michel, le fait de s'imposer à soi-même des exigences l'aide à mieux vivre celles relatives au dispositif de formation. En effet, il exprime : « *Pour moi, si on s'impose une discipline, on se sent plus libre et on vit mieux les contraintes* » (annexe 14, L 352-353).

²⁸ Travail Personnel Guidé

11.1.2. La perception d'une complémentarité entre activités d'apprentissage présentielles et à distance

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent que 15 étudiants sur 22 (cf. annexe 23) perçoivent une complémentarité entre les activités d'apprentissage à distance et celles réalisées à l'institut. Citons en exemple les propos d'Eglantine et de Sabah : « *c'est plus complet d'avoir de la distance et de la présence à l'école. C'est complémentaire* » (annexe 14, L 255-256) ; « *si on ne les fait pas, il nous manque des cours. Car les cours se complètent* » (annexe 14, L 254-255).

Plusieurs étudiants, dont Clarisse, insistent sur la plus-value d'un cours effectué à distance. En effet, ils expliquent que celui-ci approfondit les notions théoriques vues à l'institut : « *les TPG, tout ça, oui j'aime bien parce que cela nous permet d'avoir plus de contenu que les cours à l'école* » (annexe 14, L 250-251).

La réalisation de tâches d'apprentissage à distance permet également, selon les interviewés, d'avoir plus de temps pour réaliser des recherches et pour appréhender le contenu abordé à l'institut. C'est ce qu'évoquent notamment Angèle et Julie : « *pour les TPG à la maison, je trouve ça bien, car ça nous permet de mettre plus de temps pour faire nos recherches ; c'est plus calme* » (annexe 14, L 230-231) ; « *d'un côté les vidéos c'est bien, car ça nous permet de nous poser seuls sur des notions pas forcément faciles* » (annexe 14, L 216-218).

Enfin, une majorité des étudiants insiste sur la nécessité d'avoir une correction présentielle de la part des formateurs pour les activités réalisées à distance. En effet, comme l'explique Eglantine, cette correction est essentielle pour repérer d'éventuelles erreurs : « *par contre, les temps de restitution à l'IFSI sont vraiment importants. C'est essentiel que ce que nous avons travaillé à la maison soit revu à l'école* » (annexe 14, L 256-258).

11.1.3. La perception de limites des activités d'apprentissage à distance

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence que 16 étudiants sur 22 (cf. annexe 23) perçoivent des limites en lien avec les activités réalisées à distance. La principale limite citée par les interviewés réside dans le manque de *feedback* immédiat de la part des formateurs. En effet, comme l'exprime Faustine : « *si on n'a pas compris, on a beau regarder la vidéo plusieurs fois, on n'a pas compris* » (annexe 14, L 242-243).

D'autres étudiants, dont Angèle, évoquent un sentiment de solitude lors de l'exécution d'activités à distance. Celui-ci est notamment en lien avec un manque d'interaction avec les formateurs ou les pairs : « *ne pas avoir quelqu'un en face de nous avec qui on peut échanger [...] Non, ça ne me convient pas* » (annexe 14, L 233-235).

Compte-tenu des résultats venant d'être énoncés, les étudiants relatent trois perceptions relatives à l'hybridation du dispositif dans lequel ils étudient : 1) des contraintes en lien notamment avec la réalisation des activités d'apprentissage à distance ; 2) une complémentarité entre activités d'apprentissage présentielles et à distance ; et 3) des limites des activités d'apprentissage à distance.

Même si la perception des interviewés est différente, les contraintes inhérentes à la réalisation des activités d'apprentissage à distance créent, selon eux, un cadre institutionnel. Cependant, les étudiants manifestent un sentiment ambivalent à l'égard de ces contraintes. D'une part, ils expriment un besoin d'être cadrés par le dispositif et d'autre part, ils souhaitent pouvoir exercer pleinement leur autonomie en formation.

Concernant l'hybridation des modalités dans les activités d'apprentissage proposées, les étudiants relatent une certaine complémentarité. En effet, les activités à distance leur permettent de prendre le temps nécessaire pour s'approprier les notions théoriques appréhendées à l'institut. De plus, elles facilitent, selon eux, l'approfondissement des cours dispensés en présentiel. Cependant, pour une complémentarité efficace, les activités réalisées à distance doivent être corrigées par les formateurs lors d'un temps présentiel à l'institut.

Enfin, concernant les limites perçues par les étudiants vis-à-vis des activités à distance, elles renvoient essentiellement au manque d'interactivité et de *feedback* immédiat de la part des formateurs. Les étudiants évoquent un sentiment d'isolement que peut créer le travail à distance.

Ainsi, la perception du dispositif de formation relatée par les étudiants porte essentiellement sur l'hybridation des modalités des activités d'apprentissage proposées. La sous-partie suivante aborde le lien éventuel de cette perception avec le sentiment d'autoefficacité des étudiants à persister en formation ; les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent lors de la réalisation de leurs activités d'apprentissage présentiels et à distance et leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent.

11.2. Les effets de la perception des étudiants de l'hybridation des modalités des activités d'apprentissage

11.2.1. Un soutien du sentiment d'autoefficacité à persister en formation

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence que pour 11 étudiants sur 22 (cf. annexe 23), leur perception de l'hybridation des modalités des activités d'apprentissage proposées par le dispositif soutient leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Les interviewés relatent qu'étudier dans un dispositif hybride requiert de l'autonomie dans les apprentissages. Par exemple, apprendre à distance requiert davantage de recherches personnelles qu'en modalité présentielle. Le fait de travailler sans aucune interaction avec le formateur nécessite de trouver des réponses par soi-même, en approfondissant notamment les notions théoriques. Cette dynamique de recherche personnelle soutient le sentiment d'autoefficacité de ces étudiants à persister dans leurs études. Faustine l'explique de façon éloquente : « *le fait de faire des TPG²⁹ à la maison donne l'envie d'apprendre plus, d'aller plus loin. Donc oui, ils permettent de se sentir capable d'aller au bout de la formation et jusqu'au diplôme* » (annexe 14, 297-299).

11.2.2. Un soutien des stratégies permettant de concilier la vie personnelle avec la formation

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent également que, pour 17 des étudiants sur 22, leur perception quant à l'hybridation des modalités des activités d'apprentissages proposées par le dispositif a un effet sur les stratégies qu'ils utilisent pour se mettre au travail

²⁹ Travaux Personnels Guidés

et y rester (cf. annexe 23). Les stratégies mentionnées par les interviewés sont celles permettant de concilier leur formation avec leur vie personnelle. En effet, un emploi du temps proposant une alternance de cours présentiels et de travail à distance octroie aux étudiants une certaine souplesse d'organisation. Ceux-ci expliquent réaliser des activités personnelles sur les créneaux consacrés au travail à distance. Ainsi, ils effectuent leurs activités d'apprentissage à distance sur un autre créneau de temps que celui initialement prévu par l'institut. C'est ce que rapportent notamment Clara et Karine : *« et puis la distance nous donne pas mal de temps libre et nous permet donc de nous organiser comme on veut »* (Clara, annexe 14, L 295-297) ; *« le fait d'avoir des temps à la maison plutôt qu'à l'école ça permet de mieux s'organiser entre l'école et la vie de famille »* (Karine, annexe 14, L 202-204).

Pour Eline, étudier dans un dispositif alternant activités d'apprentissage présentiels et à distance est une réelle chance pour les étudiants ayant des enfants : *« [...] globalement, ça s'articule bien avec ma vie familiale en fait [...] quand on a des obligations familiales, ce type de dispositif je trouve s'y prête bien. Je le vis comme ça »* (annexe 14, L 243-246).

De plus, comme précisé précédemment, la sensibilité relative à une articulation harmonieuse entre formation et vie personnelle concernerait davantage les étudiants en formation continue et ayant des enfants.

11.2.3. Les différences d'utilisation des stratégies volitionnelles selon la modalité d'apprentissage

Les résultats de l'analyse des entretiens montrent que, selon la modalité dans laquelle est réalisée l'activité d'apprentissage, les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants peuvent varier. Pour une majorité des interviewés, le travail à distance se réalise hors des murs de l'institut, soit à la bibliothèque universitaire, soit à domicile.

Pour 10 étudiants sur 22, les stratégies de déploiement attentionnel sont davantage utilisées à distance qu'en présentiel (cf. annexe 23). Ces étudiants, dont Aya, expriment être davantage concentrés hors des murs de l'institut. Leur difficulté de concentration à l'institut est essentiellement liée au bruit et aux pairs situés à proximité : *« je suis plus concentrée à la maison qu'à l'école. Je peux plus facilement me mettre dans ma bulle chez moi »* (annexe 14, L 270-271).

En revanche, 6 étudiants sur 22 emploient davantage les stratégies d'exploitation de ressources en modalité présentielle. En effet, la proximité physique des pairs à l'institut facilite les échanges pendant l'apprentissage. C'est ce qu'évoque notamment Josi : « à l'école, c'est différent, car j'ai mes amis avec moi. Quand on est seule à la maison avec ses cours, ce n'est pas la même chose. On ne peut compter que sur soi-même » (annexe 14, L 334-335).

Ensuite, 5 étudiants sur 22, comme Eglantine, expriment n'utiliser leurs stratégies de contrôle de l'environnement que chez eux : « quand je travaille à l'école, je ne mets pas tout mon protocole en place » (annexe 14, L 334)

Enfin, 8 étudiants sur 22 relatent utiliser les mêmes stratégies, quelle que soit la modalité dans laquelle est réalisée l'activité d'apprentissage. Toutefois, comme l'exprime Michel, elles sont déclinées de façon différente : « [...] je pense qu'elles sont les mêmes, mais adaptées différemment, car les lieux ne sont pas les mêmes. Mais sinon j'utilise les mêmes stratégies » (annexe 14, L 408-409).

Après avoir rendu compte, dans cette troisième partie, des principaux résultats obtenus durant cette étude, il convient à présent d'entreprendre leur discussion. C'est précisément l'objectif de la quatrième et dernière partie de ce travail de recherche.

