

**L'amélioration de la persévérance dans
les cours de formation à distance :
les effets de l'encadrement et de la
collaboration**

Bruno Poellhuber
Martine Chomienne

*La présente recherche a été subventionnée par le ministère de
l'Éducation du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à
la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).*

*Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de
l'établissement et des auteurs*

Rapport de recherche

© Cégep@distance (Collège de Rosemont) 2006

Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous pays.

Révision linguistique : Chantal Quiniou

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs

Dépôt légal – mai 2006
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN-10 : 2-89452-567-2
ISBN-13 : 978-2-89452-567-8

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons d’ remercier l’ensemble des personnes qui ont permis la réalisation du présent projet de recherche, en commençant d’abord par les tuteurs du Cégep@distance qui ont participé à ce projet. Leur engagement envers les étudiants et leur professionnalisme était remarquable et nous avons pu expérimenter à l’intérieur de cette équipe ce que pouvait être la collaboration soutenue par les technologies. Nous tenons aussi à remercier madame Lise Damphousse, conseillère pédagogique au service de la conception pédagogique du Cégep@distance, et Mme Denise Brodeur, responsable des tuteurs au service à la clientèle, qui faisaient partie de l’équipe du projet et qui l’ont accompagné pendant ses premières phases, ainsi que Mme Patricia Guay, techniciennes en techniques de recherches sociales au Cégep@distance.

Nous remercions également la direction du Collège de Rosemont et du Cégep@distance pour le soutien accordé, sans lequel ce projet n’aurait pas pu être réalisé.

Nous remercions finalement M. Thierry Karsenti, dont les conseils méthodologiques ont permis la réalisation d’une recherche de qualité.

Dans un registre un peu moins officiel, nous en profitons pour saluer les amis et les collègues qui nous ont encouragés, soutenus ou aidés à différents moments en pensant tout spécialement à Marcel, Emmanuel et Jean.

Le lecteur est prié de noter que les travaux réalisés dans le cadre de cette recherche ont été enrichis et s’inspirent de la thèse de doctorat de M. Bruno Poellhuber, réalisée à l’Université de Montréal sous la direction de M. Thierry Karenti.



TABLE DES MATIERES

1.	Introduction.....	1
2.	Problématique : la réussite et la persévérance dans les foad	7
2.1	Le contexte des préoccupations relatives à la réussite.....	7
2.1.1	La réussite au secondaire et au collégial.....	8
2.1.2	Les conséquences de l'abandon	9
2.1.3	Le rôle de la motivation dans la réussite et l'abandon.....	10
2.2	Le contexte du développement des FOAD	12
2.3	La persévérance, un objectif premier dans les FOAD	13
2.3.1	Les préoccupations de réussite dans les FOAD	14
2.3.2	La réussite dans les cours sur Internet du Cégep@distance	16
2.4	Les facteurs menant à l'abandon ou à la persévérance dans les FOAD	17
2.5	Les initiatives visant à favoriser la persévérance.....	19
2.5.1	Le soutien dans les activités d'encadrement.....	20
2.5.2	L'apprentissage coopératif et les contacts entre pairs.....	22
2.6	Conclusion sur la problématique de la persévérance dans les FOAD	25
2.7	Les questions de recherche	26
2.8	La portée de la recherche	26
3.	Recension des écrits et cadre théorique	29
3.1	La motivation dans une perspective sociocognitive	30
3.1.1	Le choix des modèles de motivation.....	32
3.1.2	La théorie de l'apprentissage social et le sentiment d'auto-efficacité	34
3.1.3	Pintrich : une synthèse dans le modèle des attentes et de la valeur	36
3.1.4	Conclusion et cadre théorique sur la motivation.....	47
3.2	L'abandon et la persévérance dans les FOAD.....	48
3.2.1	Introduction.....	48
3.2.2	De la formation à distance aux FOAD.....	48
3.2.3	La persévérance, l'engagement et l'abandon.....	52
3.2.4	Les variables qui influencent l'abandon ou la persévérance en FAD.....	55

3.2.5	Les modèles théoriques de la persévérance	60
3.2.6	Conclusion et cadre théorique sur l'abandon et la persévérance	67
3.3	L'encadrement et la collaboration dans les FOAD.....	69
3.3.1	Les différents types d'interactions	70
3.3.2	Les activités d'encadrement.....	71
3.3.3	L'apprentissage collaboratif.....	76
3.3.4	Conclusion et cadre théorique sur l'encadrement et la collaboration	82
3.4	Conclusion sur le cadre théorique : les principales dimensions conceptuelles de la recherche.....	82
4.	Objectifs.....	85
5.	La méthodologie.....	87
5.1	Le type de recherche effectuée	87
5.1.1	Quelques renseignements sur le Cégep@distance.....	89
5.1.2	Le volet quasi expérimental	90
5.1.3	L'étude de cas	94
5.2	Les sujets.....	96
5.2.1	Le choix des cours et des tuteurs	96
5.2.2	Le choix des sujets	97
5.3	Les procédures	102
5.3.1	La formation des tuteurs	102
5.3.2	Les interventions.....	103
5.4	Les méthodes et les instruments de collecte de données	107
5.4.1	Les questionnaires.....	107
5.4.2	Les entrevues	113
5.5	Les traitements et les analyses	118
5.5.1	Le traitement et l'analyse des données quantitatives	118
5.5.2	Le traitement et l'analyse des données qualitatives.....	126
5.6	La déontologie et les formulaires de consentement.....	127
6.	Résultats.....	129
6.1	Quelques données sur les caractéristiques de la clientèle.....	129
6.2	Le phénomène de la désinscription.....	134

6.2.1	Les liens entre les variables socio-démographiques et la désinscription	134
6.2.2	Les liens entre les antécédents scolaires et la désinscription	137
6.2.3	Les liens entre les dispositions motivationnelles initiales et la désinscription .	139
6.3	Les liens entre les différentes variables et la persévérance.....	140
6.3.1	Les liens entre les variables socio-démographiques et la persévérance	140
6.3.2	Les liens entre les antécédents scolaires et la persévérance	154
6.3.3	Les liens entre la motivation initiale et la persévérance	159
6.4	Les variables qui influencent la persévérance : discussion.....	163
7.	Les résultats : Les effets des interventions	167
7.1	le tutorat individuel (traitement 1)	167
7.1.1	Les résultats quantitatifs	168
7.1.2	Les résultats qualitatifs	179
7.1.3	La discussion.....	182
7.1.4	Conclusion	184
7.2	Les contacts entre pairs.....	186
7.2.1	Les résultats quantitatifs	193
7.2.2	Les résultats qualitatifs	195
7.2.3	La discussion.....	198
7.3	L'apprentissage collaboratif.....	201
7.3.1	L'inscription au cours de philosophie.....	201
7.3.2	Les activités de collaboration et d'apprentissage collaboratif introduites dans le cours	202
7.3.3	Les résultats	204
7.3.4	La collaboration et les contacts entre pairs	206
7.3.5	La discussion.....	208
8.	L'étude de cas sur l'abandon et la réussite.....	213
8.1	L'étude des cas d'abandon.....	213
8.1.1	La présentation de la structure du récit avec les catégories	213
8.1.2	Le premier cas (Antoine)	216
8.1.3	Le deuxième cas (Béatrice).....	221
8.1.4	Le troisième cas (Christian)	226

8.1.5	Le quatrième cas (Danielle)	232
8.1.6	Le cinquième cas (Émile)	235
8.1.7	Le sixième cas (Francine)	237
8.1.8	La discussion.....	239
8.1.9	Conclusion sur les cas d’abandon.....	243
8.2	L’étude des cas de réussite.....	245
8.2.1	Le premier cas.....	245
8.2.2	Le deuxième cas.....	249
8.2.3	Le troisième cas	255
8.2.4	La discussion sur les cas de réussite et les conclusions	260
9.	Conclusion	265
9.1	Résumé des principaux résultats.....	265
9.1.1	Les forces	271
9.1.2	Les limites.....	272
9.1.3	Le design quasi expérimental.....	273
9.2	Les recommandations	273
9.3	Les recherches futures.....	278
10.	Bibliographie	281
	Annexe I : Questionnaire 1.....	295
	Annexe II : Questionnaire 2, version régulière	307
	Annexe III : Questionnaire 2, version abandons	317
	Annexe IV : Grille d’entrevue (entrevues semi-dirigées).....	327
	Annexe V : Lettres de bienvenue	333
	Annexe VI : Le formulaire de consentement des tuteurs.....	341
	Annexe VII : Le formulaire de consentement des élèves.....	345
	Annexe VIII : Le formulaire de consentement des étudiants pour le cours de philosophie	349

