



Sentiment d'efficacité personnelle, apprentissage autorégulés et expérience dans un contexte de formation hybride universitaire

<https://doi.org/10.52358/mm.vi19.430>

Enosch Guelaybe Djiezion, enseignant-chercheur
Université Paris Cité (Laboratoire EDA), France
enosch.djiezion@univ-cotedazur.fr

RÉSUMÉ

Cet article traite de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), les apprentissages autorégulés (AAR) et l'expérience du contexte de formation hybride à l'Université Paris Cité. L'étude, motivée par l'hybridation de la formation due à l'augmentation du nombre d'étudiants et les défis logistiques, explore la corrélation entre ces deux variables et l'expérience des étudiants en contexte de formation hybride. En utilisant une approche quantitative, nous avons analysé les réponses de 110 étudiants, concluant que le SEP et l'AAR évoluent en fonction de l'expérience des étudiants, suggérant des implications importantes pour l'optimisation des stratégies pédagogiques dans des environnements hybrides.

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle, apprentissages autorégulés, formation hybride



Introduction

Dans le domaine de l'éducation, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et les apprentissages autorégulés (AAR) sont deux concepts essentiels pour comprendre et améliorer la réussite scolaire des étudiants. Le SEP, défini par Bandura (1997) comme la croyance en sa capacité à planifier et à réaliser les actions nécessaires pour atteindre un objectif, joue un rôle crucial dans la motivation et la persévérance des apprenants. De même, l'apprentissage autorégulé, un processus où les étudiants gèrent de manière autonome leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements pour atteindre leurs objectifs personnels (Zimmerman et Schunk, 2011), est fondamental pour l'acquisition de compétences efficaces.

La transition récente de la licence en sciences de l'éducation de l'Université Paris Cité, qui intègre désormais des cours dès la première année, a conduit à une augmentation importante du nombre d'étudiants. Cette expansion a mis en évidence des défis logistiques et pédagogiques, incitant à l'adoption de formations hybrides combinant enseignement présentiel et à distance. Cette modalité vise à tirer parti des avantages de chaque approche pour offrir un apprentissage optimal.

Cependant, le passage à une formation hybride soulève des questions sur les apprentissages des étudiants dans un tel contexte, notamment sur les interactions entre le SEP et les AAR des étudiants. Bien que des recherches antérieures aient montré que ces deux variables sont liées à la réussite scolaire, leur relation spécifique dans un environnement hybride reste peu explorée. Cette étude vise donc à examiner la corrélation entre le SEP et les AAR des étudiants dans un contexte de formation hybride à l'Université Paris Cité, en se basant sur des hypothèses soutenues par des recherches antérieures.

En s'appuyant sur les théories de Bandura (1997) et d'autres chercheurs, la revue de la littérature effectuée explore les fondements du SEP et des AAR, ainsi que leur pertinence dans le cadre d'une formation hybride. La problématique centrale est de déterminer comment ces deux variables évoluent en fonction de l'expérience des étudiants dans un environnement d'apprentissage mixte, en posant l'hypothèse que le SEP et l'AAR évoluent en fonction de l'expérience de l'étudiant du dispositif universitaire d'apprentissage mixte. Les résultats de cette étude fourniront des données précieuses pour améliorer les stratégies pédagogiques et soutenir la réussite des étudiants dans des contextes hybrides.

Nous commencerons ci-après par poser le cadre théorique de la recherche. Nous exposerons ensuite la problématique de l'étude, puis expliciterons la méthodologie de sa mise en œuvre. Enfin, nous présenterons les résultats de l'étude et leur discussion.

1. Revue de la littérature

1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

Bandura définit le sentiment d'efficacité personnelle comme la croyance en sa propre capacité à planifier et à effectuer les actions nécessaires pour atteindre un objectif (Bandura, 1997). Selon cette théorie, les individus sont guidés par des mécanismes cognitifs internes plutôt que par l'environnement ou des facteurs biologiques. Ils possèdent une connaissance de soi qui leur permet d'évaluer et de réguler leurs émotions, leurs ressentis et, par conséquent, leurs actions. La croyance en ses propres compétences est essentielle. Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) partagent cette perspective, définissant le sentiment d'efficacité personnelle comme l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité à structurer et à utiliser les actions nécessaires pour réaliser une tâche.



Le sentiment d'efficacité personnelle présente plusieurs caractéristiques : il est basé sur la perception individuelle de ses propres capacités plutôt que sur une caractéristique de personnalité ou psychologique. Bien que le SEP soit lié à une activité spécifique, il peut être transférable à d'autres activités nécessitant des compétences similaires. Il se construit en relation avec un niveau de performance personnelle, et non en comparaison avec une norme. Il s'agit de la capacité à accomplir une tâche, et non de surpasser les autres.

Il existe quatre sources principales pour développer le sentiment d'efficacité personnelle (Cosnefroy, 2010) :

- Les expériences de réussite (performance) : dans la vie quotidienne, renforcer ses capacités par des expériences réussies est le moyen le plus efficace de développer un sentiment d'efficacité solide et résilient.
- La persuasion sociale (les retours des personnes importantes pour l'individu concernant ses performances).
- L'observation des autres (expérience vicariante) : pour les élèves, observer leurs pairs réussir une tâche est plus efficace que d'observer l'enseignant.
- L'interprétation des états émotionnels : des émotions négatives associées à des échecs peuvent conduire l'élève à douter de ses compétences et à développer un sentiment d'efficacité personnelle négatif.

1.2 Les apprentissages autorégulés

Zimmerman et Schunk (2011) considèrent l'apprentissage autorégulé comme un processus où les apprenants gèrent et maintiennent de façon autonome leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements afin de réaliser leurs objectifs personnels. Paquelin et Choplin (2003) décrivent l'apprentissage autorégulé comme la capacité de l'apprenant à ajuster ses stratégies d'apprentissage en fonction des objectifs qu'il s'est fixés de manière autonome. Ce processus implique une évaluation des stratégies utilisées et, si nécessaire, leur modification pour atteindre les objectifs. Pintrich (2000) partage cette vision, définissant l'apprentissage autorégulé comme un processus actif et constructif qui permet à l'apprenant de définir des objectifs d'apprentissage et de réguler ses cognitions, ses motivations et ses comportements en fonction de l'environnement. Ainsi, l'apprenant autorégulé planifie et anticipe ses actions en s'appuyant sur ses connaissances et les ressources disponibles, contrôle sa motivation et son attention, et s'autoévalue pour ajuster ses actions si nécessaire (Zimmerman, 2002).