Quatrième partie. La discussion des résultats

La quatrième et dernière partie de ce travail de recherche a pour objectif de mettre en œuvre une discussion autour des résultats obtenus au cours des deux phases de l'étude empirique. Elle propose une mise en perspective de ces résultats afin d'entrevoir des pistes de recherche ultérieures.

Le chapitre 12 aborde les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants infirmiers lors de leurs activités d'apprentissage présentiels et à distance. Selon Corno (2004, 2008), ces stratégies peuvent être considérées comme des compétences volitives, faisant référence aux habitudes et styles de travail de l'étudiant. Ce chapitre pose l'hypothèse selon laquelle le développement par les étudiants infirmiers de telles compétences serait l'une des réponses à apporter au phénomène d'abandon des études en IFSI.

Le chapitre 13, quant à lui, rend compte plus spécifiquement des enjeux du contexte d'hybridation dans lequel a été réalisée cette recherche. Il questionne la construction par les étudiants infirmiers de leur Environnement Personnel d'Apprentissage (EPA), au travers des stratégies volitionnelles qu'ils emploient durant leur apprentissage. Il se termine par un exemple éloquent, celui des étudiants en reprise d'études.

Dans le chapitre 14 est soulevée la question relative à la nouvelle professionnalité du formateur exerçant en IFSI. En effet, le phénomène d'hybridation induit de nouvelles compétences, afin de lutter notamment contre le sentiment de solitude de l'étudiant engendré par l'apprentissage à distance. Ce chapitre esquisse également une réflexion portant sur le lien entre l'hybridation des IFSI et la posture professionnelle du formateur. Enfin, il présente le double impact induit par l'accompagnement du formateur référent perçu par les étudiants : d'une part, son effet sur l'autorégulation de leurs apprentissages, notamment au travers des stratégies volitionnelles qu'ils utilisent, et d'autre part, son soutien de leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Chapitre 12. Le développement de compétences volitives par l'étudiant en soins infirmiers : une réponse au phénomène d'abandon des études en IFSI ?

Selon Cosnefroy (2022), l'utilisation isolée de stratégies volitionnelles ne permet pas de produire de l'autorégulation. L'auteur précise que c'est leur association qui, dans une certaine configuration, permet à un apprenant d'autoréguler efficacement ses apprentissages. De son côté, Kermarrec (2004) cite les travaux de plusieurs auteurs (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986 ; Zimmerman et Schunk, 1989 ; Pintrich et De Groot, 1990) pour mettre en exergue l'utilisation conjointe de stratégies d'autorégulation. En effet, l'auteur pointe que les stratégies d'apprentissage sont inefficaces sans la mise en œuvre de stratégies de gestion. Ces dernières font référence, entre autres, au versant social de l'autorégulation qui consiste à rechercher l'aide des pairs pour optimiser l'apprentissage.

L'association de plusieurs stratégies volitionnelles est largement relevée dans notre étude empirique. Celles-ci permettent aux étudiants infirmiers de se mettre au travail et y rester. Il s'agit notamment de celles relatives à la gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage et de son contexte social, des stratégies renvoyant à son niveau d'autodétermination en formation et de celles déployées afin de réguler sa motivation et ses émotions.

Ce chapitre aborde ces différentes catégories de stratégies en les mettant en lien avec des travaux de recherche actuels. Puis, il soumet un concept novateur ayant tendance à remplacer celui des stratégies volitionnelles : les habitudes et les styles de travail.

12.1. Les stratégies relatives à la gestion par les étudiants de leur contexte d'apprentissage

Les stratégies relatées par les étudiants interviewés dans le cadre de l'étude pour gérer leur contexte d'apprentissage renvoient à deux catégories : une relative au respect de leur propre fonctionnement personnel et une correspondant à une gestion de leur environnement de travail.

Le respect par les étudiants de leur propre fonctionnement personnel fait référence à plusieurs stratégies de gestion du temps permettant, entre autres, de respecter leurs habitudes de travail. Ce constat renvoie aux travaux du groupe *Adapte* (Baillet *et al.*, 2016 ; Poncin *et al.*, 2017 ; Houart *et al.*, 2019) qui révèlent que les stratégies ET04³⁰, ET05³¹ et ET10³² sont les plus utilisées par les apprenants. Ces stratégies correspondent notamment à leurs habitudes de travail. Par ailleurs, pour Cosnefroy (2016), l'utilisation par les apprenants de stratégies de gestion du temps est déterminante pour optimiser la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur.

Quant aux stratégies de gestion de l'environnement de travail, plusieurs auteurs (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986 ; Wolters, 1998, 1999 ; Schwinger *et al.*, 2009, 2012 ; Cosnefroy, 2010a ; Wolters et Benzon, 2013) reconnaissent leur efficacité dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, selon les résultats issus des travaux du groupe *Adapte* (Baillet *et al.*, 2016 ; Poncin *et al.*, 2017 ; Houart *et al.*, 2019) , les stratégies de contrôle de l'environnement relatives à l'usage du téléphone et des réseaux sociaux³³ sont peu utilisées par les apprenants. Dans le cadre de notre recherche, les étudiants infirmiers évoquent plusieurs de ces stratégies leur permettant de créer une ambiance de travail agréable.

³⁰ « Je planifie mes moments de réalisation d'une tâche en indiquant précisément ce que je compte effectuer, ce qui me permet d'aller au bout de ce que j'ai prévu ».

³¹ « J'attends souvent la dernière minute pour réaliser mes tâches, car quand je me sens pressé(e) par le temps, j'ai de l'énergie à revendre pour aller jusqu'au bout ».

³²« Pour m'inciter à me mettre à réaliser une tâche, je me fixe un objectif en termes de nombre de parties que je souhaite étudier ».

³³ Stratégies EE04, EE05, EE06 et EE07

De plus, le regroupement, dans une catégorie intitulée « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage », des stratégies relatives au respect par les étudiants de leur propre fonctionnement personnel et à la gestion de leur environnement de travail étaye le point de vue de Cosnefroy, Fenouillet et Heutte (2018). En effet, ces auteurs ont construit une échelle permettant de mesurer l'apprentissage autorégulé en ligne des apprenants (EAREL³⁴), dans laquelle sont associées les stratégies de gestion du temps et de contrôle de l'environnement sous l'appellation de stratégies de « structuration du contexte ». En outre, l'un des résultats de l'étude menée par les chercheurs à l'aide de cette échelle met en évidence que l'utilisation de ces stratégies par les apprenants soutient leur motivation. Or, selon les résultats de notre étude empirique, le sentiment d'autoefficacité des étudiants infirmiers à persister en formation serait soutenu par des stratégies relatives au respect de leur propre fonctionnement personnel et à la gestion de leur environnement de travail.

12.2. Les stratégies relatives à la gestion par les étudiants de leur contexte social

Les résultats issus de l'analyse des entretiens ont mis en évidence que les étudiants infirmiers avaient tendance, entre autres, à solliciter leurs pairs pour se mettre au travail et y rester. Aux côtés de celles relatives au besoin des proches, ces stratégies, nommées « besoin des pairs », sont regroupées dans une catégorie intitulée « gestion par l'étudiant de son contexte social ». Même si les résultats issus du groupe *Adapte* (Baillet *et al.*, 2016 ; Poncin *et al.*, 2017 ; Houart *et al.*, 2019) n'ont pas montré d'utilisation prépondérante de telles stratégies, ceux relatifs aux travaux de Cosnefroy (2016), en revanche, révèlent une efficacité de l'utilisation des stratégies d'exploitation des ressources par les apprenants.

De plus, les stratégies utilisées par les étudiants infirmiers relatives au besoin des pairs s'apparentent à celles dénommées par Cosnefroy, Fenouillet et Heutte (2018) de « soutien des pairs ». Ces chercheurs posent d'ailleurs l'hypothèse selon laquelle la recherche de performance inciterait les apprenants à recourir aux pairs. Or, les résultats de notre étude empirique montrent que la stratégie IM06, relative à l'instauration par les étudiants de buts

³⁴ Échelle d'apprentissage autorégulé en ligne

de performance pour rester au travail, s'associe à quatre stratégies d'exploitation de ressources pour former la catégorie « besoin des pairs ».

Par ailleurs, le besoin des pairs est une catégorie de stratégies volitionnelles qui, selon les résultats de l'étude, soutiendrait le sentiment d'autoefficacité des étudiants infirmiers à persister en formation.

12.3. Les stratégies relatives au niveau d'autodétermination en formation des étudiants

Les résultats inhérents à notre étude empirique ont montré que l'une des propriétés de la catégorie relative au niveau d'autodétermination en formation des étudiants infirmiers renvoyait à leur motivation intrinsèque. Cette forme spécifique de motivation se traduit par un plaisir ressenti durant leurs études et une instauration par ces étudiants de buts de maîtrise. Ces buts ont été largement évoqués par les interviewés durant les entretiens. De plus, la stratégie IM07³⁵ s'est imposée comme celle la plus utilisée par les répondants au questionnaire. Ce constat est souligné, à leur tour, par Baillet *et al.* (2016), Poncin *et al.* (2017), Houart *et al.* (2019). En effet, selon ces chercheurs, cette stratégie correspond à celles les plus employées par les apprenants. En outre, selon les propos des étudiants interviewés, leur motivation intrinsèque soutiendrait leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

12.4. Les stratégies relatives à la régulation par les étudiants de leur motivation et de leurs émotions

Outre les actions permettant de réguler leur motivation, les étudiants interviewés durant l'étude empirique ont relaté une gestion personnelle de leurs émotions selon plusieurs procédés. Certains anticipent des émotions négatives, tandis que d'autres s'appuient sur leur fierté personnelle. L'ensemble de ces stratégies déployées afin de réguler leurs émotions leur permet de se mettre au travail et y rester. De plus, les répondants au questionnaire ont

³⁵ L'envie de bien maîtriser ma matière m'encourage à continuer à réaliser mes tâches d'apprentissage même quand j'en ai assez.

mentionné deux stratégies prépondérantes : IE06³⁶ et IE09³⁷, chacune se rapportant respectivement à l'anticipation d'émotions positives et négatives. Ces résultats font écho aux travaux de plusieurs auteurs (Baillet *et al.*, 2016 ; Cosnefroy, 2016 ; Poncin *et al.*, 2017 ; Houart *et al.*, 2019), reconnaissant l'efficacité des stratégies de contrôle des émotions en enseignement supérieur. En outre, les résultats de notre étude ont mis en évidence que la gestion par l'étudiant infirmier de ses émotions soutiendrait son sentiment de sentir capable de persister dans ses études.