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : La réussite dans les cours du Cégep@distance (année 2000-2001).....	17
Tableau II : Les éléments du modèle de Pintrich.....	46
Tableau III : Les variables de la recherche liées au cadre théorique.....	83
Tableau IV : Le plan expérimental.....	91
Tableau V : Variables liées aux hypothèses.....	94
Tableau VI : Les sujets en fonction du traitement.....	100
Tableau VII : La répartition des sujets selon le traitement et les cours.....	101
Tableau VIII : Les énoncés de la sous-échelle d'auto-efficacité (MSLQ).....	110
Tableau IX : L'analyse factorielle : matrice des composantes après rotation.....	111
Tableau X : Les énoncés du SAFAD.....	113
Tableau XI : La répartition des entrevues dans les différents groupes.....	115
Tableau XII : Les variables et les instruments de mesure.....	118
Tableau XIII : Comparaison entre le traitement 1 (le tutorat individuel) et le groupe témoin.....	121
Tableau XIV : Comparaison entre le traitement 2 (les contacts entre pairs) et le traitement 1 utilisé comme groupe témoin.....	123
Tableau XV : Tests à utiliser pour les analyses statistiques en fonction des variables.....	124
Tableau XVI : Les statistiques descriptives pour la cote R.....	129
Tableau XVII : La distribution des échecs antérieurs.....	130
Tableau XVIII : La cote R en fonction du genre.....	131
Tableau XIX : La distribution de fréquence des échecs antérieurs.....	132
Tableau XX : Les échecs antérieurs en fonction du genre.....	132
Tableau XXI : La répartition des genres selon l'option.....	133
Tableau XXII : La distribution de fréquence pour l'expérience au Cégep@distance.....	133
Tableau XXIII : La désinscription en fonction du genre.....	134
Tableau XXIV : La désinscription en fonction de la commandite.....	135
Tableau XXV : La désinscription en fonction du régime d'études.....	135
Tableau XXVI : La désinscription en fonction du nombre d'heures travaillées.....	136
Tableau XXVII : La désinscription en fonction de l'âge.....	136

Tableau XXVIII : La désinscription en fonction de l'occupation principale	137
Tableau XXIX : La désinscription en fonction de la cote R	138
Tableau XXX : La désinscription en fonction des échecs antérieurs	138
Tableau XXXI : La désinscription en fonction de l'expérience en FAD.....	139
Tableau XXXII : La désinscription en fonction du sentiment d'auto-efficacité	139
Tableau XXXIII : La désinscription en fonction des attentes et de la valeur (MSLQ)	140
Tableau XXXIV : La remise du premier devoir en fonction du genre	140
Tableau XXXV : La remise du deuxième devoir en fonction du genre.....	141
Tableau XXXVI : La persévérance dans le cours en fonction du genre	142
Tableau XXXVII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction du genre	142
Tableau XXXVIII : La remise du premier devoir en fonction du régime d'études	143
Tableau XXXIX : La remise du deuxième devoir en fonction du régime d'études	143
Tableau XL : La persévérance dans le cours en fonction du régime d'études	144
Tableau XLI : Le verdict obtenu pour le cours en fonction du régime d'études.....	144
Tableau XLII : La remise du premier devoir en fonction des inscriptions en commandite ..	145
Tableau XLIII : La remise du deuxième devoir en fonction des inscriptions en commandite	145
Tableau XLIV : La persévérance dans le cours en fonction des inscriptions en commandite	146
Tableau XLV : Le verdict obtenu pour le cours en fonction des inscriptions en commandite	146
Tableau XLVI : La remise du premier devoir en fonction de l'âge.....	147
Tableau XLVII : La remise du deuxième devoir en fonction de l'âge.....	148
Tableau XLVIII : La persévérance dans le cours en fonction de l'âge	148
Tableau XLIX : Le verdict obtenu en fonction de l'âge	149
Tableau L : La remise du premier devoir en fonction de l'occupation.....	150
Tableau LI : La remise du deuxième devoir en fonction de l'occupation.....	150
Tableau LII : La persévérance au cours en fonction de l'occupation.....	151
Tableau LIII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction de l'occupation principale	151
Tableau LIV : La remise du premier devoir en fonction du nombre d'heures consacrées à un emploi	152
Tableau LV : La remise du deuxième devoir en fonction du nombre d'heures consacrées à un emploi	152

Tableau LVI : La persévérance dans le cours en fonction du nombre d'heures consacrées à un emploi	153
Tableau LVII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction du nombre d'heures consacrées à un emploi	153
Tableau LVIII : La remise du premier devoir en fonction de la cote R.....	154
Tableau LIX : La remise du deuxième devoir en fonction de la cote R.....	154
Tableau LX : La persévérance dans le cours en fonction de la cote R.....	155
Tableau LXI : Le verdict obtenu pour le cours en fonction de la cote R.....	155
Tableau LXII : La remise du premier devoir en fonction des échecs antérieurs	156
Tableau LXIII : La remise du deuxième devoir en fonction des échecs antérieurs	156
Tableau LXIV : La persévérance dans le cours en fonction des échecs antérieurs	157
Tableau LXV : Le verdict obtenu pour le cours en fonction des échecs antérieurs	157
Tableau LXVI : La remise du premier devoir en fonction de l'expérience en FAD	158
Tableau LXVII : La remise du deuxième devoir en fonction de l'expérience en FAD	158
Tableau LXVIII : La persévérance dans le cours en fonction de l'expérience en FAD.....	159
Tableau LXIX : Le verdict obtenu pour le cours en fonction de l'expérience en FAD.....	159
Tableau LXX : La remise du premier devoir en fonction du sentiment d'auto-efficacité.....	160
Tableau LXXI : La remise du deuxième devoir en fonction du sentiment d'auto-efficacité.	160
Tableau LXXII : La persévérance en fonction du sentiment d'auto-efficacité	160
Tableau LXXIII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction du sentiment d'auto-efficacité	161
Tableau LXXIV : La remise du premier devoir en fonction des attentes et de la valeur (MSLQ)	162
Tableau LXXV : La remise du deuxième devoir en fonction des attentes et de la valeur (MSLQ)	162
Tableau LXXVI : La persévérance dans le cours en fonction des attentes et de la valeur (MSLQ)	162
Tableau LXXVII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction des attentes et de la valeur (MSLQ)	163
Tableau LXXVIII : Le taux de réponse aux questionnaires selon le cours et le traitement....	167
Tableau LXXIX : Le genre en fonction du traitement 1	168
Tableau LXXX : La commandite en fonction du traitement 1	169
Tableau LXXXI : Le nombre d'heures de travail en fonction du traitement 1	169

Tableau LXXXII : L'âge en fonction du traitement 1	170
Tableau LXXXIII : Les échecs antérieurs en fonction du traitement 1	170
Tableau LXXXIV : La cote R au collégial en fonction du traitement 1	171
Tableau LXXXV : Le sentiment d'auto-efficacité initial en fonction du traitement 1 (MSLQ)171	
Tableau LXXXVI : Le SAFAD en fonction du traitement 1	172
Tableau LXXXVII : La note anticipée en fonction du traitement 1	172
Tableau LXXXVIII : L'évolution du SAFAD dans le temps en fonction du traitement	173
Tableau LXXXIX : Le test des contrastes intra-sujets	173
Tableau XC : La remise du premier devoir en fonction du traitement 1	174
Tableau XCI : La remise du deuxième devoir en fonction du traitement 1	175
Tableau XCII : La persévérance dans le cours en fonction du traitement1	175
Tableau XCIII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction du traitement 1	176
Tableau XCIV : Le verdict en fonction du traitement et des échecs antérieurs	177
Tableau XCV : Le verdict en fonction du traitement et de la cote R	178
Tableau XCVI : La remise du deuxième devoir en fonction de la différence entre la note au premier devoir et la note anticipée.....	182
Tableau XCVII : Comparaison entre le traitement 2 (les contacts entre pairs) et le traitement 1 utilisé comme groupe témoin.....	187
Tableau XCVIII : Les taux de réponse aux questionnaires.....	187
Tableau XCIX : La cote R en fonction du traitement 2.....	188
Tableau C : Le nombre d'échecs antérieurs en fonction du traitement 2	188
Tableau CI : Le genre en fonction du traitement 2	189
Tableau CII : La commandite en fonction du traitement 2	189
Tableau CIII : Le traitement 2 en fonction du nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi	190
Tableau CIV : L'âge au moment de l'inscription en fonction du traitement 2	191
Tableau CV : Les attentes et les sentiments d'auto-efficacité en fonction du traitement 2..	192
Tableau CVI : Le SAFAD en fonction du traitement 2	192
Tableau CVII : La note anticipée en fonction du traitement 2	192
Tableau CVIII : La valeur et l'orientation intrinsèque des buts en fonction du traitement 2	193
Tableau CIX : La valeur de la tâche en fonction du traitement 2	193