D'après Pintrich (2000), l'apprentissage autorégulé repose sur quatre principes fondamentaux : premièrement, l'apprenant est un acteur actif de son apprentissage, construisant progressivement significations, objectifs et stratégies à partir des informations obtenues de l'environnement et de sa propre structure cognitive. Deuxièmement, l'apprenant évalue, contrôle et ajuste certains aspects de ses pensées, comportements et motivations tout en prenant en compte les caractéristiques de l'environnement. Troisièmement, il évalue son processus d'apprentissage en comparant les objectifs fixés avec les résultats obtenus et, quatrièmement, il ajuste ses comportements et stratégies en conséquence.



Selon Cosnefroy (2010), les modèles d'apprentissage autorégulé se structurent autour de trois phases séquentielles :

1. Préparation : l'apprenant se prépare à entreprendre les activités d'apprentissage en fixant des objectifs, en planifiant (aspect cognitif) et en évaluant le contexte d'apprentissage en termes de défis et d'opportunités (aspect motivationnel).
2. Engagement : durant cette phase centrale, l'apprenant s'implique activement dans la tâche, appliquant des stratégies d'autorégulation pour atteindre les objectifs fixés.
3. Évaluation : l'apprenant évalue son activité d'apprentissage, réorganise ses connaissances et ajuste ses croyances et perceptions en fonction des succès et des échecs, ainsi que des performances réalisées.

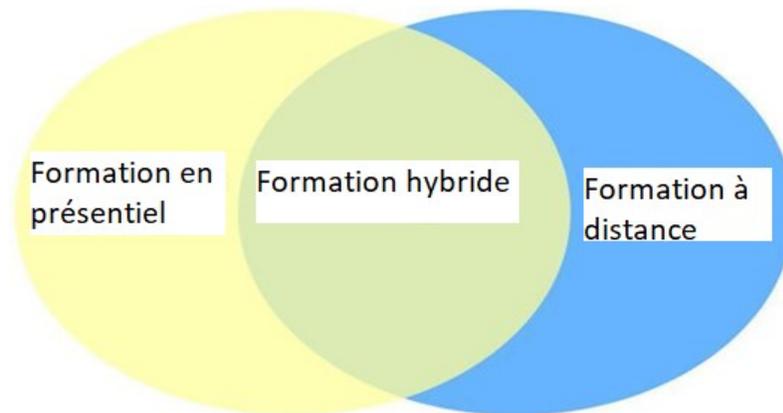
1.3 La formation hybride

Une formation hybride (figure 1), également désignée par « formation mixte » ou *blended learning*, est un mode de formation qui combine l'*e-learning* et l'enseignement présentiel au sein d'un même parcours pédagogique cohérent.

Selon Charlier *et al.* (2006), il s'agit d'un mode de formation qui se situe à la croisée de l'enseignement à distance et en présentiel. Il combine et parfois intègre certaines caractéristiques propres à ces deux modalités de formation.

Figure 1

La formation hybride



La mise en œuvre de modalités mixtes se fait essentiellement dans l'optique de tirer les meilleurs avantages du présentiel et du distanciel pour atteindre l'apprentissage « optimal ». Il combine ainsi les effets positifs de l'enseignement présentiel et ceux de l'enseignement à distance. D'après une étude menée par les chercheurs Means, Toyama, Murphy, Baki et Jones (2009) sur l'enseignement en ligne aux É.-U. de 1996 à 2008, « l'apprentissage hybride ou mixte (*blended learning*) qui combine l'enseignement en ligne avec l'enseignement présentiel a plus d'avantages que l'apprentissage purement présentiel, ou purement en ligne ».



On désigne ainsi par le terme de *blended learning* la formation dispensée selon plusieurs modalités d'apprentissage combinées. Les principales sont :

- Le présentiel, c'est-à-dire entre deux personnes ou plus physiquement présentes au même endroit;
- Le distanciel asynchrone, c'est-à-dire par l'intermédiaire d'un contenu de formation *e-learning*;
- Le distanciel synchrone, c'est-à-dire par le biais d'une visioconférence.

La majorité des programmes d'apprentissage mixte se fait selon l'un des quatre modèles suivants (Garrison et Kanuka, 2004).

- Rotation : le modèle de rotation est caractérisé par une alternance planifiée entre différentes modalités d'apprentissage, notamment en ligne et en présentiel. Les étudiants suivent un emploi du temps structuré qui leur permet de passer d'une activité à une autre.
- Flex : dans ce modèle, l'*e-learning* est l'épine dorsale de l'apprentissage, même si, de temps en temps, les étudiants peuvent pratiquer des activités hors ligne.
- À la carte : l'étudiant choisit lui-même les modalités qui lui conviennent. Il peut suivre le cours à la carte, soit sur le campus ou en ligne.
- Virtuel enrichi : le modèle virtuel enrichi repose principalement sur l'apprentissage en ligne, avec quelques sessions en présentiel pour approfondir certains aspects ou réaliser des activités spécifiques. Contrairement au modèle de rotation, la majorité de l'apprentissage se fait à distance et la présence physique en classe est moins fréquente et plus ponctuelle.