Au-delà de permettre aux étudiants infirmiers de se mettre au travail et d'y rester, les catégories de stratégies venant d'être évoquées jouent un rôle dans le soutien de leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Corno (2004, 2008) désigne cette association de stratégies sous l'appellation de « compétences volitives ». Ces compétences font référence au concept d'habitudes et de styles de travail développé par l'auteure, dont la sous-partie suivante en présente les différents aspects.

12.5. Les habitudes et les styles de travail : des compétences volitives

Dans les travaux récents de Corno (2004, 2008), le concept d'habitudes et de styles de travail tend à remplacer celui des stratégies volitionnelles. Comme le pointe Cosnefroy (2011), les deux concepts sont étroitement liés au regard de leur référence conjointe à des stratégies activées pour mener à bien les activités d'apprentissage. Selon l'auteur, les stratégies volitionnelles, tout comme les habitudes de travail, se sont progressivement affinées par l'expérience d'apprentissage de l'apprenant. Elles deviennent alors une méthode de travail qui va le caractériser. Rappelons à ce propos que les étudiants interviewés dans le cadre de notre étude ont relaté des stratégies déjà ancrées depuis l'enseignement secondaire. De leur côté, Kermarrec et Guinard (2006) énoncent que les stratégies peuvent « être utilisées avec l'habitude, de façon relativement automatique » (p. 478).

³⁶ « Pour me donner le courage de persévérer dans la réalisation d'une activité d'apprentissage, je m'appuie sur la fierté que je ressentirais si j'arrive au bout de ce que j'avais prévu de faire ».

³⁷ « La peur de l'échec me pousse à réaliser l'activité d'apprentissage et à rester au travail ».

Pour Corno (2004), les habitudes de travail s'apparentent à des « stratégies et tactiques » utilisées par l'apprenant lors de la réalisation de ses tâches d'apprentissage. Elles font référence à l'organisation autonome des activités réalisées à domicile et à la gestion de l'espace de travail. En conséquence, la gestion par les étudiants infirmiers de leur contexte d'apprentissage, telle qu'elle a été relatée dans notre étude empirique, peut être considérée comme une habitude de travail.

Quant aux styles de travail, l'auteure les définit comme étant la manière dont l'apprenant va aborder la tâche d'apprentissage. Ils se manifestent, entre autres, lorsque celui-ci collabore avec ses pairs en cas de difficulté d'apprentissage. Ainsi, le besoin des pairs évoqué par les interviewés dans le cadre de cette recherche peut être apparenté à un style de travail. De plus, Corno souligne que les styles de travail de l'apprenant lui permettent de s'adapter aux différentes situations d'apprentissage. Bien que ce résultat mérite d'être étayé par une future recherche, l'étude empirique a mis en évidence que les étudiants infirmiers n'utilisent pas les mêmes stratégies suivant la modalité, présentielle ou distancielle, dans laquelle ils réalisent leur apprentissage. Une perspective pour cette recherche serait d'étudier plus précisément les styles de travail des étudiants infirmiers selon chacune de ces modalités.

Corno (2004) regroupe les habitudes et styles de travail sous l'appellation de « compétences volitives ». Pour l'auteure, l'acquisition par l'apprenant de telles compétences se manifeste par une orientation vers des buts de maîtrise et une régulation efficace de ses émotions.

Dès lors, à l'instar des propos avancés par l'auteure, nous avançons que les étudiants infirmiers ayant participé à l'étude empirique ont manifesté des compétences volitives. Ces compétences soutiennent leur sentiment d'auto-efficacité à persister en formation et sont mises en évidence par : 1) un respect de leur propre fonctionnement personnel ; 2) une gestion de leur environnement de travail ; 3) un besoin de leurs pairs ; 4) une motivation intrinsèque à l'égard de leur formation ; et 5) une régulation de leurs émotions.

Par voie de conséquence, une nouvelle hypothèse peut être formulée. En effet, le développement de compétences volitives par les étudiants infirmiers consisterait-il en une réponse au phénomène d'abandon des études en IFSI ? Cette question mériterait d'être étayée dans une future recherche. De plus, au regard de l'efficacité soulignée par plusieurs chercheurs des différentes stratégies sous-tendues par ces compétences volitives, leur

acquisition pourrait constituer un levier d'action pour les enseignants du lycée préparant leurs élèves à la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur.

Cependant, le développement des stratégies par les étudiants infirmiers ayant participé à l'étude empirique ne s'est pas réalisé dans n'importe quel contexte. Kermarrec (2004) postule d'ailleurs que pour comprendre le processus d'autorégulation, il est nécessaire de prendre en compte les effets de contexte sur l'activation des différentes stratégies. Dès lors, cette approche « située » de l'autorégulation nous invite à considérer le contexte d'hybridation dans lequel les étudiants infirmiers utilisent leurs stratégies volitionnelles. C'est pourquoi le chapitre suivant aborde spécifiquement les enjeux du contexte d'hybridation dans lequel a été réalisée cette recherche.

Chapitre 13 : les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants infirmiers dans un contexte d'hybridation: une construction de leur EPA ?

Plusieurs auteurs (Deschryver et Charlier, 2014 ; Lebrun *et al.*, 2014 ; Peraya, 2019 ; Jézégou, 2021) s'accordent pour énoncer qu'une formation hybride ne doit et ne peut être réduite à une alternance entre modalités d'apprentissage présentiel et à distance. En effet, pour Jézégou (2021), la structuration hybridée d'un dispositif de formation correspond à un croisement entre des composantes spatiotemporelles, pédagogiques et de communication éducative médiatisée. De plus, l'auteure (2014b) souligne que, lorsqu'on se place du point de vue des apprenants, tout dispositif hybride de formation induit l'existence d'un Environnement Personnel d'Apprentissage (EPA). Selon Henri (2004, citée par Pécret, 2021), l'EPA renvoie à un aménagement par les apprenants de leur propre environnement d'apprentissage, en conjuguant des ressources personnelles et institutionnelles ainsi qu'un travail individuel et collaboratif.

Ce chapitre mène une réflexion sur la construction des EPA par les étudiants infirmiers. Celle-ci s'appuie sur l'hypothèse que l'utilisation par les étudiants infirmiers de stratégies volitionnelles dans le contexte d'hybridation de leurs études participerait à ce que chacun d'entre-eux construise son EPA.

13.1. La construction de son propre EPA : une conduite agentique

Selon Jézégou (2021), la structuration hybridée du dispositif de formation, associée à une relation éducative renvoyant aux interactions entre apprenants ou entre formateurs et apprenants, favorise la capacité des apprenants à diriger leur formation et leurs apprentissages. Ainsi, dans le cadre de notre étude empirique, nous avançons que le contexte d'hybridation dans lequel étudient les étudiants infirmiers peut être favorable à

l'autorégulation de leurs apprentissages. En outre, l'auteure défend l'idée selon laquelle la construction par les apprenants de leur EPA sous-entend un contrôle de leur part sur leur formation et leurs apprentissages. Dès lors, nous considérons que les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants infirmiers ayant participé à notre recherche sont une manifestation de leur agentivité individuelle, au travers de la construction de leur EPA. D'ailleurs, le cadrage théorique dans lequel s'inscrivent les EPA se réfère aux mécanismes psychologiques de l'agentivité individuelle et de l'autodirection de l'apprenant dans ses apprentissages. Le paradigme sous-tendu est sociocognitif (Bandura, 1986).

Comme le pointe Pécret (2021), cette conception psychosociale de l'EPA « relègue à l'arrière-plan les dimensions sociotechniques et technicopédagogiques en lien avec le déploiement de l'environnement institutionnel d'apprentissage (EIA) pour se focaliser sur l'activité de formation du sujet-apprenant (...) » (p. 86). De son côté, Jézégou (2014b) soutient que l'EPA ne doit pas être appréhendé comme un objet technique. Ainsi, selon l'auteure, la construction d'un EPA ne peut se résumer à un choix de technologies numériques. L'apprenant lui donne un sens, en fonction des buts qu'il s'est fixés. D'ailleurs, pour Henri (2014, citée par Pécret, 2021), l'EPA ne se concrétise que lorsque l'apprenant prend intentionnellement le contrôle de son environnement d'apprentissage afin de mener à bien son projet professionnel.

Comme mentionné dans le chapitre précédent, plusieurs des stratégies volitionnelles employées par les étudiants infirmiers soutiennent leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Ces résultats viennent étayer le point de vue de Mailles-Viard Metz *et al.* (2014, citée par Pécret, 2021), expliquant que l'EPA construit par l'apprenant peut favoriser le développement d'un profil motivationnel autodéterminé impactant son sentiment d'autoefficacité ainsi que l'élaboration de nouvelles stratégies pour apprendre. Pour rappel, les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants sont regroupées en quatre catégories. La première concerne la gestion de leur contexte d'apprentissage, regroupant des stratégies visant à respecter leur propre fonctionnement personnel et à gérer leur environnement de travail. La deuxième porte sur la gestion de leur contexte social. Quant à la troisième, elle correspond à une régulation par les étudiants de leur motivation et de leurs émotions. Enfin, la quatrième et dernière catégorie se réfère à leur niveau d'autodétermination en formation. Dès lors, nous avançons que ces quatre catégories de stratégies renvoient à la gestion par les

étudiants infirmiers des composantes inhérentes au dispositif hybride dans lequel ils étudient et participent à la construction de leur EPA. En effet, comme le souligne Jézégou (2014b), l'apprenant dispose des composantes spatiotemporelles, pédagogiques et de communication éducative médiatisée au sein de l'environnement éducatif dans lequel il étudie pour apprendre par lui-même et en interaction avec les autres. L'auteure qualifie ce comportement agentique de « forme d'auto-ingénierie d'un environnement personnel d'apprentissage, dont les forces motrices relèvent de l'autodirection en formation » (p. 277). Cependant, même si les conduites agentiques des apprenants sont soumises au degré d'ouverture du dispositif de formation (Jézégou, 2008, 2014a), elles varient également en fonction de leur perception des contraintes du dispositif dans lequel ils étudient (Jézégou, 2019). Dans certaines situations, les apprenants peuvent faire preuve d'agentivité individuelle, en contournant par exemple ces contraintes institutionnelles.