Tableau CX : La persévérance en fonction du traitement 2.....	194
Tableau CXI : Le nombre de contacts entre pairs en fonction du traitement 2.....	194
Tableau CXII : Les dimensions et les catégories de l'analyse de contenu.....	215
Tableau CXIII : Les dimensions et les catégories de l'analyse de contenu (suite).....	216



LISTE DES FIGURES

Figure 1: Modèle général des attentes et de la valeur selon Pintrich (2003)	38
Figure 2: Modèle longitudinal du processus menant à l'abandon (Tinto, 1987)	62
Figure 3: Modèle du processus menant à l'abandon en FAD (Kember, 1989)	66
Figure 4: Analyse factorielle : graphique des valeur propres	111
Figure 5: Distribution de fréquence de la cote de rendement au collégial (CRC).....	130
Figure 6: Évolution du SAFAD en fonction du temps et du traitement	174



1. INTRODUCTION



Le présent projet de recherche porte sur les moyens d'influencer la motivation des apprenants et leur persévérance dans les formations ouvertes et à distance (FOAD). Plus spécifiquement, cette recherche concerne la manière dont les stratégies de communication et de collaboration peuvent être exploitées pour favoriser le développement de dispositions motivationnelles se traduisant par la persévérance des étudiants dans ces cours.

La réussite est un objet de préoccupation constant dans le secteur de l'éducation. L'importance de ces préoccupations n'a fait que croître au cours des dernières années. Celles-ci ont donné lieu à un grand nombre de recherches et d'initiatives à tous les ordres d'enseignement, ainsi qu'à quantité d'articles et de publications dans les revues scientifiques et les médias. La plupart des établissements d'enseignement ont élaboré des plans visant à favoriser la réussite scolaire, y compris ceux qui se dédient essentiellement à la formation à distance (FAD).

Parallèlement, on a assisté à un développement sans précédent d'Internet et des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ce développement offre de nouvelles possibilités d'apprentissage et de formation tant pour la FAD que pour la formation qui se donne en classe (ou en mode présentiel). Cela a entraîné des modifications considérables dans le paysage de l'offre de formation, l'ensemble des acteurs cherchant à être présents dans ce marché en émergence.

Or, dans le cadre de la FAD, les problèmes liés à la réussite prennent principalement la forme de l'abandon des cours, un phénomène connu et documenté. Comparativement aux étudiants qui suivent des formations en classe (en contexte présentiel), une proportion plus importante de ceux qui sont inscrits en FAD ne complète pas ses cours.

Le développement d'Internet et des outils de communication électronique a permis à des institutions offrant essentiellement des cours en classe de créer des cours se donnant partiellement ou entièrement sur Internet. Le terme FOAD (formations ouvertes et à distance) a

été adopté pour désigner l'ensemble de ces formations. Le domaine des FOAD comprend également tout ce qui relève de la FAD. Or, bien qu'on en parle peu, la problématique de l'abandon demeure très présente dans ce contexte. Dans l'ensemble, les préoccupations visant à améliorer la réussite en FAD se sont traduites, d'une part, par des efforts de compréhension des causes de l'abandon et, d'autre part, par la recherche d'interventions pouvant favoriser la persévérance.

Après avoir été négligés aux dépens de l'élaboration de contenus fortement médiatisés, les dispositifs d'encadrement ont davantage retenu l'attention ces dernières années (Glikman, 2002). Dans plusieurs cas, les interventions d'encadrement des tuteurs semblent avoir un effet sur la satisfaction ou la persévérance des apprenants. Les interactions et la collaboration entre pairs semblent aussi liées à la satisfaction des apprenants et pouvoir contribuer à leur apprentissage et à leur persévérance.

En fait, alors que l'apprentissage individuel autorythmé est le modèle pédagogique traditionnel des cours par correspondance, avec le développement et la généralisation des outils de communication, et avec la montée du discours socioconstructiviste, on s'intéresse davantage aux dimensions sociales et relationnelles de l'apprentissage dans le domaine des FOAD. La perception de la présence du tuteur et des pairs semble importante pour les apprenants séparés par l'espace et le temps. Cette perception de la présence sociale ou de la présence transactionnelle est liée de près à la satisfaction des apprenants (Gunawardena & Zittle, 1997 ; Shin, 2002).

Ces dernières années, on a mis en évidence l'importance et le rôle des facteurs motivationnels dans la persévérance et la réussite. Les recherches utilisant un cadre théorique socioconstructiviste pour étudier les dispositions motivationnelles dans le contexte des FOAD sont peu nombreuses et relativement récentes. Dans le contexte de la FAD, les études portant sur la motivation ont souvent considéré celle-ci comme une caractéristique interne des apprenants, plutôt stable et unidimensionnelle. Ainsi, on s'est souvent intéressé à la motivation initiale, caractérisée comme intrinsèque ou extrinsèque, en ne considérant pas ce champ comme étant influençable par l'institution, ou à une dimension spécifique de la motivation, comme le lieu de contrôle ou l'auto-efficacité, en étudiant l'effet des dispositions initiales sur la persévérance. Or,

les théories sociocognitives de la motivation nous la font voir comme un phénomène mouvant et multidimensionnel, variant dans différents contextes et évoluant dans le temps (Linnenbrink et Pintrich, 2002). Ces théories nous offrent une perspective nouvelle pour étudier l'effet du tutorat individuel et de la collaboration entre pairs sur les dispositions motivationnelles et sur le processus menant à la persévérance ou à l'abandon.

Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, qui se situe dans un contexte de FAD, nous chercherons à comprendre les facteurs qui influencent l'évolution des dispositions motivationnelles et quels peuvent être les effets de la collaboration entre pairs, ainsi que de l'encadrement des tuteurs, sur l'évolution des dispositions motivationnelles et la persévérance dans le cours.

Dans la problématique, nous aborderons d'abord le contexte des préoccupations concernant la réussite. Nous examinerons les facteurs qui sont liés à la réussite, en déterminant le rôle particulier de la motivation. Nous dresserons ensuite un portrait du domaine des FOAD pour aborder le problème classique des abandons en FAD. Après avoir démontré que ce problème demeure préoccupant dans les FOAD, où l'on a pourtant la possibilité d'utiliser des outils de communication électronique largement répandus, nous nous intéresserons aux variables qui expliquent cet abandon et aux interventions qui ont visé à favoriser la persévérance dans ce contexte. Nous traiterons plus particulièrement des interventions qui avaient pour but d'enrichir les activités d'encadrement par les contacts entre tuteurs et étudiants, ou d'introduire diverses formes de collaboration entre pairs.

Dans la première partie, nous aborderons le thème de la motivation du point de vue des théories sociocognitives. Nous présenterons la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1986) et nous exposerons le modèle des attentes et de la valeur proposé par Pintrich (2003). La deuxième partie porte sur l'abandon et la persévérance dans les FOAD. Après avoir défini le contexte historique des FOAD, nous traiterons les phénomènes de l'abandon, de la persévérance et de la réussite, pour ensuite exposer les modèles théoriques de Tinto et Kember. Dans la troisième section de la recension des écrits, nous aborderons la question des facteurs sociaux et relationnels dans les FOAD, par le biais du rôle de l'encadrement, de la collaboration et de l'apprentissage

collaboratif. La synthèse de la recension des écrits permettra de préciser le cadre théorique retenu pour la présente recherche.

Nous exposerons par la suite les différents éléments de la méthodologie, en justifiant les choix effectués en fonction des objectifs poursuivis. Dans cette partie, nous indiquerons les raisons du choix d'une méthodologie mixte, en décrivant le plan expérimental utilisé pour la partie de la recherche relevant d'un design quasi expérimental, ainsi que l'étude de cas qui guidera la méthodologie qualitative. Nous présenterons ensuite le choix des sujets, les procédures (la formation des tuteurs et leurs interventions), les instruments de collecte de données et les méthodes d'analyse des données quantitatives et qualitatives.

Par la suite, nous présenterons les différents résultats en fonction des principaux objectifs de la recherche. Nous présenterons d'abord certains résultats concernant les caractéristiques de la clientèle du Cégep@distance. Après, nous présenterons les résultats des analyses statistiques sur les liens entre différentes variables et la désinscription, puis celles portant entre ces différentes variables et la persévérance, en faisant ressortir les variables qui ont un rôle plus important. Dans le chapitre suivant (le chapitre 7), nous présenterons les résultats des différentes interventions : le tutorat individuel, les contacts entre pairs et l'apprentissage collaboratif. Dans le chapitre huit, nous présenterons l'étude de six cas d'abandon et de trois cas de réussite. L'ensemble de ces résultats sera discuté dans la conclusion, qui débouchera sur nos recommandations et des pistes de recherches futures.