2. Problématique, question et hypothèse de recherche

2.1 Problématique et question de recherche

Depuis 2014, la licence en sciences humaines et sociales, mention sciences de l'éducation, à l'Université Paris Cité, est accessible dès la première année (L1). Avant cette date, l'accès n'était possible qu'à partir de la troisième année de licence (L3). Ce changement a conduit à une augmentation importante du nombre d'étudiants, passant d'une cinquantaine à plus de 250 en moyenne. Cette croissance des effectifs a posé des défis pour l'organisation des cours en présentiel, notamment des problèmes logistiques (déplacements entre les campus de Boulogne-Billancourt et de Saint-Germain-des-Prés, et manque de salles disponibles à Boulogne-Billancourt). Les cours magistraux (CM) mutualisés, dispensés dans des amphithéâtres de 200 à 300 étudiants, ont également montré leurs limites :

- Faiblesse des interactions entre les étudiants et l'enseignant;
- Apprentissage passif des étudiants, car la transmission de la connaissance est unidirectionnelle et descendante de l'enseignant vers les étudiants;
- Manque de personnalisation, car le format magistral ne permet pas de répondre de manière personnalisée aux besoins ou aux questions spécifiques des étudiants.



En outre, de nombreux étudiants exercent une activité rémunérée au cours de leur licence (54 % des apprenants selon Henri-Panabière, Lejeune et Vacant, 2023), ce qui leur permet de se familiariser avec les métiers de l'éducation tout en finançant leurs études via des dispositifs comme l'Emploi Avenir Professeur (AEP) et la « préprofessionnalisation ». Ces contraintes ont motivé une révision des modalités de formation pour alléger les contraintes temporelles et logistiques. Ainsi, l'introduction des outils numériques, notamment via une plateforme LMS (*Learning Management System*), a été envisagée pour pallier ces problèmes. Cependant, une formation entièrement à distance présente des risques, tels que l'affaiblissement du cadre pédagogique et l'augmentation du travail non encadré pour les étudiants. Depuis 2018-2019, les formations en sciences de l'éducation sont donc hybrides, avec une distinction entre les cours adaptés à cette modalité et ceux nécessitant une présence physique. Les cours magistraux (CM) sont principalement dispensés à distance, tandis que les travaux dirigés (TD) sont maintenus en présentiel. La proportion des cours en présentiel diminue progressivement de la première à la troisième année de licence : L1 = 72 % des heures de cours en présentiel, L2 = 58 % de cours en présentiel, L3 = 51 % de cours en présentiel. Il convient aussi de préciser que les étudiants consacrent en moyenne 7 h 25 min de volume horaire par semaine aux activités d'apprentissage hors face-à-face.

En 2023-2024, la formation hybride en sciences de l'éducation en est à sa sixième année. Après six ans d'existence de ce dispositif, il est pertinent d'examiner les apprentissages des étudiants dans cet environnement hybride. Il convient de préciser que les étudiants participant à la présente étude ont intégré la formation avec le dispositif hybride depuis un (licence 1), deux (licence 2) ou trois (licence 3) ans.

Pour réussir leurs études, les étudiants mettent en œuvre des apprentissages autorégulés. Selon Allal (2011), l'autorégulation est une qualité intrinsèque de chaque apprenant. Les recherches montrent que ceux qui réussissent en ligne manifestent cette compétence (Cosnefroy, 2019, 2022; Depover *et al.*, 2016; Djiezion et Bernard, 2022, 2023; Djiezion, 2021; Sauvé *et al.*, 2007). De plus, le sentiment d'efficacité personnelle, ou la confiance en ses capacités à réaliser les activités pédagogiques, influence la motivation et la réussite des étudiants (Bandura, 1997). Richardson *et al.* (2012) montrent que ces croyances expliquent 9 % de la variance des moyennes générales des étudiants universitaires.

Ainsi, en général, le sentiment d'efficacité personnelle et les apprentissages autorégulés contribuent au succès scolaire. Les étudiants qui développent ces compétences réussissent mieux. Cependant, qu'en est-il de l'évolution de ces deux variables dans un dispositif hybride? Cette étude explore l'évolution du sentiment d'efficacité personnel et des apprentissages autorégulés en fonction de l'expérience dans un contexte de formation hybride universitaire.

2.2 Hypothèses de recherche

Selon Galand et Vanlede (2019), les recherches montrent que les apprenants avec un fort sentiment d'efficacité personnelle apprennent de manière plus stimulante, se fixent des objectifs élevés, régulent mieux leurs efforts, persévèrent face aux difficultés, gèrent mieux leur stress et obtiennent de meilleures performances. Ces étudiants deviennent plus confiants dans leur capacité à surmonter les défis, à travailler assidument et, en fin de compte, à améliorer leurs résultats scolaires (Richardson *et al.*, 2012; Komarraju et Nadler, 2013). Usher et Pajares (2008) ont souligné l'influence de l'expérience antérieure et des réussites scolaires sur le SEP des étudiants, en particulier dans des environnements d'apprentissage autonomes.

Dans leur recherche sur les environnements d'apprentissage distanciels et hybrides, Sahin et Shelley (2008) ont mis en exergue les effets de l'expérience sur le sentiment d'efficacité personnel des étudiants. Leur recherche a montré que plus les étudiants s'engagent dans des environnements mixtes ou distanciels, plus ils développent des stratégies d'autorégulation qui renforcent leur sentiment d'efficacité



personnelle. Broadbent (2017) a observé que les étudiants débutants dans les dispositifs hybrides ou en ligne ont souvent du mal à s'adapter au besoin de réguler leur apprentissage. Toutefois, avec l'expérience, ils développent des stratégies plus efficaces de gestion des ressources, d'organisation des tâches et d'ajustement de leur niveau de concentration. Sun et Rueda (2012) ont constaté que les étudiants plus expérimentés dans les cours en ligne démontrent de meilleures compétences d'autosurveillance et d'autoévaluation, ce qui leur permet de s'adapter aux exigences d'une formation autonome.

Sur la base de ces recherches, nous posons les hypothèses suivantes :

- Plus l'apprenant a de l'expérience dans un contexte de formation hybride universitaire, plus son niveau de sentiment d'efficacité personnel est élevé;
- Plus l'apprenant a de l'expérience dans un contexte de formation hybride universitaire, plus son niveau d'apprentissages autorégulés est élevé.