Selon Loisy et Lameul (2014), tout dispositif de formation utilisant des technologies de l'information et de la communication engendre des contraintes et des opportunités. Si les opportunités renvoient à l'enrichissement pédagogique induit par les ressources numériques, les contraintes, quant à elles, transforment les attentes des apprenants. En effet, pour les auteures, ces derniers ont des attentes relatives à une flexibilité des lieux et des temps pour apprendre. Ce constat est largement relevé dans notre étude empirique, spécifiquement en ce qui concerne les adultes en reprise d'études.

13.2. Un exemple de construction d'EPA : le cas des étudiants infirmiers en reprise d'études

Même si les étudiants interviewés dans le cadre de l'étude relatent des perceptions différentes relatives aux contraintes inhérentes au dispositif dans lequel ils étudient, la plupart d'entre eux ont révélé que l'hybridation des modalités des activités d'apprentissage proposées par le dispositif éducatif leur permet de mieux articuler leur formation avec leur vie personnelle. Les étudiants ayant mentionné des stratégies leur permettant de concilier leurs études avec leur vie familiale sont, le plus souvent, des adultes en reprise d'études. En effet, ces étudiants présentent la particularité, pour la majorité d'entre eux, d'avoir des

enfants. Inscrits en formation continue, ils peuvent être considérés comme des adultes en formation. Selon Cosnefroy (2010a, 2011), l'adulte en formation présente la particularité de devoir gérer à la fois sa vie personnelle et sa reprise d'études. Cette double gestion peut parfois, comme le pointe l'auteur, l'amener à poursuivre plusieurs buts en concurrence, pouvant notamment remettre en cause sa persistance en formation.

Pour ces étudiants, l'alternance entre les plages horaires présentielle et à distance leur octroie une certaine souplesse d'organisation. Ainsi, ils ont la possibilité de se mettre au travail lorsque leur vie personnelle le permet. De plus, ces étudiants ont plus de facilité à rester au travail lors de la réalisation de leurs activités d'apprentissage, car ils travaillent à des moments qui leur conviennent. Dès lors, nous considérons que cet agencement de l'apprentissage selon la vie personnelle s'apparente à la construction, pour ces étudiants, de leur EPA. En effet, ceux-ci articulent les composantes de temps et de lieux inhérentes au dispositif hybride de formation afin de réaliser leur apprentissage dans des dispositions qui les satisfont.

La conciliation harmonieuse entre la formation et la vie personnelle renvoie à la catégorie intitulée « respect par l'étudiant de son propre fonctionnement personnel » qui, rappelons-le, soutient le sentiment d'autoefficacité à persister en formation des étudiants infirmiers. Ainsi, en favorisant la construction par les étudiants en reprise d'études d'un EPA permettant un équilibre entre leur formation et leur vie personnelle, le dispositif hybride de formation soutiendrait-il leur sentiment d'autoefficacité à persister dans leurs études ? Il serait intéressant d'étudier cette question dans une recherche ultérieure.

Chapitre 14. Accompagner les étudiants infirmiers dans un dispositif hybride de formation : une nouvelle professionnalité pour le formateur ?

Comme précisé en introduction de ce travail de thèse, le phénomène d'hybridation qui touche les IFSI depuis 2009 a induit deux conséquences majeures. La première renvoie au changement de perspective pédagogique, notamment par la mise en avant d'une approche constructiviste basée prioritairement sur le développement de compétences à des fins de professionnalisation. La seconde se réfère à l'intégration par les dispositifs de formation d'une médiatisation des contenus, au travers des technologies numériques.

Ce chapitre vise à mettre en évidence l'impact de ces deux retentissements inhérents à l'hybridation de la formation infirmière sur la professionnalité du formateur exerçant en IFSI. Il commence par aborder le lien entre le changement de perspective pédagogique des IFSI et la posture professionnelle du formateur référent, au travers de la perception qu'ont les étudiants infirmiers de son accompagnement. Puis, ce chapitre questionne l'acquisition de nouvelles compétences par le formateur accompagnant des apprenants dans un dispositif hybride de formation, permettant notamment de rompre le sentiment d'isolement engendré par l'apprentissage à distance. Enfin, il se clôture par une réflexion portant sur le soutien indirect du sentiment d'autoefficacité à persister en formation des étudiants infirmiers par l'accompagnement mené par le formateur référent.

14.1. L'impact du changement de perspective pédagogique des IFSI

Selon Lameul (2006) et Loisy et Lameul (2014), un changement de paradigme pédagogique induit une transformation de posture du formateur. L'objet de cette thèse ne portait pas sur l'étude de la posture du formateur en IFSI. Néanmoins, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche ont révélé que la perception des étudiants infirmiers de l'accompagnement

mené par leur formateur référent corrobore, sous certains aspects, à l'approche constructiviste prônée par les IFSI depuis 2009.

Tout d'abord, l'analyse des réponses au questionnaire a mis en évidence une prédominance des perceptions PED01³⁸, PED02³⁹ et PED05⁴⁰ par les étudiants. S'associant à ces résultats, l'analyse des entretiens a montré une sensation de ces étudiants d'un accompagnement par le formateur dans leur apprentissage. Pour rappel, cette perception renvoie au fait de se sentir aidé dans ses difficultés méthodologiques et organisationnelles et de distinguer une collaboration entre pairs favorisée par le formateur. Selon Paul (2002), la visée constructiviste d'un dispositif de formation amène davantage à former l'apprenant plutôt qu'à enseigner. Pour préciser son propos, l'auteure postule qu'un formateur possède une double mission de transmission, celle des savoirs, mais également celle relative aux valeurs liées au métier. En aidant les étudiants dans leurs difficultés méthodologiques et organisationnelles, le formateur référent remplit sa mission de transmission des savoirs. Par contre, lorsqu'il favorise la collaboration entre pairs, c'est la valeur relative au travail infirmier en équipe pluridisciplinaire qui est sous-jacente.

Puis, accompagner des étudiants dans un dispositif de formation à visée constructiviste revient à les considérer autonomes et responsables dans leur formation et leurs apprentissages. L'une des finalités des études en soins infirmiers consiste d'ailleurs à former des « praticiens autonomes et responsables »⁴¹. L'analyse des réponses au questionnaire a montré une prépondérance des perceptions ORG03⁴², ORG04⁴³ et ORI01⁴⁴. Ils sont corrélés

³⁸ « Mon formateur référent m'aide dans mon apprentissage en répondant à mes questions avec clarté et précision »

³⁹ « Mon formateur référent nous encourage à collaborer entre étudiants pour améliorer notre apprentissage »

⁴⁰ « Mon formateur référent m'aide dans l'appropriation des méthodologies vues à l'IFSI (analyses de pratique, projets de soins...) »

⁴¹ Selon l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État infirmier.

⁴² « Mon formateur référent m'aide à être autonome dans ma formation »

⁴³ « Mon formateur référent m'encourage à prendre des initiatives concernant l'organisation de ma formation »

⁴⁴ « Mon formateur référent m'informe sur le dispositif de formation »

aux propos des étudiants interviewés qui perçoivent un formateur les accompagnant dans leur autonomie en formation. En outre, l'analyse des entretiens a révélé qu'une qualité perçue des informations transmises par le référent permet aux étudiants de prendre des décisions de manière autonome. De plus, les résultats ont également mis en évidence une primauté des perceptions PED07⁴⁵, MC02⁴⁶ et MC03⁴⁷, faisant référence à des procédés qui responsabilisent les étudiants. Celles-ci ont d'ailleurs été relatées dans les entretiens et rejoignent la perception par les étudiants d'un accompagnement du formateur dans leur responsabilisation. Cependant, comme l'ont montré notamment les travaux de Glikman (2002, 2011), même si les apprenants se situent dans un environnement éducatif prônant l'autonomie et la responsabilisation, ils ne possèdent pas tous la même capacité à l'autorégulation de leurs apprentissages. De ce fait, le formateur doit ajuster sa posture en fonction de leurs besoins et de leurs attentes.

Enfin, l'analyse des réponses au questionnaire a montré une prédominance des perceptions ORI05⁴⁸ et EV02⁴⁹. Celles-ci renvoient à la perception des étudiants d'un accompagnement individualisé. En effet, selon les interviewés, la sensation d'être accompagnés dans leur projet professionnel ou d'être évalués concernant leur progression en formation soutient leur sentiment d'être reconnus dans leur singularité. Ces résultats sont corroborés au référentiel de formation infirmière, précisant que « le parcours de formation tient compte de la progression de chaque étudiant dans sa manière d'acquérir les compétences⁵⁰ ».

⁴⁵ « Mon formateur référent m'encourage à exprimer ce que je pense du dispositif de formation »

⁴⁶ « Mon formateur référent m'aide à prendre conscience de mes différents affects ressentis lors de mon apprentissage »

⁴⁷ « Mon formateur référent m'aide à prendre du recul vis-à-vis de ma formation »

⁴⁸ « Mon formateur référent prend en compte mon projet professionnel »

⁴⁹ « Mon formateur référent me transmet son évaluation concernant ma progression en formation »

⁵⁰ Selon le référentiel de formation, partie II, annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'État d'infirmier modifié

Compte tenu des résultats relatifs à la perception des étudiants infirmiers de l'accompagnement mené par leur référent, nous pouvons poser l'hypothèse selon laquelle la perspective pédagogique actuelle des IFSI aurait un effet sur la posture professionnelle adoptée aujourd'hui par le formateur accompagnant des étudiants infirmiers. Cette question constitue une perspective intéressante de recherche.

14.2. L'impact de l'intégration des technologies numériques dans les systèmes de formation en IFSI

L'hypothèse développée par Deschryver et Lameul en 2006 consistait à énoncer que l'usage du numérique dans les pratiques influence la transformation de la posture de l'enseignant. Cependant, les travaux de Lameul en 2008 mettent en évidence que, si les postures des formateurs sont bien modifiées pendant une formation à distance, leur transformation n'est pas, pour autant, plus importante que dans les formations présentielles.