2. PROBLEMATIQUE : LA REUSSITE ET LA PERSEVERANCE DANS LES FOAD

En formation à distance, les taux d'abandon élevés sont un sujet de préoccupation et d'études depuis un bon nombre d'années. Les pressions sociales croissantes qui sont exercées pour améliorer la réussite des étudiants renouvellent l'intérêt pour ce sujet. En effet, alors qu'on avait initialement cru au potentiel des outils de communication électronique pour favoriser la persévérance, le problème des abandons demeure important dans le domaine des FOAD.

Dans le présent chapitre, nous traiterons d'abord du contexte des préoccupations relatives à la réussite des étudiants, pour discuter ensuite plus précisément des préoccupations propres aux ordres d'enseignement secondaire et collégial, tout en démontrant l'importance du phénomène de l'abandon. Nous décrirons quelques-unes des conséquences de l'abandon sur l'individu et nous mettrons en évidence le rôle central de la motivation dans le processus menant à l'abandon. Par la suite, nous présenterons le contexte du développement des FOAD, en situant la persévérance dans le cours comme le sujet premier de préoccupations dans ce domaine. Nous traiterons brièvement des facteurs liés à la persévérance ou à l'abandon et des initiatives visant à favoriser la persévérance, en mettant en évidence les stratégies pouvant favoriser les interactions et la collaboration ou soutenir la motivation des apprenants.

2.1 LE CONTEXTE DES PRÉOCCUPATIONS RELATIVES À LA RÉUSSITE

Au cours des dernières années, les préoccupations concernant la réussite des étudiants sont devenues plus visibles et importantes. Les établissements d'enseignement de tous les ordres d'enseignement ont dû élaborer des plans visant à améliorer la réussite de leurs étudiants. En 2001, les universités ont signé des « contrats de performance » avec le gouvernement du Québec, pour « renforcer l'encadrement et le soutien des étudiants en vue d'améliorer leur persévérance et leur réussite » (Marcotte, 2001), et atteindre un taux de diplomation minimal de 80 % (chez les étudiants à temps plein du baccalauréat, six ans après leur première inscription). Pendant ce temps, les collèges et les commissions scolaires devaient se doter de « plans de réussite ». En 2002, le gouvernement décide d'aller plus loin et adopte deux projets de loi qui obligent les

écoles des commissions scolaires et les collèges à concevoir des plans de réussite et à les rendre publics (Girard, 2002). Ainsi, les établissements d'enseignement collégial ont l'obligation légale de préparer des plans stratégiques qui incluent un plan de réussite. La Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) a été modifiée pour ajouter au mandat de ladite commission l'évaluation de la mise en œuvre de ces plans (Girard, 2002).

Au secondaire, c'est surtout le décrochage qui est un sujet de préoccupation, tandis qu'au collégial, ce sont les taux d'obtention de diplôme. L'abandon des études est un phénomène qui a de nombreuses conséquences sur l'individu, le système scolaire et la société. Et lorsqu'on s'intéresse aux facteurs liés à la réussite, la motivation et le temps d'étude occupent une place privilégiée.

2.1.1 La réussite au secondaire et au collégial

Au secondaire, lieu de la scolarité obligatoire, on s'inquiète des taux de décrochage plus importants au Québec qu'ailleurs au Canada, qui touchent davantage les hommes que les femmes. En effet, selon les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), une enquête longitudinale pancanadienne, le taux de décrochage du secondaire chez les jeunes hommes de 20 ans est estimé à 19,9 % au Québec, comparativement à 11,2 % en Ontario et à 14,7 % dans l'ensemble des provinces. Quant au taux de décrochage des jeunes femmes de 20 ans, il est estimé à 12,0 % au Québec, comparativement à 7,8 % en Ontario et à 9,2 % dans l'ensemble des provinces (Bowlby et McMullen, 2002). À partir des données provenant de l'Enquête de suivi de 1995 auprès des sortants ayant quitté les études sans diplôme d'études secondaires, on a estimé la probabilité de décrocher des études secondaires à 8,6 % pour les hommes et à 2,4 % pour les femmes au Québec, contre 3,9 % et 0,9 % en Ontario, ou 4,4 % et 1,0 % en Alberta (Fortin *et al.*, 2004). Non seulement les jeunes décrochent-ils en plus grand nombre au Québec qu'ailleurs au Canada, mais ils le font plus tôt dans leur parcours scolaire et de manière plus définitive (Fortin *et al.*, 2004).

Au collégial, le problème du décrochage est aussi fort inquiétant. Globalement, on estime le taux de décrochage à 21,9 %, soit 16,7 % pour les étudiants des programmes préuniversitaires et 28,0 % pour les étudiants des programmes techniques (MEQ, 2004). Cependant, les systèmes d'information mis en place rendent plus fiable l'évaluation des taux d'obtention de diplôme que

les taux de décrochage, et ce sont ces statistiques qui sont habituellement citées dans la littérature sur la réussite au collégial. Les taux d'obtention de diplôme sont considérés comme faibles et insatisfaisants par plusieurs acteurs, même s'il y a eu une certaine amélioration au cours de la dernière décennie. Ainsi, pour la cohorte des nouveaux inscrits au collégial de l'automne 1997, 40,5 % des étudiants des programmes de formation préuniversitaire et 33,1 % des étudiants des programmes de formation technique ont obtenu leur diplôme dans les délais prévus, soit deux ans pour les programmes préuniversitaires et trois ans pour les programmes techniques (MEQ, 2004). Les statistiques s'améliorent un peu si l'on prolonge la période d'observation à deux ans après la durée normale des études. Pour cette période allongée, les taux d'obtention de diplôme grimpent à 67,6 % pour les étudiants des programmes préuniversitaires et à 54,9 % pour les étudiants des programmes techniques (MEQ, 2004).

2.1.2 Les conséquences de l'abandon

L'abandon des études a de nombreuses répercussions sur les individus qui le vivent. Les conséquences sont d'abord économiques. Le taux de chômage est directement lié au dernier niveau de scolarité atteint. Dans tous les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le taux de chômage diminue avec l'augmentation du niveau de scolarité (Conseil des ministres de l'Éducation, 2003, p. 164). *En 2000, le taux de chômage des personnes âgées de 25 à 29 ans sans diplôme d'études secondaires s'élevait à 17 %, contre 5 % pour les jeunes diplômés universitaires* (Conseil des ministres de l'Éducation, 2003, p. 165).

En plus d'être lié à de meilleures chances de trouver un emploi, sur le plan statistique, le niveau de scolarité est directement lié au revenu d'emploi, ce qui signifie que plus un étudiant abandonne tôt ses études, plus il risque d'être économiquement désavantagé et de n'avoir accès qu'à des emplois moins bien rémunérés. De plus, ces différences de revenu d'emploi s'accroissent avec l'âge.

Au-delà des conséquences économiques, on peut imaginer les effets de l'abandon sur d'autres aspects de la vie personnelle : le sentiment d'échec, la perte d'estime de soi, les possibilités restreintes de choix professionnel et l'isolement social. De plus, les désavantages

socio-économiques d'un faible niveau d'études risquent de se transmettre à la génération suivante.

Il y a donc un consensus sur le fait qu'il s'agit d'une situation fort préoccupante ayant plusieurs conséquences graves pour les individus qui expérimentent l'échec ou l'abandon des études, les établissements d'enseignement et l'ensemble du réseau (Barbeau, 1994). En ce qui concerne les établissements d'enseignement et du réseau, les abandons sont interprétés comme des pertes de ressources humaines et financières et des indicateurs d'inefficience du système d'éducation.

2.1.3 Le rôle de la motivation dans la réussite et l'abandon

Dans l'ensemble des facteurs liés à l'abandon ou à l'échec scolaire, la motivation semble jouer un rôle prépondérant. Selon une étude réalisée par le Conseil permanent de la jeunesse (1992), lorsqu'on s'intéresse aux échecs, aux abandons de cours et à l'abandon des études, les difficultés qu'éprouvent les étudiants sont surtout liées au manque d'intérêt, d'orientation claire et de motivation. Plusieurs études associent ces problèmes de motivation à des difficultés d'orientation et de choix vocationnel. Il semble qu'à la sortie du secondaire, l'engagement dans les études dépende du fait d'avoir un projet d'études. *Si l'élève réussit ses études, ce peut être parce que celles-ci ont un sens pour lui, dans la mesure où il a un projet, dans la mesure où ses études justifient à ses yeux les efforts qu'il doit consentir.* (Conseil supérieur de l'éducation, 2002, p. 24)

Schneider et Stevenson (*in* Bouffard, 2001) soulignent eux aussi l'importance de la perspective future dans l'engagement à faire des études. Selon eux, 90 % des jeunes du secondaire aspirent au moins à faire des études de niveau collégial, mais une proportion importante d'entre eux n'ont pas de projet d'études bien défini, et le fait d'avoir ce type de projet semble lié à la motivation sous l'angle de l'engagement et de la persévérance dans ses études.