3. Méthodologie et résultats de l'étude

Pour cette recherche quantitative, nous avons choisi d'utiliser une approche méthodologique basée sur une démarche hypothético-déductive. Cette méthode commence par la formulation d'un problème ou d'une question de recherche, suivie par une ou plusieurs hypothèses à tester et à valider, ou à rejeter, par le biais d'une procédure scientifique expérimentale (Livian, 2015). Cette section se concentrera donc sur la présentation de la méthodologie employée dans le cadre de notre étude quantitative.

3.1 Population cible

Nous souhaitons en principe appliquer les résultats à la population globale visée par l'étude. Pour cette recherche, cela inclut les étudiants inscrits en licence de sciences de l'éducation et de la formation de l'Université Paris Cité durant l'année universitaire 2023-2024. Ainsi, 268 étudiants sont inscrits en licence de sciences de l'éducation de l'Université Paris Cité.

Nous avons sélectionné deux critères pour définir cette population : le niveau scolaire et le parcours scolaire. Nous avons trois niveaux scolaires (licences 1, 2 et 3) et deux parcours (professorat des écoles et lien social). Nous estimons que ces critères permettent de mieux décrire la population cible de l'étude. Selon ces critères, cette population se répartit comme suit (tableau 1).

Tableau 1

Répartition de la population cible

Catégorie	Nombre d'individus	Pourcentage	Hommes (9 %)	Femmes (91 %)
Total de la population	268	100 %	24	244
L1	83	31 %	7	76
L2	93	34,7 %	8	85
L3	92	34,3 %	8	84
Professorat des écoles	172	64,2 %	15	157
Lien social	96	35,8 %	9	87



3.2 Échantillonnage

Un échantillon est un sous-ensemble plus petit de la population d'origine, sélectionné par des méthodes probabilistes ou non, afin de refléter au mieux cette population (Savard, 1978). Ainsi, l'étude est réalisée sur une partie de cette population initiale. En supposant que l'échantillon est représentatif, les résultats de l'étude peuvent être généralisés à l'ensemble de la population grâce à la statistique inférentielle. En effet, la statistique inférentielle permet de projeter les résultats obtenus à partir de l'échantillon sur toute la population concernée avec un certain degré de certitude (Spiegel, 1974).

Pour pouvoir généraliser les résultats à la population d'origine, il est crucial que l'échantillon soit représentatif, et la méthode d'échantillonnage joue un rôle clé dans cette représentativité. Il existe des méthodes d'échantillonnage probabilistes et non probabilistes. Dans le cadre d'un échantillonnage probabiliste, chaque membre de la population d'origine a une probabilité égale d'être inclus dans l'échantillon. Pour appliquer cette méthode, il est indispensable de disposer d'une base de données répertoriant tous les individus de la population concernée. Dans cette recherche, cette condition est remplie. En effet, les étudiants constituant la population source sont connus, puisque le département de sciences de l'éducation de la faculté des sciences humaines de l'Université Paris Cité possède une base de données complète de ses étudiants. C'est donc à partir de cette base de données que le questionnaire a été envoyé en ligne.

Le questionnaire a été rempli en ligne grâce à un lien envoyé à chaque étudiant par courriel durant le mois d'avril 2024. Le choix des répondants a ainsi été aléatoire, basé sur les réponses reçues via la plateforme de sondage en ligne. Dans ce contexte, il n'était pas nécessaire de procéder à un tirage au sort préalable, car le questionnaire a été envoyé à l'ensemble de la population d'origine, et ceux qui ont répondu de manière aléatoire ont constitué l'échantillon. Ainsi, 268 questionnaires ont été envoyés en ligne. À la suite de cette démarche, 110 réponses ont été recueillies. Ce nombre correspond à un taux de réponse de 41 %. En tenant compte des critères de répartition de la population mère que sont le niveau d'études et le parcours professionnel, nous obtenons le tableau suivant sur le plan de l'échantillon (tableau 2).

Tableau 2

Répartition de l'échantillon

Catégorie	Nombre d'individus	Pourcentage	Hommes (19,2 %)	Femmes (80,8 %)
Total de la population	110	100%	21	89
L1	39	35,6 %	7	32
L2	29	26 %	6	23
L3	42	38,4 %	8	34
Professorat des écoles	75	68,5 %	14	61
Lien social	35	31,5 %	7	28



3.3 Comparaison des répartitions population mère et échantillon

À la vue du tableau 3 qui compare les répartitions population mère et échantillon, nous estimons que la répartition des répondants est assez proche de celle des inscrits selon les critères de niveau et de parcours. On observe donc une certaine représentativité structurelle de l'échantillon par rapport à la population de référence.

Tableau 3

Comparaison des répartitions population mère et échantillon

Catégorie	Participants (268)	Répondants (110)
Total de la population	268	110
Hommes	24 (9 %)	21 (19,2 %)
Femmes	244 (91 %)	89 (80,8 %)
L1	83 (31 %)	39 (35,6 %)
L2	93 (34,7 %)	29 (26 %)
L3	92 (34,3 %)	42 (38,4 %)
Professorat des écoles	172 (64,2 %)	75 (68,5 %)
Lien social	96 (35,8 %)	35 (31,5 %)

3.4 Traitement statistique

Après avoir recueilli les réponses à l'aide de la plateforme de sondage en ligne Sphinx Déclic, les données ont été téléchargées au format CSV et importées dans le logiciel Stata 12.1 pour analyse. Tout d'abord, des tableaux thématiques ont été créés en regroupant les réponses aux différentes questions selon des tris à plat. Ensuite, nous avons calculé les scores de sentiment d'efficacité personnelle en utilisant la *General Self-Efficacy Scale* (GSES) (Schwarzer et Jerusalem, 1995) et nous avons utilisé l'échelle des apprentissages autorégulés en ligne (EAREL) (Cosnefroy, Fenouillet et Heutte, 2020) afin d'obtenir les indices d'apprentissages autorégulés en ligne (IAREL) (Cosnefroy, Fenouillet et Heutte, 2020) de chacun des 110 participants à l'étude. Ce sont ces deux échelles qui ont fait l'objet du calcul de coefficient de corrélation.