Par ailleurs, Deschryver *et al.* (2011) ont insisté sur les nouvelles compétences à développer par le formateur inscrit dans une démarche d'accompagnement d'apprenants dans un dispositif hybride de formation. En effet, selon les auteures, celui-ci doit prendre en compte la façon dont l'apprenant mène son apprentissage à distance. Pour ces chercheurs, l'impact néfaste du non-développement de ces compétences par le formateur sur l'apprentissage des apprenants est supérieur à celui inhérent à leurs difficultés d'appropriation de l'environnement technopédagogique. De plus, si le formateur ne développe pas les compétences requises pour accompagner efficacement les apprenants en dispositif hybride, ceux-ci peuvent ressentir un sentiment d'isolement et de délaissement.

Le sentiment de solitude généré par la réalisation des activités d'apprentissage à distance a été relaté par les étudiants interviewés durant l'étude. En effet, parmi les limites inhérentes à l'hybridation du dispositif de formation dans lequel ils étudient, ces étudiants ont fait mention d'un manque de *feedback* immédiat de la part des formateurs, générant alors une sensation d'être esseulés. Ce constat renvoie aux travaux de Cosnefroy (2022). En effet, l'auteur postule que le côté asynchrone des apprentissages en ligne requiert davantage de compétences

d'autorégulation de la part des apprenants que dans les dispositifs de formation présentiels, notamment au regard de l'absence d'interaction avec les enseignants et les pairs. L'auteur évoque un sentiment de solitude de ces apprenants engendré par l'apprentissage à distance. De son côté, Jézégou (2021) mentionne une résurgence de présence physique des formateurs de la part des apprenants, surtout depuis la crise sanitaire liée au Covid-19. Cependant, pour l'auteure, la distance ou la proximité des apprenants avec leurs formateurs n'est pas uniquement géographique. C'est plutôt la qualité de la relation entre formateurs et apprenants qui influence cette distance ou proximité. Qualifiée par l'auteure de « relation éducative », la dynamique relationnelle entre formateur et apprenant est indispensable pour réduire la distance qui les sépare et générer de la proximité entre-eux, quel que soit l'éloignement géographique. Dès lors, la relation éducative est considérée par Jézégou comme une modalité de formation à part entière.

Une des limites de ce travail réside dans le fait de n'avoir pas assez approfondi les propos des interviewés concernant leur sentiment de solitude généré par les activités d'apprentissage à distance. Peut-être que les nouvelles compétences développées par le formateur référent en IFSI lui permettraient de rétablir, au sein de sa relation d'accompagnement avec les étudiants infirmiers, certaines formes de présence malgré la distance géographique ? Cette question constitue une piste intéressante de réflexion.

Par ailleurs, selon Lameul (2008), l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la pratique pédagogique des formateurs enjoint à porter un regard holistique sur les interactions réciproques entre facteurs environnementaux, comportementaux et personnels, telles qu'elles ont été décrites par Bandura (1986). Cette préconisation portée par l'auteure fait écho aux propos de Cosnefroy (2010a), s'interrogeant sur la nature des interactions entre les variables personnelles, contextuelles et l'autorégulation des apprentissages. Elle renvoie également aux travaux de Roure, Pasco et Kermarrec (2016), postulant que « la motivation est donc un construit théorique qui est influencé à la fois par des variables de contexte et des variables propres à l'individu » (p. 112).

Lameul (2008) défend l'idée selon laquelle le formateur a un rôle à jouer dans l'articulation de l'ensemble de ces facteurs. En effet, elle énonce : « tout l'art du praticien de formation est de combiner l'ensemble des éléments en un milieu propice à l'apprentissage pour permettre à la personne qui apprend de "profiter" au mieux de la situation pédagogique » (p. 79-80). Ainsi, l'accompagnement du formateur peut avoir un effet sur la façon dont l'apprenant autorégule ses apprentissages dans un dispositif de formation hybride. De son côté, Jézégou défend l'idée selon laquelle le formateur doit guider les apprenants à autostructurer leur propre dispositif hybride.

L'impact de l'accompagnement des formateurs sur l'autorégulation des apprentissages des étudiants infirmiers a été largement mis en évidence dans le cadre de notre recherche, au travers de la perception qu'en avaient ces étudiants. En effet, les résultats de l'étude empirique ont révélé que l'autorégulation de leurs apprentissages, mise en évidence par les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentielles et à distance, était soutenue par trois perceptions relatives à l'accompagnement de leur formateur : 1) une aide de sa part dans la confiance en soi ; 2) son accompagnement dans leur projet professionnel ; et 3) une qualité perçue des informations qu'il leur transmet.

Cependant, en adoptant une autre perspective face à ces résultats, la perception des étudiants de l'accompagnement mené par leur référent peut être appréhendée comme un soutien indirect de leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. En effet, les étudiants interviewés dans le cadre de l'étude ont relaté que leur motivation intrinsèque à l'égard de leur formation soutient leur sentiment de se sentir capables de persister dans leurs études. Or, cette motivation, manifestée notamment par l'instauration par ces étudiants de buts de maîtrise, est entretenue par la perception que leur référent les accompagne dans leur projet professionnel. Ainsi, nous considérons que cette perception soutient indirectement le sentiment d'autoefficacité de ces étudiants à persister en formation. De plus, comme l'a montré l'analyse des entretiens, la qualité perçue des informations transmises par le référent aide les étudiants à mettre en œuvre des stratégies de gestion du temps. Rappelons que ces stratégies permettent aux étudiants de respecter leur propre fonctionnement personnel qui, par ailleurs, soutient leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. De la même façon, nous avançons que la perception d'être informés de manière pertinente de la part de du formateur référent soutient indirectement ce sentiment. Enfin, selon les interviewés, l'aide

du formateur dans leur confiance en soi favorise leur autonomie en formation. En outre, ces étudiants relatent qu'étudier dans un dispositif hybride requiert de l'autonomie dans les apprentissages, particulièrement au regard de la nécessité de réaliser des recherches personnelles. Cette dynamique personnelle soutient d'ailleurs leur sentiment de se sentir capables de persister dans leurs études. Dès lors, en favorisant l'autonomie des étudiants en formation, nous estimons que l'aide du formateur dans leur confiance en soi soutient indirectement leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Ainsi, les résultats de notre étude empirique tendent à montrer que l'accompagnement du formateur référent perçu par les étudiants engendre un double impact : d'une part, il favorise l'autorégulation de leurs apprentissages au travers des stratégies volitionnelles qu'ils utilisent lors de la réalisation de leurs activités présentiels et à distance et, d'autre part, il soutient indirectement leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Conclusion générale

Située dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, cette thèse présente la particularité de mobiliser les apports de deux principales disciplines contributives : la psychologie cognitive et la psychologie sociale.

Sur le plan méthodologique, l'un des critères distinctifs de cette recherche réside dans l'adoption d'une méthodologie mixte à dominante qualitative. Ayant une visée à la fois corrélacionnelle descriptive et compréhensive, la démarche de recherche s'est inscrite dans une logique hypothéticodéductive, ayant permis de répondre aux hypothèses formulées à partir des trois dimensions au cœur de l'étude : (1) le sentiment d'autoefficacité des étudiants infirmiers à persister en formation ; (2) les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentielles et à distance ; et (3) leur perception de l'accompagnement mené par le formateur référent. Ancré dans le paradigme sociocognitif de Bandura (1986), ce travail doctoral visait à apporter des éléments de réponse à la question suivante : dans le cadre d'un dispositif hybride de formation, quelles sont les relations éventuelles qui s'établissent entre ces trois dimensions ?

L'étude empirique a été menée auprès d'étudiants infirmiers de 2e année, au regard d'un enjeu de la persistance dans les études infirmières plus important en seconde année de formation. Elle s'est déroulée en deux phases, dont chacune comportait un objectif spécifique. La première phase, l'étude quantitative, visait à vérifier l'existence de lien entre les trois dimensions à l'étude et, si le lien était avéré, de déterminer sa force et sa direction. Quant à la seconde phase, l'étude qualitative, elle avait pour objectif de comprendre la nature du lien entre les trois dimensions. Bien que les analyses des données relatives aux deux phases empiriques aient été réalisées de façon distincte, une agrégation de ces données a été entreprise afin de procéder au traitement des hypothèses.

Au sortir de ce travail de recherche, nous allons à présent le conclure. Cette conclusion consiste, tout d'abord, à mettre en avant les principaux apports de la recherche sur le plan scientifique et à proposer des perspectives de recherche. Puis, elle présente ses contributions praxéologiques ainsi que ses limites. Enfin, elle se termine par un retour plus personnel sur la thèse.

- ***Les apports scientifiques et les perspectives de la recherche***

Cette recherche a contribué au développement des travaux dans le domaine de l'autorégulation des apprentissages au sein d'un dispositif hybride d'enseignement supérieur. En outre, elle a également concouru à l'étayage des études portant sur l'accompagnement mené par les formateurs dans ce type de dispositif.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche tendent à montrer que les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants infirmiers durant leur apprentissage participent à ce que chacun construise son environnement personnel d'apprentissage (EPA). À titre d'exemple, les résultats ont révélé qu'une articulation des composantes de temps et de lieux inhérentes au dispositif hybride, notamment par les étudiants en reprise d'études, leur permet de concilier leur formation avec leur vie personnelle.

Un autre résultat probant renvoie au soutien du sentiment d'autoefficacité personnelle à persister en formation des étudiants infirmiers au travers de leurs compétences volitives. Ces dernières, faisant référence à leurs habitudes et leurs styles de travail, consistent à mener à bien l'apprentissage. Dans l'étude, les compétences volitives manifestées par les étudiants correspondent à cinq catégories de stratégies : (1) un respect de leur propre fonctionnement personnel, (2) une gestion de leur environnement de travail, (3) une sollicitation de leurs pairs, (4) une motivation intrinsèque à l'égard de leur formation et (5) une gestion personnelle des émotions ressenties en formation. Ces résultats ont permis notamment de valider la deuxième hypothèse de recherche⁵¹.