Ceux et celles qui sont alignés sur un projet de formation sont plus activement engagés dans leurs études déploient les efforts requis et dans l'ensemble parviennent à réaliser leurs aspirations. En revanche, ceux et celles qui n'ont pas d'idée claire de ce qu'ils veulent se donner comme formation arrivent plus difficilement à s'investir dans leurs études, et ont de la difficulté à consentir les efforts nécessaires pour bien réussir leurs cours. (Bouffard, 2001, p. 12)

Dans une étude assez systématique d'un ensemble de facteurs liés à la réussite scolaire au collégial, Terrill et Ducharme (1994) démontrent qu'il y a une corrélation forte et significative entre les antécédents scolaires (moyenne générale au secondaire) et la moyenne au collégial. Les autres facteurs liés de manière significative à la réussite scolaire au collégial étaient les suivants : le sexe, le temps d'étude au secondaire, le travail rémunéré au secondaire et la motivation. Selon Terrill et Ducharme (1994), le facteur temps d'étude est au cœur des modèles visant à expliquer le rendement scolaire et pourrait expliquer l'essentiel des différences dans les résultats scolaires des garçons et des filles. Or, le temps d'étude et la motivation sont intimement liés. Le manque de motivation est invoqué par les étudiants qui étudient moins d'une heure par jour comme la première cause du court temps d'étude. Dans le cadre d'une vision sociocognitive de la motivation, on peut considérer le temps investi dans les études comme un indicateur de l'engagement, une dimension importante de la motivation. Une plus grande motivation susciterait un plus grand engagement de la part de l'étudiant, ce qui se traduirait par des efforts accrus et l'utilisation de stratégies cognitives appropriées menant à des réussites qui alimenteraient le sentiment de compétence.

Dans sa recension des écrits sur la réussite au collégial, en plus du temps d'étude, la Fédération des CEGEPS (1999) évoque d'autres facteurs : le choc du passage au collégial, la motivation et les dispositions envers les études, les résultats antérieurs, la cohérence des programmes, la qualité de l'intervention pédagogique, l'environnement éducatif, le travail rémunéré et l'origine sociale. Mais cette étude accorde aussi une place prépondérante à la motivation.

Par ailleurs, dans l'ensemble, les résultats des recherches des dernières années confirment l'importance du rôle de la motivation pour un fonctionnement cognitif optimal en général et pour la réussite scolaire en particulier.

Les études citées précédemment (Terrill et Ducharme, 1994 ; Fédération des CEGEPS, 1999) démontrent l'importance des antécédents scolaires pour la réussite au collégial. Cependant, les résultats scolaires antérieurs et les variables cognitives ne prédisent pas bien la persévérance et la réussite des étudiants des minorités ethnoculturelles et des étudiants à risques

(Ting, 1997). Pour ces populations, les variables psychosociales et la motivation expliquent une proportion plus importante de la variance dans les résultats scolaires et la rétention (Ting, 1997).

Bien qu'ils soient encore couramment utilisés pour prédire la performance, les résultats antérieurs risquent eux-mêmes d'avoir été fortement influencés par les dispositions motivationnelles et ne sont pas que des indicateurs strictement cognitifs. Les recherches récentes dans le courant de la motivation scolaire remettent d'ailleurs en question cette dichotomie entre variables cognitives et variables psychosociales, en mettant en évidence les liens étroits qui unissent la performance cognitive et les facteurs motivationnels (Linnenbrink et Pintrich, 2002 ; Pintrich, 1999). De plus, le rôle des facteurs motivationnels dans le fonctionnement cognitif et la performance académique est maintenant reconnu. On considère que, pour réussir, les apprenants ont besoin à la fois des habiletés cognitives et de dispositions motivationnelles favorables (Pintrich et Shunk, 2002). En effet, dans plusieurs études, les croyances d'auto-efficacité, l'intérêt pour la tâche et des buts d'apprentissage ont été liés à la persévérance, à l'engagement cognitif et à la performance (Pintrich, 1999 ; Linnenbrink et Pintrich, 2002).

2.2 LE CONTEXTE DU DÉVELOPPEMENT DES FOAD

Depuis le début des années 1990, avec le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), on a assisté à la création d'un grand nombre de cours sur Internet. Les institutions de FAD voient dans les nouveaux outils de communication la possibilité de briser l'isolement des apprenants et de favoriser la persévérance. Elles cherchent à mettre à profit les possibilités d'interactivité et d'interaction offertes par les nouveaux médias. Un grand nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire offrent aussi des cours complètement ou partiellement à distance dans Internet (Bates, 2000). Le secteur de la formation en entreprise n'échappe pas au phénomène. Les acteurs impliqués dans l'offre de formation investissent des ressources considérables dans ce nouvel Eldorado, dont le marché de 2004 était estimé à 24 milliards de dollars en 2001 par la firme Merrill-Lynch (Shop.org., 2001). Le « crash » technologique a quelque peu diminué ce rythme de croissance, mais l'ensemble de ce domaine des FOAD connaît tout de même une croissance importante, du point de vue de l'offre comme de celui de la demande.

Pour ce qui est de la demande, la clientèle qui s'intéresse à ces formations ne se limite plus à la clientèle traditionnelle de la FAD (adultes étudiant à temps partiel), mais elle comprend aussi maintenant des jeunes inscrits à temps plein dans un établissement d'enseignement offrant des cours sur campus, qui choisissent un ou plusieurs cours en FOAD pour des raisons de commodité ou pour leur exploitation des TIC (Gilbert, 2002).

En même temps que les acteurs privés deviennent de plus en plus présents dans l'offre de FOAD, le marché de celles-ci a tendance à s'internationaliser (Glikman, 2002). Certaines expériences ont pour but de franchir les obstacles de nature culturelle et linguistique (Van den Branden et Lambert, 1999). Divers acteurs tentent de faire lever les barrières aux échanges économiques internationaux des produits et services de l'éducation. Devant cette globalisation croissante de l'offre de formation, les gouvernements voient dans les FOAD des enjeux économiques importants et tentent de prendre des mesures pour que leurs institutions de formation puissent devenir ou demeurer compétitives sur les marchés internationaux. (Comité canadien sur l'apprentissage en ligne, 2001). D'autres acteurs critiquent les efforts déployés pour la marchandisation de l'éducation et tentent de préserver ou d'imposer les barrières culturelles et linguistiques.

Enfin, par la flexibilité des modes de livraison qu'elles offrent et par leur effort d'adaptation aux besoins des apprenants, les FOAD représentent une voie de formation ou de perfectionnement privilégiée pour diverses clientèles dont les adultes qui travaillent ou ceux qui n'ont pas accès aux autres modalités de formation en raison de diverses contraintes. Glikman, 2002). Ainsi, dans le contexte de la société du savoir et de la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie pour le maintien et le développement des compétences, les FOAD prennent une importance stratégique considérable.

2.3 LA PERSÉVÉRANCE, UN OBJECTIF PREMIER DANS LES FOAD

Les questionnements sur la réussite des apprenants sont aussi pertinents dans le domaine des FOAD, où les taux d'abandon élevés demeurent un sujet de préoccupation et où, lorsqu'on parle de persévérance, on s'intéresse d'abord à la persévérance dans le cours.

2.3.1 Les préoccupations de réussite dans les FOAD

Si, dans les programmes traditionnels de formation en présentiel, la réussite est envisagée d'abord du point de vue des taux d'obtention de diplôme, elle peut aussi être examinée à l'aide d'autres indicateurs disponibles plus tôt dans le cheminement des étudiants : la réussite des cours, la persévérance dans le programme, la persévérance dans les cours et le pourcentage des travaux effectués dans le cours.

Dans les établissements d'enseignement traditionnels, la persévérance est habituellement envisagée sous l'angle de la persévérance dans un programme donné. Le taux de persévérance pendant une session donnée est défini comme le rapport entre le nombre d'étudiants réinscrits à cette session et le nombre d'étudiants initialement inscrits au programme. Dans les FOAD, la persévérance dans le cours est un sujet de préoccupation plus important et plus immédiat que la persévérance dans le programme de formation, puisqu'il arrive souvent que les étudiants ne s'inscrivent qu'à quelques cours ponctuels plutôt qu'à un programme de formation. Par exemple, au Cégep@distance, bien qu'il soit possible de s'inscrire à temps plein à quelques programmes, un grand nombre d'étudiants ne s'inscrivent qu'à un ou quelques cours. La situation est semblable dans d'autres institutions (Gilbert, 2002).