3.5 Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants avec la *General Self-Efficacy Scale* (GSES)

La *General Self-Efficacy Scale* (GSES) a été mise au point par Schwarzer et Jerusalem (1995). C'est une échelle constituée de 10 items. Ce questionnaire autoadministré évalue la perception d'une adaptation réussie, impliquant une attribution interne stable de la réussite. Il utilise une échelle de réponses de 1 à 4, avec les options suivantes : « Pas du tout vrai », « À peine vrai », « Moyennement vrai » et « Totalelement vrai ». Le score total est obtenu en additionnant les réponses à chaque item.



Les items de l'échelle sont :

- Je peux toujours résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.
- Si quelqu'un s'oppose à moi, je peux trouver une façon d'obtenir ce que je veux.
- C'est facile pour moi de maintenir mon attention sur mes objectifs et accomplir mes buts.
- J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements inattendus.
- Grâce à ma débrouillardise, je sais comment faire face aux situations imprévues.
- Je peux résoudre la plupart de mes problèmes si j'investis les efforts nécessaires.
- Je peux rester calme lorsque je suis confronté à des difficultés, car je peux me fier à mes habiletés pour faire face aux problèmes.
- Lorsque je suis confronté à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions.
- Si je suis « coincé », je peux habituellement penser à ce que je pourrais faire.
- Peu importe ce qui arrive, je suis capable d'y faire face généralement.

Nous avons attribué un coefficient à chaque appréciation :

- Pas du tout vrai : 1
- À peine vrai : 2
- Moyennement vrai : 3
- Totalement vrai : 4

Ensuite, nous avons additionné les scores de chaque apprenant obtenu sur chaque item. Et pour avoir le score moyen, nous avons divisé chaque score global par 10, ce qui correspond aux nombres d'items.

3.6 L'échelle de l'autorégulation des apprentissages dans des environnements en ligne (EAREL)

Afin d'évaluer le niveau d'apprentissages autorégulés des étudiants en licence de sciences de l'éducation de l'Université Paris Cité, nous nous sommes servis d'une échelle dénommée : échelle de l'autorégulation des apprentissages dans des environnements en ligne (EAREL). Pour les créateurs Cosnefroy, Fenouillet et Heutte (2020), il s'agit d'un outil permettant d'évaluer le niveau de l'engagement des étudiants dans le cadre de formations en ligne. L'échelle comprend 24 items, répartis en 4 sous-échelles de 6 items chacune : stratégies d'apprentissage (COGN), contrôle du contexte d'apprentissage (CTXTE), recherche de soutien entre pairs (PAIRS) et procrastination (PROC(r)) (Cosnefroy, Fenouillet et Heutte, 2018).



Les 24 énoncés de l'EAREL sont répartis en 6 items par sous-échelle et sont évalués sur une échelle graduée de 1 à 7. L'analyse des résultats de l'étude à partir de l'EAREL a permis de calculer les indices d'apprentissage autorégulé en ligne (IAREL) de chaque participant. Il s'agit des indices suivants : indice de procrastination, indice de soutien des pairs, indice de stratégie d'apprentissage et indice de contrôle du contexte d'apprentissage (Cosnefroy, Fenouillet et Heutte, 2020). Chaque indice est constitué de 6 items repartis de la manière suivante (tableau 4).

Tableau 4

Indices et items correspondants (confère annexe)

Item	Numéros des items correspondants
Soutien des pairs (PAIRS)	4+5+10+13+17+24
Stratégie d'apprentissage (COGN)	1+9+14+18+21+22
Contrôle du contexte d'apprentissage (CTXTE)	3+6+11+16+20+8
Procrastination (PROC)	2+12+15+19+7+23

Les indices ont été obtenus de la manière suivante : nous avons fait les moyennes des scores des items correspondant à chaque indice. Pour avoir ces indices, nous avons calculé le score de chaque modalité à la suite des réponses données par les 110 répondants. Ces répondants devaient en effet donner une appréciation à chaque modalité sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait).

3.7 Coefficient de corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle, les apprentissages autorégulés et l'expérience du contexte de formation hybride.

Le coefficient de corrélation, souvent noté r , mesure la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables. Il détermine l'intensité de la corrélation entre deux variables x et y .

Le coefficient de corrélation de Pearson est utilisé pour les données bivariées continues afin de déterminer l'intensité et le sens de la corrélation linéaire entre les deux ensembles de données.

Voici une interprétation détaillée de ce coefficient :

Valeurs du coefficient de corrélation

- $r = 1$: Corrélation parfaitement positive. Les deux variables augmentent ou diminuent ensemble de manière linéaire.
- $r = -1$: Corrélation parfaitement négative. Une variable augmente quand l'autre diminue, et cette relation est parfaitement linéaire.
- $r = 0$: Aucune corrélation linéaire. Il n'y a pas de relation linéaire entre les deux variables.



Interprétation des valeurs de r

- 0,9 à 1 ou -0,9 à -1 : Corrélation très forte.
- 0,7 à 0,9 ou -0,7 à -0,9 : Corrélation forte.
- 0,5 à 0,7 ou -0,5 à -0,7 : Corrélation modérée.
- 0,3 à 0,5 ou -0,3 à -0,5 : Corrélation faible.
- 0 à 0,3 ou 0 à -0,3 : Corrélation très faible.

Dans le cadre de la présente recherche, les variables dont nous allons analyser la corrélation avec l'expérience en contexte de formation hybride sont les suivantes :

- Les scores de sentiment d'efficacité personnelle (SEP);
- Les scores de l'échelle des apprentissages autorégulés en ligne (EARL).