⁵¹ Les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants infirmiers pendant leurs activités d'apprentissage présentiels et à distance ont un effet sur leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Par ailleurs, les résultats ont également révélé que les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants pour se mettre au travail et y rester étaient soutenues par trois perceptions relatives à l'accompagnement de leur formateur référent : (1) la perception d'une aide de sa part afin d'avoir confiance en eux, (2) celle d'un accompagnement dans leur projet professionnel et (3) la perception que les informations qu'il leur transmet est de qualité. Ce résultat a d'ailleurs permis de valider la première hypothèse de recherche⁵². Cependant, l'étude empirique a mis en évidence que les trois perceptions relatives à l'accompagnement du formateur soutiennent également, mais de façon indirecte, le sentiment d'autoefficacité des étudiants à persister en formation. C'est ainsi que la troisième hypothèse⁵³ n'a pu être validée, compte tenu de cette influence indirecte.

Au regard des résultats venant d'être énoncés, plusieurs questions de recherche restent en suspens et constituent autant de perspectives intéressantes dans lesquelles nous souhaiterions nous engager à la suite de ce travail doctoral. Ces questions sont toutes inscrites dans une perspective sociocognitive.

Tout d'abord, si les compétences volitives soutiennent le sentiment d'autoefficacité des étudiants à persister en formation, leur développement serait-il une des réponses au phénomène d'abandon en IFSI ? En outre, le développement de ces compétences ne permettrait-il pas d'optimiser la transition entre enseignement secondaire et supérieur ? Ainsi, nous pouvons formuler l'hypothèse selon laquelle les enseignants du secondaire devraient, dans une certaine mesure, favoriser le développement de ces compétences d'autorégulation chez leurs apprenants, afin de mieux les préparer aux exigences de l'enseignement supérieur.

Puis, en favorisant la construction, par les étudiants en reprise d'études, d'un EPA permettant un équilibre entre leur formation et leur vie personnelle, le dispositif hybride de formation soutiendrait-il leur sentiment d'autoefficacité à persister dans leurs études ? En conséquence,

⁵² La perception des étudiants infirmiers de l'accompagnement mené par leur formateur référent a un effet sur les stratégies qu'ils utilisent pendant leurs activités d'apprentissage présentielles et à distance.

⁵³ La perception des étudiants infirmiers de l'accompagnement mené par leur formateur référent a un effet sur leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

nous pourrions nous demander dans quelle mesure ce type de dispositif permettrait de répondre aux besoins et attentes de ce profil spécifique d'apprenants.

Ensuite, au regard de la question portant sur la nouvelle professionnalité du formateur exerçant dans un IFSI hybride, nous pouvons poser l'hypothèse selon laquelle la perspective pédagogique actuelle de ces dispositifs de formation aurait un effet sur la posture professionnelle du formateur accompagnant des étudiants infirmiers. En outre, l'acquisition de nouvelles compétences requises par l'hybridation permettrait peut-être au formateur de lutter contre leur sentiment d'isolement engendré par l'apprentissage à distance notamment par le rétablissement de certaines formes de présence malgré la distance géographique.

Après avoir ouvert des perspectives sur notre recherche et identifié ses apports scientifiques, il convient de mentionner à présent ses contributions praxéologiques.

- ***La contribution de la recherche d'un point de vue praxéologique***

Compte tenu des résultats qu'elle a obtenus, cette recherche a produit des connaissances permettant d'aider les IFSI à la mise en œuvre d'ingénieries technopédagogiques pour l'hybridation de leurs dispositifs de formations. Elle a également apporté des éléments de réflexion concernant la nouvelle professionnalité des formateurs inscrits dans une relation d'accompagnement avec les étudiants infirmiers. Enfin, elle a permis d'enrichir le questionnement relatif au phénomène d'abandon des études en IFSI, en ouvrant notamment une piste de réflexion sur la transition entre enseignement secondaire et supérieur au travers du développement des compétences volitives.

- ***Les limites de la recherche***

En portant un regard réflexif sur ce travail, trois limites peuvent être identifiées.

La première réside dans le fait de n'avoir pas assez approfondi quelles stratégies volitionnelles étaient utilisées par les étudiants selon la modalité, présentielle et à distance, dans laquelle est réalisée l'activité d'apprentissage. La seconde renvoie au fait de n'avoir pas pu mettre en évidence, durant cette étude, de formes spécifiques d'accompagnement mené par le formateur suivant les modalités, présentielle ou à distance, dans lesquelles il est mené.

Enfin, la troisième limite porte sur les questions relatives à la perception de l'accompagnement mené par le formateur référent, insérées dans le questionnaire utilisé durant la première phase empirique. Pour rappel, celles-ci ont été construites dans le cadre de cette thèse doctorale, à partir de l'étude des travaux scientifiques portant sur la notion d'accompagnement et afin de répondre aux besoins de la recherche. Bien que les qualités psychométriques du questionnaire aient été vérifiées durant l'étude, le faible nombre de répondants limite la portée des résultats obtenus. Dans une perspective assez proche, l'objectif serait de tester les qualités psychométriques de cette partie du questionnaire sur un plus grand nombre de participants, au travers notamment d'une analyse factorielle.

- ***Un retour personnel sur le travail de thèse***

Pour clore ce propos, nous voulons apporter un éclairage plus personnel à ce travail de recherche.

N'étant pas familiarisée aux exigences universitaires, nous avons rencontré plusieurs difficultés, notamment au travers de la rédaction de cette thèse. Il a fallu faire preuve de compétences d'autorégulation non négligeables pour mener à bien cette démarche dans un délai acceptable. En effet, en tant qu'étudiante en formation d'adultes, nous présentons toutes les spécificités inhérentes à ce profil, particulièrement en ce qui concerne l'activité professionnelle menée en parallèle.

Cependant, ce travail de réflexion engagé sur plusieurs années fut très enrichissant. Issu initialement de notre expérience de praticienne, il a renouvelé notre regard de cadre de santé formateur et apporté des éléments nouveaux permettant d'optimiser notre pratique professionnelle. Le procédé de distanciation dont nous avons dû faire preuve durant toute la durée de cette thèse, bien qu'il ne transparaissent pas dans cet écrit, nous a permis d'ouvrir de nouvelles perspectives que nous n'aurions jamais imaginées.

Enfin, la réalisation de ce travail doctoral a considérablement contribué à l'émergence de nouvelles compétences qui seront, sans aucun doute, mobilisables à plus ou moins long terme.

Références bibliographiques

- Alava, S., Pruvost-Safourcade, S. (2008). Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur. *Actes du 25e Congrès de l'AIPU, Montpellier*.
- Assen, J. H. E., Meijers, F., Otting, H., Poell, R. F. (2016). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment : A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.022>
- Audet, L. (2006). Pour franchir la distance. *Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance*. REFAD.
- Baillet D., Dony S., Houart M., Poncin C., Slosse P. (2016). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. Dans B. Noël et S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 159-175). De Boeck.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations and thought and action: a social cognitive theory* Prentice - Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H.Freeman & Co Ltd.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (2e édition, p. 15-45). Dunod.
- Beauvais, M. (2003). *Savoirs-enseignés : Question (s) de légitimité (s)*. L'Harmattan.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6(3), 99-113. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0099>

- Beauvais, M. (2006). Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant :
Projet, autonomie et responsabilité. *7e colloque européen sur l'auto-formation*
« Faciliter les apprentissages autonomes ». ENFA, Auzeville.
- Beauvais, M. (2007). Chercheur-Accompagnateur : Une posture plurielle et singulière.
Recherches qualitatives, 3, 44-58.
- Beauvais, M. (2009). Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement.
TransFormations-Recherche en Education et Formation des Adultes, 2.
- Beauvais, M., Boudjaoui, M. (2005). Sens et significations de l'accompagnement individualisé
en formation professionnelle. *Formation des adultes aux cycles supérieurs: quête de*
savoirs, de compétences ou de sens, 163-179.
- Bélaïr, L., Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens.
Comparative and International Education, 36(2), Article 2. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v36i2.9096>
- Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle
des tuteurs. *DistanceS*, 6 (1), 5 — 25.
- Berrouk, S., Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales : Pour un déséquilibre dynamique.
Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, 1 (2),
Article 2.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation.
European Psychologist, 1 (2), 100 — 112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boittin, I. (2002). Etudiants en soins infirmiers de deuxième année : Crise identitaire : la mise
à l'épreuve des motivations. *Recherche en soins infirmiers*, 68, 66 — 92.

- Borruat, S., Burton, R., Charlier, B., Ciussi, M., Deschryver, N., Docq, F., Douzet, C., Henri, F. (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. *Deschryver, N. & Charlier, B., éditeurs : HY-SUP : Programme Education et formation tout au long de la vie, Genève. Université de Genève, 16.*
- Broc, G., Caumeil, B. (2018). *Analyse de données*. De Boeck.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz Paris.
- Carey, R. G., Seibert, J. H. (1993). A patient survey system to measure quality improvement : Questionnaire reliability and validity. *Medical care*, 834-845.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet apprenant. *Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17, 66-91.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance — les nouveaux rapports au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2010). Chapitre 3. L'autodirection des apprentissages. Dans *L'autoformation* (p. 117-169). Presses Universitaires de France.
- Cartier, S. C., Butler, D. L. (2004). Apprendre dans différentes situations : Proposition d'un modèle explicatif et d'un nouvel outil d'évaluation fondés sur l'autorégulation de l'apprentissage. 25. *Symposium*.
- Casteran-Sacreste, B. (2018). *Les étudiants en formation de santé en 2017 et 2018*. Ministère des Solidarités et de la Santé. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/article/les-etudiants-en-formation-de-sante-en-2017-et-2018>
- Chesnais, M.-F. (1998). *Vers l'autonomie : L'accompagnement dans les apprentissages*. Hachette.
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone Needs A Mentor*. Kogan Page Publishers.

- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11 (4), 333 — 346. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90029-9)
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives, 2nd ed* (p. 191 — 225). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Corno, L. (2004). Introduction to the Special Issue Work Habits and Work Styles : Volition in Education. *Teachers College Record*, 106 (9), 1669 — 1694. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00400.x>
- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning: helping students to find a “will” from a “way” In Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research, and Applications*. Routledge.
- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : L'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, 147 (1), 107 — 128.
- Cosnefroy, L. (2010a). L'apprentissage autorégulé : Perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, n° 23 (2), 9 — 50.
- Cosnefroy, L. (2010b). Se mettre au travail et y rester : Les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 170, 5 — 15.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : Entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cosnefroy, L. (2013). D'un modèle de l'autorégulation des apprentissages à ses implications pour l'enseignement. *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications*, 93-124

Cosnefroy, L. (2016). Les stratégies de régulation de la motivation. Que savons-nous ? Que reste-t-il à savoir ? *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, 56-66

Cosnefroy, L. (2019). L'autorégulation des apprentissages et la e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 213-232). De Boeck.

Cosnefroy, L. (2022). *Les spécificités de l'apprentissage autorégulé en e-Formation*.

[Conférence Webinaire], La Fabrique des formations, Université de Lille, janvier.
Récupéré de <https://pod.univ-lille.fr/video/24212-conference-les-specificites-de-lapprentissage-autoregule-en-e-formation/>

Cosnefroy, L., Fenouillet, F., Heutte, J. (2018). Développement et validation d'une échelle d'apprentissage autorégulé en ligne. *2e Colloque international e-Formation des Adultes et Jeunes Adultes, Lille, France*

Creswell, J. W. (2009). Editorial : Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3 (2), 95-108. <https://doi.org/10.1177/1558689808330883>

Daele, A., Docq, F. (2002). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?* 19ème congrès de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire).

Decamps, S., Depover, C. (2011). Chapitre 6. La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. In *Le tutorat en formation à distance* (p. 109-124). De Boeck.
<https://www.cairn.info/le-tutorat-en-formation-a-distance--9782804163426-page-109.htm>

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. [Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains.]. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34.
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>

- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, Vol. 1(1), 19-46.
- Depover C., Mélot L., Strebelle A., Temperman G. (2016). Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance. Dans B. Noël et S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 96-108). De Boeck.
- Depover, C., De Lièvre, B. D., Peraya, D., Quintin, J.-J., Jaillet, A. (2011). Le tutorat en formation à distance. Dans *Le tutorat en formation à distance* (p. 245-265). De Boeck.
<http://www.cairn.info/le-tutorat-en-formation-a-distance--9782804163426-page-245.htm>
- Deschryver, N. (2002). Chapitre 12. Le rôle du tutorat. In *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 149-162). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2002.01.0149>
- Deschryver, N., Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>
- Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D., Villiot Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? *23e Colloque de l'Admées-Europe - Evaluation et enseignement supérieur*, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01697405>
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A., J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C., Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance, *Revue DistanceS*, automne 1999, vol. 3, n° 2, p. 69-99.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>

- Dubus, A. (2000). *Enquêtes par questionnaire : Les évaluateurs de représentations*. Les cahiers THEODILE. 1(1). pp : 121-140.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- De Lièvre, B. (2005). La qualité du tutorat. La complémentarité de la rigueur et de la diversité. Actes du colloque *Semaforad*, 2, 12-14 novembre 2005, Université de Bejaia. *PDF Free Download*. Consulté 21 avril 2021, à l'adresse <https://docplayer.fr/20609198-La-qualite-du-tutorat-la-complementarite-de-la-rigueur-et-de-la-diversite.html>
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Fenouillet, F. (2009). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (2e édition, p. 233-251). Dunod.

- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, n° 25(1), 9-46.
- Follenfant A. Meyer T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires, dans Carré P. et Charbonnier O. (Dir.) *Les apprentissages professionnels informels*. L'Harmattan.
- Fortin, M.-F., Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : Une recension théorique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : Une approche européenne des médiations humaines. *Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines*, 152, 220, 226
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance. Dans B. D. Lievre, C. Depover, A. Jaillet, D. Peraya, J.-J. Quintin (Éds.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). De Boeck.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* [Thèse de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/2011PA100043>
- Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C., Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition : Quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(35(1)), Article 35(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2061>
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection du sujet*. L'Harmattan.

- Jézégou, A. (2008). L'apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*.
Volume 6 – n°3/2008, pages 343 à 364.
- Jézégou, A. (2010). Chapitre 2. Diriger, par soi-même, sa formation et ses apprentissages.
Dans *Accompagner des étudiants* (p. 51-85). De Boeck.
- Jézégou, A. (2011). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation
environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs, Revue Internationale de Recherches en
Education et Formation d'Adultes*, n°24, 79 – 99.
- Jézégou, A. (2014a). L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un
environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et
de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269-286.
<https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Jézégou, A. (2014b). Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement
supérieur » (Hy-Sup) : Avancées majeures et interprétation possible de la typologie
produite. *Education et Formations*, e-301, Article e-301. [https://halshs.archives-
ouvertes.fr/halshs-01478941](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01478941)
- Jézégou, A. (2019). L'agentivité humaine en e-Formation des adultes. Dans A. Jézégou (dir.),
Traité de la e-Formation des adultes (p. 191-211). De Boeck Supérieur.
- Jézégou, A. (2021). Hybrider la formation au-delà de l'alternance entre le présentiel et le
distanciel : deux leviers pour l'action. Cycle d'ateliers "dialogue avec la recherche",
Bande Ka. Région Hauts-de-France, Février 2021. Récupéré de [https://pod.univ-
lille.fr/video/18170-hybrider-la-formation-au-dela-de-lalternance-entre-le-presentiel-
et-le-distanciel-deux-leviers-pour-laction-creative-commons-cc-by-nc-nd-40/](https://pod.univ-lille.fr/video/18170-hybrider-la-formation-au-dela-de-lalternance-entre-le-presentiel-et-le-distanciel-deux-leviers-pour-laction-creative-commons-cc-by-nc-nd-40/)
- Jiménez, M. Á. F., Rodríguez, E. M., Vidal, L. I. E. (2017). The Tutor's Roles and
Functions in Online Education. Qualitative Study Within the Context of Worker
Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 196-202.

- Kermarrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation. *Revue de question dans le domaine des habiletés sportives. Movement & Sport Sciences*, 53(3), 9-38.
<https://doi.org/10.3917/sm.053.0009>
- Kermarrec, G., Guinard, J.-Y. (2006). Une méthode qualitative–quantitative pour décrire les stratégies d'apprentissage d'élèves en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 477-496. <https://doi.org/10.7202/014575ar>
- Krasnova, T., Demeshko, M. (2015). Tutor-mediated Support in Blended Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 404-408.
- Kuhl, J. (1987). Action Control : The Maintenance of Motivational States. In F. Halisch & J. Kuhl (Éds.), *Motivation, Intention, and Volition* (p. 279-291). Springer.
- Lamaurt F., Estryn-Béhar M., Le Moël R., Chrétien T., Mathieu B. (2011). Enquête sur le vécu et les comportements de santé des étudiants en soins infirmiers. *Association de recherche en soins infirmiers | « Recherche en soins infirmiers » 2011/2 N° 105 | pages 44 à 59 ISSN 0297-2964* <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2011-2-page-44.htm>
- Lameul, G. (2006). Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles. Thèse de doctorat inédite, Université Paris Ouest La Défense, Paris.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17(2), 71-94. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0071>
- Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation : De l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), Article 3. <https://journals.openedition.org/ripes/1160>

- Lameul, G. (2019). Posture : Une notion centrale pour la compréhension de l'activité des acteurs dans les dispositifs de formation. *Bilan et perspectives de recherches en Technologie de l'Éducation, Formation et Pédagogie Universitaire*, 93.
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R., Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education et Formation*, e-301, 55-74.
- Loisy, C., Lameul, G. (2014). Introduction. La pédagogie universitaire numérique : Émergence d'une problématique. In *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 13-24). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0013>
- Nagels, M. (2016). L'auto-efficacité, une ressource personnelle pour s'autoformer. In E. des archives contemporaines (Éd.), *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale* (p. 65-79). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01297031>
- Navarro, D., Foxcroft, D., Meunier, J.-M. (2020). *Apprentissage des statistiques avec Jamovi : un tutoriel pour les étudiants en psychologie et autres débutants*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02335912>
- Nissen, E. (2011). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : Distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel. In Nissen, E., Poyet, F., & S. T (Éds.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 147-166). Ellug. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785954>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : Une nébuleuse. *Education permanente*, 153, 43-56.
- Paul, M. (2009a). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, n° 20(2), 11-63.
- Paul, M. (2009b). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.

- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, N° 110(3), 13-20.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Pécret, A. (2021). Perception de libertés de choix, stratégies d'autorégulation et Environnement Personnel d'Apprentissage : Le cas d'adultes salariés, inscrits dans un Master en e-formation [Thesis, Université de Lille (2018-2021)]. In [Http://www.theses.fr](http://www.theses.fr).
<http://www.theses.fr/2021LILUH004>
- Peraya, D., Charlier, B., Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et Formation*, e-301, 15.
- Peterson, R. A. (1995). Une méta-analyse du coefficient alpha de Cronbach. *Recherche et Applications En Marketing (French Edition)*, 10(2), 75-88.
- Pintrich, P. R. (1999). Taking control of research on volitional control : Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 335-354.
[https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80007-7](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80007-7)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

- Pintrich, P. R., Groot, E. V. D. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. 8.
- Pitre, R., Guillemet, P., et Pelletier, S. (2006). Etat de la recherche sur les pratiques de tutorat. *Rapport soumis au Comité d'intégration professionnelle de la TELUQ*.
- Poellhuber, B., Duclos, A.-M., Fournier St-Laurent, S., Moukhachen, M. (2018). Avantages et défis des classes d'apprentissage actif au collégial selon les enseignants et les étudiants : Les résultats d'une première itération d'une recherche de type « design-based ». *Formation et profession*, 26(1), 7. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.387>
- Poellhuber, B., Michelot, F. (2019). L'engagement et les stratégies d'autorégulation des apprenants adultes en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 233-261). De Boeck Supérieur.
- Poncin, C., Baillet, D., Houart, M., Lanotte, A.-F., Slosse, P. (2017). Les stratégies volitionnelles dans la réalisation autonome de tâches : Synthèse, exercices et mémorisation de la recherche au soutien spécifique. *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*, 85-114.
- Ponton, M., K., Carr, P., B. (2012). Autonomous learning and triadic reciprocal causation : a theoretical discussion. *International Journal of Self-Directed Learning*, 9(1), 1-10.
- Roche, J. (2017). *Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en France dans la transition lycée—Études supérieures* [Thèse de doctorat, Université Côte d'Azur (ComUE)]. <https://www.theses.fr/2017AZUR2004>
- Rodet, J. (2011). Chapitre 8. Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. Dans *Le tutorat en formation à distance* (p. 159-170). De Boeck.
- Rodet, J. (2012). « Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir pour les tuteurs à distance ». Blog de TAD de Jacques Rodet. <http://blogdetad.blogspot.fr/2015/04/fonctions-plans-de-support.html>