Bien que les taux d'obtention de diplôme soient les indicateurs les plus utilisés dans les discussions sur la réussite au collégial, dans le contexte des FOAD, le premier sujet de préoccupation est la persévérance dans les cours. L'abandon est un problème classique et bien documenté en FAD, qui a donné lieu à un courant important de recherches. De tout temps, on a constaté que les taux de persévérance et de réussite étaient beaucoup plus faibles dans les cours de la FAD que dans les cours traditionnels se donnant en classe. Brindley a étudié la situation de l'Université Athabasca dont la vocation est l'enseignement à distance. Il indique un taux moyen d'abandon s'élevant à 56 % (Brindley, 1987). Les taux d'abandon dans différentes institutions de FAD peuvent varier entre 30 % et 68 % (Zajkowski, 1997 ; cité Pithers & Twyford, 2000, p. 94).

Au Cégep@distance, comme dans les autres établissements de FAD, les problèmes de réussite concernent essentiellement l'abandon et l'inachèvement des cours. Au cours des dernières années, le taux d'abandon moyen a varié entre 25 % et 30 %, pour se situer à 29 % en 2000-2001 (sans inclure les étudiants qui sont désinscrits). *Les échecs par abandon sont de 4 à 5*

fois plus nombreux que les échecs à proprement parler, lesquels se situent généralement en deçà des 8 % (Dorais, 2001, p. 10). Toutefois, le taux d'abandon varie selon les disciplines et les cours. C'est dans les cours de français, de philosophie et de mathématiques que les taux d'abandon sont les plus élevés. Ce sont aussi les disciplines où il y a le plus grand volume d'inscriptions aux cours, ce qui justifie de s'y intéresser de manière plus particulière.

Plusieurs études comparatives indiquent des taux d'achèvement plus bas dans les cours en ligne que dans les cours en classe (Owston, 2000), et il semble que le problème des abandons nombreux, traditionnel en FAD, s'observe aussi dans les FOAD. Cependant, dans l'ensemble imposant des recherches portant sur les FOAD, on s'intéresse peu à l'abandon de cours. Les données sur l'abandon et la persévérance sont souvent absentes, mal documentées ou difficiles à interpréter (Glikman, 2002 ; Russell, 1999). En fait, de nombreuses études sur l'efficacité des FOAD adoptent une approche consistant à comparer les résultats des cours de FOAD avec ceux des cours équivalents donnés dans un format traditionnel (en classe) quant à la satisfaction des étudiants et aux notes obtenues par eux, ces mesures étant prises à la fin du cours. Or, cette façon de faire occulte le phénomène de l'abandon (Russell, 1999). Les étudiants les plus insatisfaits abandonnent en cours de route, et l'on ne tient pas compte de leur point de vue dans la compilation des notes et dans les mesures de satisfaction.

Dans le contexte de la FAD, on cherche maintenant à miser sur les outils de communication électronique pour contrer le sentiment d'isolement, une des causes d'abandon les plus fréquemment citées (Link et Scholtz, *in* O'Brien et Renner, 2002 ; Garrison, 1987, *in* Towles *et al.*, 1993 ; Copley et Kahl, 1983 ; Harrington, 1979, *in* Pithers et Twyford, 2000). . Le sentiment d'isolement aurait un effet sur la motivation de l'apprenant et diminuerait sa confiance en sa capacité de réussir ses études (Copley et Kahl, 1983, *in* Pithers et Twyford, 2000). L'absence de contacts avec les tuteurs est considérée comme frustrante par les étudiants. La communication entre le tuteur et les étudiants, et entre les étudiants, pourrait aider à diminuer le sentiment d'isolement en créant un sens de la communauté. Un des objectifs premiers de la communication en FAD serait donc de motiver les étudiants plutôt que simplement leur fournir des informations (Abrahamson, 1998). L'utilisation des outils de communication électronique est aussi une caractéristique des FOAD.

Bref, les résultats des cours en ligne quant à la persévérance, à l'achèvement ou à l'abandon des cours demeurent souvent mal documentés (Glikman, 2002 ; Russell, 1999), mais il semble que le problème traditionnel de l'abandon en FAD soit tout aussi important dans le contexte des FOAD (Carr et Ledwith, 1998, *in* Pithers et Twyford 2000 ; Cookson 1990). L'espoir d'améliorer les taux de persévérance grâce à l'utilisation des nouveaux outils de communication tarde à se matérialiser.

2.3.2 La réussite dans les cours sur Internet du Cégep@distance

Au Cégep@distance, le développement des cours sur Internet n'a pas non plus permis d'améliorer les taux de persévérance dans les cours. Pour l'année 2000-2001, lorsqu'on compare les taux d'abandon, d'échec et de réussite dans les cours sur Internet avec ces taux dans les mêmes cours par correspondance, on observe que les taux de réussite dans les cours sur Internet sont sensiblement les mêmes que dans les cours par correspondance, mais que les taux d'abandon sont plus élevés. Quant au taux d'échec, il est moins élevé dans les cours sur Internet que dans les cours par correspondance. Le tableau I présente les taux de réussite dans les cours du Cégep@distance pour l'année scolaire 2000-2001.

Tableau I : La réussite dans les cours du Cégep@distance (année 2000-2001)

Option	Sexe	Abandon		Échec		Réussite		Total
		N	%	N	%	N	%	
Internet	F	109	35,97	6	1,98	188	62,05	303
Correspondance	F	451	31,52	153	10,69	827	57,79	1431
Internet	M	178	47,98	16	4,31	177	47,71	371
Correspondance	M	387	38,35	79	7,83	543	53,82	1009
Internet	Tous	287	42,58	22	3,26	365	54,15	674
Correspondance	Tous	838	34,34	232	9,51	1370	56,15	2440
		1125	36,13	254	8,16	1735	55,72	3114

Source : Cégep@distance (2003), statistiques issues du système de gestion pédagogique

Le tableau I met en évidence le fait que les cours en ligne soient plus populaires auprès des garçons que des filles. Les taux de réussite sont semblables dans les cours sur Internet et les cours par correspondance. Il y a moins d'échecs dans les cours sur Internet que dans les cours par correspondance, mais plus d'abandons.

Ainsi, au Cégep@distance, bien que dans les cours sur Internet des outils de communication électronique soient à la disposition des tuteurs et des apprenants, le degré d'utilisation de ces outils demeure limité et l'espoir d'améliorer les taux de persévérance par ce moyen n'a pas encore été comblé.

2.4 LES FACTEURS MENANT À L'ABANDON OU À LA PERSÉVÉRANCE DANS LES FOAD

Plusieurs facteurs interviennent dans le processus menant à l'abandon. Dans leur synthèse récente, Bourdages et Delmotte (2001) proposent une classification des causes de l'abandon : celles qui sont liées aux variables démographiques, aux variables environnementales, aux variables institutionnelles et aux caractéristiques personnelles des apprenants. Parmi ces facteurs, le sentiment d'isolement lié au contexte même de la FAD et le temps investi dans l'apprentissage ressortent clairement.

Cependant, les facteurs qui expliquent l'abandon sont multiples et entretiennent des relations complexes.

Les recherches montrent que l'abandon est le résultat d'un cheminement dans lequel intervient une série de variables interdépendantes dont certaines ont trait à l'étudiant et d'autres aux rapports que celui-ci entretient avec l'établissement de formation qu'il fréquente (Bourdages et Delmotte, 2001).

La complexité des variables liées à l'abandon a donné lieu à l'élaboration de modèles théoriques cherchant à les expliquer : Tinto (1975, 1987) l'a fait pour l'enseignement présentiel et Kember (1989, 1995), pour la FAD.

Ces deux auteurs considèrent que les processus d'intégration sociale et scolaire influencent fortement la nature et la qualité de l'engagement de l'apprenant envers ses buts éducatifs et font ressortir la nature variable dans le temps de cet engagement. Cette vision de l'engagement se rapproche beaucoup de certaines des définitions de la motivation scolaire proposées par les théoriciens du courant sociocognitiviste. En effet, le concept d'engagement est central dans les théories sociocognitives de la motivation (Viau, 1994 ; Barbeau, 1994 ; Linnenbrink et Pintrich, 2003). Dans le cadre des FOAD, bien qu'on ait mis en évidence le caractère variable dans le temps des dispositions motivationnelles (Gibson, 1996), les liens entre celles-ci et la persévérance ont été peu étudiés. Et, dans l'ensemble, on commence à s'intéresser aux interventions visant à soutenir la motivation des apprenants dans les FOAD, qui peuvent avoir une tendance à la procrastination.