4. Résultats de l'étude et vérification des hypothèses

Nous avons divisé les apprenants en deux groupes distincts. Nous avons, d'une part, les étudiants qui découvrent le dispositif de formation hybride universitaire, notamment les étudiants en licence 1 de sciences de l'éducation de l'Université Paris Cité et, d'autre part, les étudiants qui ont une expérience du dispositif de formation hybride universitaire, notamment les étudiants en licence 2 et 3 de sciences de l'éducation de l'Université Paris Cité. Nous avons donc calculé la moyenne des indices d'apprentissage autorégulés de chaque groupe et nous avons établi le pourcentage d'évolution; nous en avons fait de même avec les moyennes des scores sur le plan du sentiment d'efficacité personnelle. Puis nous avons fait un test de Student afin de déterminer si les différences sont statistiquement pertinentes. En effet, le test de Student à deux échantillons est une méthode statistique utilisée pour comparer les moyennes de deux groupes indépendants. Ce test permet de déterminer si les différences observées entre les moyennes de ces deux échantillons sont statistiquement significatives ou si elles pourraient être dues au hasard.

Son interprétation est la suivante :

- Si la p-valeur est inférieure à un seuil de 0,05, on rejette l'hypothèse nulle. Cela signifie qu'il existe une différence statistiquement significative entre les deux groupes;
- Si la p-valeur est supérieure au seuil choisi, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle, ce qui signifie que la différence observée entre les groupes n'est pas significative et pourrait être due au hasard.

4.1 Expériences du dispositif de formation hybride universitaire et apprentissages autorégulés

Analysons maintenant les résultats du test de Student à deux échantillons pour comparer les indices d'apprentissages, tels que présentés au tableau 5.



Tableau 5

Moyennes comparées des indices d'apprentissages autorégulés en ligne (IAREL) des étudiants

Indice des apprentissages autorégulés en ligne	Moyenne des indices : étudiants débutants (licence 1)	Moyenne des indices : étudiants expérimentés (licences 2 et 3)	p-value
Soutien des pairs (PAIRS)	3,76	3,98	0,02 (< 0,05)
Stratégie d'apprentissage (COGN)	4,39	4,62	0,04 (< 0,05)
Contrôle du contexte d'apprentissage (CTXTE)	5,18	5,57	0,001 (< 0,05)
Procrastination (PROC)	4,04	4,3	0,45 (> 0,05)

Soutien des pairs (PAIRS)

- p-value = 0,02 (< 0,05)
- La différence observée (3,76 vs 3,98) est statistiquement significative. Cela suggère que les étudiants expérimentés bénéficient d'un soutien des pairs plus important que les débutants.

Stratégie d'apprentissage (COGN)

- p-value = 0,04 (< 0,05)
- La différence observée (4,39 vs 4,62) est significative. Cela indique que les stratégies d'apprentissage sont mieux développées chez les étudiants expérimentés.

Contrôle du contexte d'apprentissage (CTXTE)

- p-value = 0,001 (< 0,05)
- La différence est très significative (5,18 vs 5,57). Cela montre que les étudiants expérimentés ont un meilleur contrôle de leur environnement d'apprentissage.

Procrastination (PROC)

- p-value = 0,45 (> 0,05)
- La différence observée (4,04 vs 4,3) n'est pas statistiquement significative. Cela signifie que, bien que les étudiants expérimentés semblent légèrement moins procrastiner, cette différence n'est pas assez marquée pour être considérée comme significative. La procrastination semble être un défi relativement constant pour les deux groupes.

Ces résultats confirment l'hypothèse suivante : plus l'apprenant a de l'expérience dans un contexte de formation hybride universitaire, plus son niveau d'apprentissages autorégulés est élevé.



4.2 Expériences du dispositif de formation hybride universitaire et sentiment d'efficacité personnelle

Analysons maintenant les résultats du test de Student à deux échantillons pour comparer les moyennes des scores SEP, tels que présentés au tableau 6.

Tableau 6

Moyennes comparées des scores SEP des étudiants

	Moyenne scores SEP : étudiants débutants (licence 1)	Moyenne scores SEP : étudiants expérimentés (licences 2 et 3)	Pourcentage d'évolution
Moyennes scores SEP	3,05	3,38	11 %

Le test de Student à deux échantillons pour comparer les moyennes des scores SEP entre les étudiants débutants (3,05) et les étudiants expérimentés (3,38) donne les résultats suivants :

- p-value : 0,013;
- Étant donné que la p-value est inférieure à 0,05, cela signifie que la différence entre les moyennes des scores SEP (3,05 pour les débutants et 3,38 pour les expérimentés) est statistiquement significative.

Les étudiants expérimentés (licences 2 et 3) semblent avoir un SEP plus élevé que les étudiants débutants (licence 1), et cette différence est statistiquement significative.

Ce résultat confirme bien l'hypothèse suivante : plus l'apprenant a de l'expérience dans un contexte de formation hybride universitaire, plus son niveau de sentiment d'efficacité personnel est élevé.

5. Discussion, limites et perspectives de l'étude

Les résultats de cette étude soulignent l'impact positif de l'expérience des étudiants dans les dispositifs de formation hybride sur le développement de leurs apprentissages autorégulés et de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Ces conclusions s'appuient sur l'analyse comparative des indices d'apprentissages autorégulés en ligne (IAREL) et des scores de SEP entre les étudiants débutants (licence 1) et les étudiants expérimentés (licences 2 et 3).

Les indices d'apprentissages autorégulés en ligne révèlent des différences significatives entre les étudiants débutants et expérimentés, corroborant l'hypothèse de départ selon laquelle plus les étudiants sont expérimentés, plus leurs compétences d'apprentissages autorégulés se développent. Les différences significatives observées dans les indices d'apprentissages autorégulés en ligne entre les étudiants débutants et expérimentés (soutien des pairs, stratégie d'apprentissage, contrôle du contexte d'apprentissage) corroborent les travaux d'Artino (2008), qui a démontré que les étudiants plus expérimentés dans des environnements d'apprentissage en ligne développent des compétences d'autorégulation plus solides. Artino a souligné l'importance de l'expérience dans l'ajustement des stratégies d'apprentissage et dans la gestion efficace de l'environnement d'apprentissage. Zimmerman (2002) a mis en avant l'idée que l'autorégulation est un processus évolutif qui s'améliore avec l'expérience. Nos résultats sur l'amélioration des stratégies d'apprentissage et du contrôle du contexte d'apprentissage s'alignent sur cette perspective.