- Rodet, J. (2016). *L'ingénierie tutorale : Définir, concevoir, diffuser et évaluer les services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning*. JIP Editions.
- Roure, C., Pasco, D., Kermarrec, G. (2016). *Validation française de l'échelle mesurant l'intérêt en situation en éducation physique*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/3370>
- Roussel, P. (2005). Méthodes de développement d'échelles de questionnaires d'enquêtes. In *Post-Print* (halshs-00008920; Post-Print). HAL. <https://ideas.repec.org/p/hal/journal/halshs-00008920.html>
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : Analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., Alan, W. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Schwinger, M., Steinmayr, R., Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement : Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 621-627. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.006>
- Schwinger, M., Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement : A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35-47. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.005>
- Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381211>

- Truchon, M., Rossignol, M., Tousignant, M., Durand, M. J., Schmouth, M., & Côté, D. (2010). *Dépistage précoce de l'incapacité chronique liée aux lombalgies. Élaboration et validation d'un questionnaire*. Rapport R-639, IRSST, Montréal.
- Trugeon, A., Blangeois, E., Bonheme, M., Carré, P., Hesse, P., Jannin, M.C., Lorenzo, P. (2009). *Les ruptures de parcours des étudiants infirmiers en cours de formation. – Résultats de votre recherche—Banque de données en santé publique*. (s. d.). Consulté 27 avril 2022, à l'adresse <https://bdspehesp.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=450185>
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. 4^{ème} édition. De Boeck.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge : Harvard University Press.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410.
- Winne, P. H., Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In *Handbook of self regulation* (p. 531-566). Academic Press.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of educational psychology*, 90(2), 224.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)

- Wolters, C., A. (2003). Regulation of Motivation : Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. A., Benzon, M. B. (2013). Assessing and Predicting College Students' Use of Strategies for the Self-Regulation of Motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Wolters, C. A., Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International journal of educational research*, 33(7-8), 801-820.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement : An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B., J. (2001). Theories of self-regulated learning: An overview and analysis. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 191–226
- Zimmerman, B., J. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : Une vision cyclique. *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, 69-88.
- Zimmerman, B., J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation : Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.

Table des figures

Figure 1. <i>Le modèle de causalité réciproque de Bandura (1986)</i>	20
Figure 2 : <i>Formalisation schématique des trois hypothèses de recherche</i>	22
Figure 3. <i>La double dimension de l'autodirection d'après Carré (2003, p. 89)</i>	28
Figure 4. <i>Le curriculum de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008, p. 27)</i>	30
Figure 5. <i>Modélisation des buts d'accomplissement (Elliot, 1999, cité par Fréchette-Simard et al., 2019, p. 506)</i>	31
Figure 6. <i>Le modèle cyclique de l'autorégulation (Zimmerman, 2002, p. 77)</i>	36
Figure 7. <i>Modèle des attentes et de la valeur selon Pintrich (2003, cité par Poellhuber et al., 2018, p. 9)</i>	40
Figure 8. <i>Typologie des apprenants (Glikman, 2002, p. 142)</i>	62
Figure 9. <i>Typologie des tuteurs (Glikman, 2002, p. 143)</i>	71
Figure 10. <i>Formalisation schématique des trois hypothèses de recherche</i>	82
Figure 11. <i>Référentiel de compétences, annexe II de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat infirmier</i>	85
Figure 12. <i>Double phasage de l'étude empirique</i>	91
Figure 13. <i>Devis séquentiel réalisé dans le cadre de la recherche</i>	92
Figure 14. <i>Exemple d'intégration des données d'entretien dans le logiciel QDA Miner 6.0</i>	117
Figure 15. <i>Exemple de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n°5 « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé »</i>	120
Figure 16. <i>Représentation schématique de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	142
Figure 17. <i>Représentation schématique de la catégorie « gestion par l'étudiant de son contexte social » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	145

Figure 18. Représentation schématique de la catégorie « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)	150
Figure 19. Représentation schématique de la catégorie « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)	154
Figure 20. Représentation schématique de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)	160
Figure 21. Représentation schématique de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)	164
Figure 22. Représentation schématique de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)	173
Figure 23. Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes au travers des quatre niveaux d'analyse	174
Figure 24. Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 1 « gestion par l'étudiant de son contexte d'apprentissage »	176
Figure 25. Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 2 « gestion par l'étudiant de son contexte social »	177
Figure 26. Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 3 « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions »	178
Figure 27. Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 4 « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant »	180
Figure 28. Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 5 « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé »	181
Figure 29. Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 6 « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage »	182

Figure 30. <i>Processus de mise en relation des catégories conceptualisantes générant la catégorie finale n° 7 « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation »</i>	184
Figure 31. <i>Formalisation schématique des trois hypothèses de recherche</i>	185
Figure 32. <i>Représentation schématique de l'hypothèse n°1 (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon)</i>	189
Figure 33. <i>Représentation schématique de l'hypothèse n°2 (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon)</i>	193
Figure 34. <i>Proposition d'un schéma de modélisation des résultats obtenus, dans une perspective sociocognitive (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon)</i>	194

Table des tableaux

Tableau 1. <i>Tableau synoptique des catégories de stratégies volitionnelles ayant un contrôle direct sur les états internes</i>	49
Tableau 2. <i>Tableau synoptique des catégories de stratégies volitionnelles ayant un contrôle indirect sur les états internes</i>	54
Tableau 3. <i>Version simplifiée de la catégorisation des stratégies volitionnelles selon Cosnefroy (2011)</i>	56
Tableau 4. <i>Les différentes formes d'accompagnement mené par les formateurs dans les différents dispositifs hybrides</i>	69
Tableau 5. <i>Les interventions du tuteur à distance (Rodet, 2012)</i>	73
Tableau 6. <i>Tableau synoptique des dimensions relatives à l'accompagnement du formateur-tuteur dans un dispositif hybride de formation</i>	76
Tableau 7. <i>Les dimensions de l'accompagnement du formateur dans un dispositif hybride de formation</i>	78
Tableau 8. <i>Présentation de la répartition de la population française des étudiants infirmiers de 2^e année selon quelques caractéristiques (DREES, 2018)</i>	87
Tableau 9. <i>Synthèse de la mise en œuvre du protocole de recherche</i>	92
Tableau 10. <i>Présentation de l'échantillon des 44 répondants au questionnaire selon quelques caractéristiques (IFSI ESSSE de Lyon- février-mars 2020)</i>	96
Tableau 11. <i>Catégories des stratégies volitionnelles, assorties de leur codage respectif (Baillet et al., 2016, p. 161)</i>	98
Tableau 12. <i>Dimensions de l'accompagnement du formateur, assorties de leur codage respectif</i>	100
Tableau 13. <i>Codage des réponses au questionnaire en variables quantitatives discrètes</i>	104
Tableau 14. <i>Force et direction des coefficients de corrélation (Navarro, Foxcroft et Meunier, 2020, p. 286-287)</i>	106

Tableau 15. <i>Présentation du panel des 22 étudiants interviewés selon quelques caractéristiques (IFSI ESSSE de Lyon- juin 2020)</i>	109
Tableau 16. <i>Présentation de la deuxième partie du guide d’entretien intitulée « le corps »</i> ...	112
Tableau 17. <i>Étapes de l’analyse à l’aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016) réalisée durant l’étude qualitative</i>	115
Tableau 18. <i>Moyennes des stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants durant leurs activités d’apprentissage (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	123
Tableau 19. <i>Synthèse des tendances d’utilisation des stratégies volitionnelles par les étudiants durant leurs activités d’apprentissage (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon- 2020)</i>	124
Tableau 20. <i>Moyennes des perceptions des étudiants de l’accompagnement mené par leur formateur référent (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon — 2020)</i>	125
Tableau 21. <i>Synthèse des tendances de perceptions des étudiants de l’accompagnement mené par leur formateur référent (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	127
Tableau 22. <i>Tendances du sentiment d’autoefficacité en formation des étudiants (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon- 2020)</i>	127
Tableau 23. <i>Résultat du test corrélationnel entre la moyenne des stratégies volitionnelles et la moyenne des perceptions de l’accompagnement du formateur référent (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	129
Tableau 24. <i>Résultat du test corrélationnel entre la moyenne des stratégies volitionnelles et la moyenne du sentiment d’autoefficacité en formation (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	130
Tableau 25. <i>Résultat du test corrélationnel entre la moyenne des perceptions de l’accompagnement du formateur référent et la moyenne du sentiment d’autoefficacité en formation (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	131
Tableau 26. <i>Explicitation de la catégorie « gestion par l’étudiant de son contexte d’apprentissage » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	134
Tableau 27. <i>Explicitation de la catégorie « gestion par l’étudiant de son contexte social » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	143

Tableau 28. <i>Explicitation de la catégorie « régulation par l'étudiant de sa motivation et de ses émotions » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	146
Tableau 29. <i>Explicitation de la catégorie « niveau d'autodétermination en formation de l'étudiant » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	151
Tableau 30. <i>Explicitation de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement individualisé » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	155
Tableau 31. <i>Explicitation de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement dans l'apprentissage » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	161
Tableau 32. <i>Explicitation de la catégorie « perception de l'étudiant d'un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation » (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020) ...</i>	165
Tableau 33. <i>Comparaison des résultats issus des deux phases de l'étude empirique pour le traitement de l'hypothèse n° 1 (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	187
Tableau 34. <i>Comparaison des résultats issus des deux phases de l'étude empirique pour le traitement de l'hypothèse n° 2 (Promotion 2018-2021. IFSI ESSSE de Lyon, 2020)</i>	190