Il semble que les dispositions motivationnelles des apprenants évoluent en fonction des différents événements qui ponctuent leur vécu scolaire, de leur conception de ces événements et des interprétations qu'ils en font. Dans leurs synthèses des recherches sur la motivation scolaire, Tardif (1992), Viau (1994) et Barbeau (1994) considèrent la motivation comme un phénomène multifactoriel, où l'engagement cognitif et la persévérance des apprenants sont surtout déterminés par leur conception des situations d'apprentissage proposées : leur conception des buts poursuivis par l'école (apprentissage ou performance), de la contrôlabilité de la tâche, de leur compétence et de l'importance de la tâche.

Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire pourrait se définir comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Barbeau, 1994).

2.5 LES INITIATIVES VISANT À FAVORISER LA PERSÉVÉRANCE

Après une première vague de recherches visant à découvrir les causes de l'abandon en FAD, depuis le début des années 1990, la recherche se tourne vers « l'autre versant » du problème, soit la persévérance. Pour contrer l'abandon dans un contexte de FOAD, les efforts ont été surtout consacrés à l'augmentation des interactions entre l'étudiant et l'institution, les formes de ces interactions pouvant être très variées. Les interventions ont porté tantôt sur les interactions institutionnelles, tantôt sur les interactions avec le tuteur.

Comme l'une des causes majeures d'abandon est le sentiment d'isolement, on a expérimenté différentes interventions institutionnelles visant à favoriser le développement du sentiment d'appartenance à l'institution, mais les résultats de celles-ci sont considérés comme peu concluants jusqu'à maintenant (Bourdages et Delmotte, 2001 ; Bertrand *et al.*, 1994). Cependant, certaines interventions de suivi effectuées directement par les tuteurs dans le cadre des activités d'encadrement semblent avoir davantage d'effets.

En fait, plusieurs résultats de recherche semblent indiquer qu'une partie de la solution du problème des abandons pourrait se trouver dans les interactions entre les tuteurs et les étudiants ou entre les étudiants eux-mêmes. Ces contacts favorisent parfois la persévérance et la réussite (Jiang & Ting, 1999 ; Hiltz, 2001). Ces interactions semblent également jouer un rôle dans l'apprentissage, la réussite ou la persévérance (Kitchen et McDougall, 1999). Les contacts peuvent être établis dans le cadre des activités d'apprentissage ou des activités d'encadrement qui accompagnent le cours.

Le nombre d'interactions entre pairs et avec l'enseignant, ainsi que la qualité de ces interactions semblent être des facteurs de succès lorsqu'il est question de persévérance. Dans une expérience d'apprentissage reposant sur l'utilisation de conférences télématiques asynchrones, 67 % des étudiants ont indiqué avoir davantage communiqué avec leurs camarades et 97 % ont dit avoir eu un meilleur accès auprès de l'enseignant que dans les classes conventionnelles (Mayadas, 1997).

Bien qu'il soit difficile d'établir un lien direct entre le nombre d'interactions et la persévérance, il apparaît que la satisfaction des étudiants et le sentiment d'avoir appris sont

directement liés au nombre d'interactions et à la qualité de celles-ci. Ainsi, dans une étude réalisée à la State University of New York (SUNY), l'interaction avec le tuteur et entre pairs est le facteur que les étudiants considèrent comme le plus important dans l'apprentissage. Le degré d'interaction avec le tuteur et entre pairs semble aussi fortement lié à la satisfaction des étudiants (Jiang & Ting, 1999). En ce qui concerne l'évaluation du résultat des cours donnés à Virtual U, on constate que les étudiants apprécient la possibilité d'interaction et de communication avec leurs pairs et avec l'enseignant (Ducharme, Chomienne et Lizotte, 2002).

2.5.1 Le soutien dans les activités d'encadrement

Les activités d'encadrement font partie des systèmes de soutien à l'étudiant qui caractérisent toutes les formations à distance (Holmberg, 1989 ; Keegan, 1996). Considérées comme périphériques par rapport aux autres aspects de la formation à distance, elles ont tendance à être moins valorisées et étudiées (Robinson, 1995, *in* Gagné, Deschênes, Bourdages, Bilodeau et Dallaire, 2002).

Les recherches sur les activités d'encadrement ont surtout permis d'examiner les rencontres présentiels de groupe, le tutorat individuel et les contacts entre pairs (Gagné *et al.*, 2002). Les activités d'encadrement ont non seulement été négligées du point de vue de la recherche, mais aussi du point de vue de la conception des cours de FAD. Dans le contexte des exigences techniques et des coûts importants associés aux efforts de médiatisation des cours offerts sur Internet, et dans le contexte d'une plus grande compétitivité entre les fournisseurs de formation quant à cette offre de cours, la médiatisation des contenus a eu tendance à monopoliser les efforts et les ressources des fournisseurs de FOAD au cours des dernières années. Cependant, dans cet environnement technologique, les besoins relatifs à l'encadrement ne sont pas moins importants qu'auparavant, et les établissements offrant des FOAD ont de la difficulté à y répondre (Glikman, 2002 ; Maltais et Deschesnes, 2003).

Malgré le peu d'évaluations disponibles, l'hypothèse tend à se vérifier que les dispositifs de e-formation les plus efficaces, [...] sont aussi ceux qui accordent à la fonction tutorale et au travail collaboratif entre les apprenants au moins autant d'attention et de moyens qu'aux aspects techniques (Glikman, 2002, p. 9).

L'encadrement : le tutorat individuel

Dans une étude réalisée par Towles *et al.* (1993), on a évalué l'effet d'un appel téléphonique fait par l'enseignant en début de session, pour constater que parmi les étudiants qui en étaient à leur premier cours de FAD, les taux d'abandon étaient moins élevés chez ceux qui avaient reçu cet appel que chez ceux qui ne l'avaient pas reçu. Par ailleurs,

Kelly (1993) rapporte des résultats positifs d'un tel programme qui visait à réduire, par des contacts accrus avec le tuteur, la procrastination des étudiants, cette dernière étant vue comme l'effet d'un manque de soutien à leur motivation. (Bourdages et Delmotte, 2001, p. 10).

Plusieurs étudiants accordent de l'importance au soutien des tuteurs (Morgan et Morris, 1994 ; Gagné *et al.*, 2002). Cependant, il semble que le tutorat individuel soit relativement peu utilisé (Glikman, 2002). Les données internes du Cégep@distance montrent qu'il y a en moyenne 1,6 contact avec le tuteur dans un cours (Shaffer, 2002).

Glikman (2002) catégorise les apprenants des FOAD selon deux dimensions : l'autonomie et la motivation. Les déterminés sont motivés et autonomes, les désarmés sont motivés mais peu autonomes, les hésitants ne sont ni motivés ni autonomes et les marginaux sont peu motivés mais très autonomes. Selon Glikman, les apprenants qui seraient les plus susceptibles de bénéficier du soutien des tuteurs y recourent peu de leur propre initiative.

Les désarmés se recrutent surtout [...] parmi les apprenants d'un faible niveau d'études. Ils sont intimidés face aux formateurs et, souvent, face aux autres apprenants qu'ils imaginent mieux armés qu'eux-mêmes. [Les désarmés] sont ceux qui recourent le moins spontanément au tutorat (Glikman, 2002, p. 261-262).

En fait, tout indique que dans les FOAD, il est difficile et intimidant pour plusieurs apprenants d'établir le premier contact avec leur tuteur (Garland, 1993 ; Gibson, 1996). Un des objectifs premiers des activités d'encadrement devrait donc consister à faciliter les contacts entre les étudiants et les tuteurs, particulièrement pour les étudiants qui n'ont pas tendance à faire appel à leur tuteur.

Par ailleurs, certaines interventions de tutorat pourraient avoir une influence sur la motivation des apprenants. Dans des contextes d'enseignement en classe, on a démontré que les enseignants pouvaient influencer les dispositions motivationnelles des apprenants en faisant des

interventions portant sur la réattribution ou l'amélioration du sentiment d'auto-efficacité (Barbeau, 1994).

Dans le domaine des FOAD, les étudiants s'attendent à recevoir de leurs tuteurs non seulement un soutien cognitif, mais aussi un soutien motivationnel (Gagné *et al.*, 2002). Plusieurs études concernent l'utilisation d'interventions visant à favoriser la motivation scolaire dans le cadre des activités d'encadrement (Visser, 1998 ; Maltais et Deschênes, 2003).

En se fondant sur le modèle ARCS (*Attention Relevance Confidence Satisfaction*) de Keller, après avoir analysé le profil motivationnel des apprenants inscrits à un cours de FAD, Visser (1998) a rédigé et envoyé des lettres destinées à soutenir leur motivation. Dans les cours où les étudiants ont reçu des lettres de motivation, les taux de persévérance, qui étaient très bas, se sont améliorés de près de 30 %.