En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), les résultats montrent également une différence significative entre les deux groupes, avec une p-value de 0,013, confirmant que les étudiants expérimentés ont un SEP plus élevé que les débutants. Ce résultat est conforme à l'hypothèse initiale selon laquelle plus l'apprenant a de l'expérience dans un contexte de formation hybride, plus son niveau de SEP est élevé. Ce constat est conforme aux travaux de Bandura (1997), qui a démontré que l'expérience augmente la perception de la compétence personnelle, en particulier dans des environnements où l'apprenant est amené à gérer de manière autonome son apprentissage. Pajares (2006) a montré que le SEP des étudiants tend à augmenter avec l'expérience, en particulier lorsqu'ils sont confrontés à des tâches de plus en plus complexes. Notre étude montre une différence du SEP de 11 % entre les étudiants débutants et expérimentés, ce qui s'aligne sur ces observations. Cela suggère que les étudiants expérimentés seraient plus confiants dans leur capacité à réussir dans des environnements d'apprentissage complexes, comme les dispositifs hybrides.

On voit le rôle de l'expérience, mais d'une expérience couronnée de succès (les étudiants ont réussi à accéder en L3). L'expérience joue un rôle central dans le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), mais toutes les expériences ne contribuent pas de manière égale à son renforcement. Comme le soulignent de nombreux travaux en psychologie sociale et éducative (Pajares, 2006, Zimmerman et Schunk, 2011), ce sont les expériences couronnées de succès qui ont le plus grand impact sur la construction de ce sentiment. Dans le cas étudié, les étudiants qui ont réussi à accéder en L3 illustrent bien cet effet. Leur parcours témoigne d'une capacité à surmonter des obstacles et à atteindre des objectifs scolaires, renforçant ainsi leur confiance en leur capacité à réussir dans un contexte universitaire.

Il faut aussi noter que les étudiants en L1 se trouvent dans une phase charnière marquée par une transition majeure. Pour les jeunes adultes, il s'agit généralement du passage du lycée à l'université, un moment où les repères éducatifs, sociaux et parfois personnels sont bouleversés. Pour les adultes plus âgés qui retournent aux études, cette transition prend une autre forme, souvent marquée par un réajustement identitaire face aux exigences scolaires et parfois à des responsabilités familiales ou professionnelles.

Ces transitions, bien qu'enrichissantes, sont également génératrices d'incertitudes. Les étudiants doivent faire face à des attentes nouvelles, à des méthodes d'enseignement différentes, et souvent à une autonomie accrue dans leur apprentissage. Cette incertitude peut entraîner une fluctuation du SEP, car les apprenants n'ont pas encore eu l'opportunité de valider leur capacité à s'adapter et à réussir dans ce nouvel environnement.

Conclusion

Cette étude visait à explorer les expériences des étudiants dans un dispositif de formation hybride universitaire et à examiner leur impact sur les apprentissages autorégulés ainsi que sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les résultats montrent une évolution positive chez les étudiants expérimentés (licences 2 et 3) par rapport aux étudiants débutants (licence 1) en ce qui concerne plusieurs dimensions des apprentissages autorégulés, telles que le soutien des pairs, les stratégies d'apprentissage et le contrôle du contexte d'apprentissage. De plus, les étudiants expérimentés ont un SEP significativement plus élevé, ce qui suggère que l'expérience accumulée dans un environnement hybride contribue au développement de compétences d'autorégulation et d'une meilleure perception de leurs capacités.

Cette recherche a toutefois quelques limites qu'il convient de souligner. Nous aurions aimé avoir un nombre plus important de répondants afin d'avoir une amplitude plus accrue de l'étude. Nous avons eu 41 % de répondants sur la totalité des étudiants en licence de sciences de l'éducation. Bien que l'étude ait



permis de mettre en lumière des différences importantes entre les étudiants débutants et expérimentés, la taille de l'échantillon et sa composition pourraient limiter la portée des résultats. En outre, l'étude se base sur des comparaisons transversales entre deux groupes d'étudiants (débutants et expérimentés), ce qui ne permet pas d'observer l'évolution des individus au cours du temps. Une approche longitudinale offrirait une meilleure vue d'ensemble sur la progression de leurs apprentissages autorégulés et de leur sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, d'autres facteurs, tels que le soutien institutionnel, la motivation intrinsèque des étudiants ou encore la qualité des dispositifs de formation, peuvent influencer les résultats. Ces aspects n'ont pas été spécifiquement pris en compte dans cette étude et pourraient avoir un impact sur la régulation des apprentissages et l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle.

Pour ce qui est des perspectives de recherches, il serait intéressant de pousser plus loin l'analyse des différences individuelles, notamment en fonction du genre, de l'âge ou du type de formation. Par exemple, les effets de l'expérience sur les apprentissages autorégulés et le sentiment d'efficacité personnelle seraient-ils les mêmes pour des étudiants adultes en reprise d'études ou des étudiants en formation initiale? L'intégration de méthodes alternatives, telles que des tests de performance, des observations directes ou des données issues de plateformes d'apprentissage (*learning analytics*), pourrait enrichir l'évaluation des apprentissages autorégulés et du sentiment d'efficacité personnelle en contexte hybride d'apprentissage. Cette recherche pourrait aussi conduire à plusieurs pistes pour l'élaboration et l'amélioration des dispositifs éducatifs hybrides. Notamment, la mise en place des systèmes de tutorat et de mentorat plus développés, où des étudiants plus expérimentés (licences 2 et 3) peuvent soutenir les débutants. Ce type de pair-à-pair, associé à un suivi régulier par des tuteurs pédagogiques, peut permettre de mieux intégrer les étudiants novices et de les aider à développer des stratégies d'apprentissage efficaces. De plus, les étudiants n'ont pas tous les mêmes besoins et rythmes d'apprentissage. Proposer des parcours d'apprentissage adaptatifs, basés sur l'évolution du niveau de compétence de chaque étudiant, pourrait être une piste intéressante. Enfin, il pourrait être utile d'intégrer des évaluations formatives régulières, qui permettraient aux étudiants de voir leurs progrès en temps réel.

Liste de références

- Allal, L. (2011). Pedagogy, didactics and the co-regulation of learning: a perspective from the French-language world of educational research. *Research Papers in Education*, 26(3), 329-336. <http://doi.org/10.1080/02671522.2011.595542>
- Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 260-270. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1988). Perceived self-efficacy and academic achievement: A study on the relationship between perceived self-efficacy and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 91-100.
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Cosnefroy, L. (2019). Chapitre 9. *L'autorégulation des apprentissages et la e-Formation*. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 213-232). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0213>
- Cosnefroy, L. (2022, 6 janvier). *Les spécificités de l'apprentissage autorégulé en e-Formation [webinaire]*. Lille.Pod. <https://pod.univ-lille.fr/>



- Cosnefroy, L., Fenouillet, F. et Heutte, J. (2018, 21-23 mars). *Développement et validation d'une échelle d'apprentissage autorégulé en ligne*. 2^e Colloque international e-Formation des Adultes et Jeunes Adultes, Lille, France.
- Cosnefroy, L., Fenouillet, F., et Heutte, J. (2020). Construction et validation de l'Échelle d'autorégulation des apprentissages en ligne (EAREL). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 255–260. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cbs0000147>
- Depover, C., Mélot, L., Strebelle, A. et Temperman, G. (2016). Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance. Dans B. Noel et C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 95-110). De Boeck.
- Djiezion, E. G. (2021). *Interactions hétéro et homo régulées et apprentissages autorégulés en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées* [thèse de doctorat, Université Paris Cité, France]. HAL theses. <https://theses.hal.science/tel-03573035>
- Djiezion, E. G. et Bernard, F.-X. (2022). *Régulations externes et apprentissages autorégulés en université virtuelle. Médiations et médiatisations*, (10), 26-44. <https://doi.org/10.52358/mm.vi10.334>
- Djiezion, E. G. et Bernard, F.-X. (2023). Corrélation entre la fréquence des interactions et le niveau d'autorégulation des étudiants et étudiantes en dispositif universitaire de formation en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(3), 73-89. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-05>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2019). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les Cahiers De Recherche Du Girsef*, (29). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/21913>
- Garrison, D. R. et Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Henri-Panabière, G., Lejeune, G. et Vacant, J. (2023, décembre). *Retour sur l'hybridation des enseignements en Licence de Sciences de l'éducation : expériences et organisation de la vie étudiante*. Université Paris Cité.
- Komaraju, M. et Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 5-33.
- Livian, Y. (2015, 12 janvier). Initiation à la méthodologie de la recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse. *Archives ouvertes (HAL)*. <https://shs.hal.science/halshs-01102083/document>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Baki, M. et Jones, A. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. Dans F. Pajares et T. Urdan (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Information Age Publishing.
- Paquelin D. et Choplin, H., (2003). Du prescrit au vécu, l'enjeu des régulations. Dans B. Albergo (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Hermes Science.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). Academic Press.
- Richardson, M., Abraham, C. et Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Sahin, I. et Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G. et Castonguay, M. (2007, juin). *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires – Rapport final*. Québec : Rapport déposé au FQRSC. http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI- rapport_final_vf.pdf
- Savard, J. G. (1978) *Statistiques* (N. Gilbert, trad. et adaptation). Éd. HRW.
- Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. Dans J. Weinman, S. Wright et M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (p. 35-37). Windsor, England: NFER-Nelson.
- Spiegel, M.R. (1974). *Théorie et applications de la statistique*, Ediscience.



- Sun, J. C.-Y. et Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Usher, E. L. et Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Zimmerman, B. J. et Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
-

Abstract / Resumen / Resumo

Self-Efficacy, Self-Regulated Learning, and Experience in a University Hybrid Learning Context

ABSTRACT

This article addresses the relationship between self-efficacy (SE), self-regulated learning (SRL), and the hybrid learning context experience at the University of Paris Cité. The study, motivated by the hybridization of learning due to the increase in student numbers and logistical challenges, explores the correlation between these two variables and students' experience in a hybrid learning context. Using a quantitative approach, we analyzed the responses of 110 students, concluding that SE and SRL evolve based on students' experience, suggesting important implications for optimizing teaching strategies in hybrid environments.

Keywords: self-efficacy, self-regulated learning, blended learning

Sentimiento de eficacia personal, aprendizaje autorregulado y experiencia en un contexto de formación híbrida universitaria

RESUMEN

Este artículo trata sobre la relación entre el sentimiento de eficacia personal (SEP), el aprendizaje autorregulado (AAR) y la experiencia en el contexto de formación híbrida en la Universidad Paris Cité. El estudio, motivado por la hibridación de la formación debido al aumento en el número de estudiantes y los desafíos logísticos, explora la correlación entre estas dos variables y la experiencia de los estudiantes en el contexto de formación híbrida. Utilizando un enfoque cuantitativo, analizamos las respuestas de 110 estudiantes, concluyendo que el SEP y el AAR evolucionan en función de la experiencia de los estudiantes, lo que sugiere importantes implicaciones para la optimización de estrategias pedagógicas en entornos híbridos.

Palabras clave: sentimiento de eficacia personal, aprendizajes autorregulados, formación híbrida





Sentimento de Autoeficácia, Aprendizagem Autorregulada e Experiência em um Contexto de Formação Híbrida Universitária

RESUMO

Este artigo trata da relação entre o sentimento de autoeficácia (SAE), as aprendizagens autorreguladas (AAR) e a experiência no contexto de formação híbrida na Universidade Paris Cité. O estudo, motivado pela hibridização da formação devido ao aumento do número de estudantes e aos desafios logísticos, explora a correlação entre essas duas variáveis e a experiência dos estudantes em um contexto de formação híbrida. Utilizando uma abordagem quantitativa, analisamos as respostas de 110 estudantes, concluindo que o SAE e o AAR evoluem de acordo com a experiência dos estudantes, sugerindo importantes implicações para a otimização de estratégias pedagógicas em ambientes híbridos.

Palavras-chave: sentimento de autoeficácia, aprendizagens autorreguladas, formação híbrida