2.5.2 L'apprentissage coopératif et les contacts entre pairs

L'apprentissage n'est pas qu'un phénomène cognitif, c'est aussi un phénomène social. Nous apprenons avec les autres et par les autres. En classe, un grand nombre d'interactions ont lieu entre les étudiants de façon officielle ou officieuse.

Bien que les pratiques d'apprentissage coopératif aient commencé il y a déjà longtemps en contexte éducatif, au cours des dernières décennies, on a assisté à un développement important des formules pédagogiques s'en inspirant. Le développement technologique facilitant maintenant les échanges entre étudiants, il a donné lieu au courant du CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*). Selon Johnson, Johnson et Smith (1998), les pratiques d'apprentissage coopératif ou collaboratif sont issues de différents courants théoriques : la théorie de l'interdépendance sociale, qui voit la coopération comme résultant d'une interdépendance positive des individus ; les théories du développement cognitif (Piaget) et la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977a). Les courants sociocognitiviste et socioconstructiviste recommandent aussi leur usage. La popularité de l'apprentissage coopératif tient peut-être en partie au fait que les théories actuelles de l'apprentissage préconisent son usage, mais aussi aux résultats de cette formule.

Tinto a mis en évidence l'importance de l'intégration sociale dans des programmes visant la rétention des étudiants. Les interactions entre pairs occupent une place centrale dans son modèle théorique du processus menant à la décision de s'engager dans ses études et de persévérer ou d'abandonner (Tinto, 1975, 1987, 1996). Ces interactions peuvent être aussi bien de nature pédagogique que sociale. D'ailleurs, selon Tinto, les processus d'intégration sociale et scolaire s'influencent mutuellement. Dans ses articles les plus récents, Tinto recommande la réalisation d'activités d'apprentissage coopératif ou collaboratif parce qu'elles favorisent ces deux processus. Selon ses recherches, elle favoriserait aussi la rétention des étudiants au collégial et permettrait de prévenir l'abandon des études (Tinto, 1993).

Une méta-analyse portant sur 305 études parues depuis le début des années 1960 démontre que, comparativement à l'apprentissage individuel ou à l'apprentissage compétitif, l'apprentissage collaboratif a une influence sur la réussite scolaire (effet de 0,49), la qualité des relations (effet de 0,68) et l'adaptation à la vie collégiale (Johnson *et al.*, 1998). Selon ces auteurs, rares sont les sujets de recherche en éducation qui ont un tel degré de validité et de généralisation.

Dans le contexte des FOAD, l'apprentissage coopératif semble aussi pouvoir donner des résultats intéressants. Quelques études portant sur des cours de FOAD qui recourent à une utilisation importante de l'apprentissage collaboratif indiquent des taux d'achèvement comparables à ceux qu'on observe dans les situations d'enseignement présentiel (Singleton, 2001 ; Mayadas, 1997 ; Campbell, 1998). Le fait d'obtenir des taux d'achèvement semblables dans les deux formules représente une amélioration très considérable par rapport à ce qui est généralement observé en FAD, où l'on constate des écarts de l'ordre de 30 % dans la persévérance dans les cours. Dans l'évaluation des cours donnés à Virtual U, Harasim (1999) fournit des données semblables et obtient des taux d'achèvement largement supérieurs dans les cours diffusés dans Internet, lorsqu'on les compare avec les mêmes cours par correspondance. Par ailleurs, l'introduction d'activités d'apprentissage coopératif ou collaboratif dans le contexte de cours où le cheminement des apprenants est individuel présente de nombreux défis.

Les contacts entre pairs dans les activités d'encadrement

La coopération et la collaboration entre pairs ne se limite pas strictement aux formules d'apprentissage coopératif ou collaboratif. Ces contacts peuvent être plus officieux et moins intégrés dans le processus d'apprentissage. Ils peuvent être de nature plus sociale ou avoir des buts d'entraide et de soutien cognitif. Les contacts entre pairs peuvent prendre des formes assez diversifiées, où la collaboration est en quelque sorte plus légère ou moins intensive. Dans un contexte de FAD, les contacts entre pairs sont considérés comme étant l'une des formes que peuvent prendre les activités d'encadrement (Gagné *et al.*, 2002). Dans plusieurs études, on a établi un lien entre le nombre d'interactions entre pairs ou entre étudiants et enseignants (ou tuteurs), la qualité de celles-ci et la satisfaction des étudiants. Gunawardena et Zittle (1997) ont établi un lien entre le sentiment de la présence sociale des autres apprenants et la satisfaction. On peut penser que les étudiants qui sont plus satisfaits ont davantage de chances de persévérer. Les résultats d'une étude de Shin (2002) vont en ce sens. Elle a établi un lien entre la perception de la « présence transactionnelle » des autres étudiants et l'intention de persévérer.

Conclusion de la section

Même si le lien direct entre les interactions et la persévérance n'a pas été établi officiellement, celui qui existe entre les contacts avec le tuteur ou entre pairs et la satisfaction des étudiants semble bien établi. Celle-ci risque fort de se traduire par une plus grande motivation scolaire, qui incitera les étudiants à s'engager à accomplir les tâches proposées et à persévérer dans le cours. Le tutorat individuel, les contacts entre pairs et les activités d'apprentissage coopératif ou collaboratif semblent de nature à alimenter la motivation des étudiants, qui serait elle-même un précurseur de la persévérance.

Dans le contexte des FOAD, les outils de communication électronique disponibles dans les environnements d'apprentissage utilisés pour diffuser les cours pourraient, en principe, faciliter les différents types d'interactions. Si l'on avait tendance à privilégier le téléphone comme mode de communication il y a plusieurs années, le développement récent des TIC fait en sorte que l'on mise maintenant sur les nouveaux moyens de communication dont l'usage se généralise : le courriel, les forums de discussion et, de plus en plus, le clavardage (*chat*). On a espéré que l'utilisation de ces outils de communication favoriserait la persévérance des apprenants, mais, dans l'ensemble, les taux de persévérance dans les FOAD demeurent élevés et préoccupants.

Les expériences d'utilisation des forums de discussion ne sont pas toujours des réussites, et la participation des étudiants n'est pas toujours garantie. Dans les études où on a constaté une amélioration des taux d'achèvement des cours en mode virtuel, on semble avoir réussi à obtenir une participation significative, qui est également vue comme un indicateur de la motivation dans le modèle de la motivation cité plus haut. *L'expérience de l'Univirtuelle montre que les niveaux de participation des étudiants par le nombre et la fréquence de leurs interventions dans les forums sont élevés* (Ducharme *et al.*, 2002, p. 15). Dans la littérature spécialisée, on parle de plus en plus des nouveaux rôles que doivent jouer les tuteurs dans les environnements de FOAD et de la nécessité de les former à cet égard (Salmon, 2000 ; Spector & de la Teja, 2001 ; Bennett et Marsh, 2002).

2.6 CONCLUSION SUR LA PROBLÉMATIQUE DE LA PERSÉVÉRANCE DANS LES FOAD

Dans le contexte des préoccupations grandissantes concernant la réussite, les établissements offrant des FOAD sont amenés à réexaminer les taux de persévérance traditionnellement bas de leurs étudiants et invités à réfléchir sur les mesures permettant de les améliorer. La recherche sur les facteurs liés à l'abandon ou à la persévérance a mis en évidence un grand nombre de facteurs, mais les dispositions motivationnelles des étudiants semblent constituer un facteur incontournable.

Cependant, la persévérance demeure un objet mouvant, difficile à saisir, dans lequel intervient un grand nombre de facteurs et de variables. Dans l'ensemble des interventions visant à favoriser la persévérance, rares sont celles qui ont permis d'obtenir des résultats clairs et tangibles..

Deux types d'actions paraissent avoir un potentiel d'efficacité élevé au regard des dispositions motivationnelles et de la persévérance : les stratégies visant à favoriser les interactions et la communication, et les interventions des tuteurs visant à soutenir la motivation.

L'utilisation de stratégies visant à renforcer les interactions et la communication entre les apprenants et le tuteur, de même qu'entre pairs, devrait atténuer le sentiment d'isolement, une cause majeure d'abandon. La disponibilité des outils de communication électronique dans les FOAD facilite l'utilisation de ce type de stratégies.

Par ailleurs, les interventions des tuteurs dans les activités d'encadrement suscitent un renouveau d'intérêt. On y voit l'occasion de soutenir la motivation des apprenants qui en auraient besoin, d'autant plus que les interventions des tuteurs sont généralement appréciées par ceux qui en bénéficient.

2.7 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions sur lesquelles porte la présente recherche sont celles-ci : *Quels sont les facteurs qui influencent l'évolution de la motivation et de la persévérance dans les FOAD ? Des activités d'encadrement et d'apprentissage collaboratif pourraient-elles influencer favorablement les dispositions motivationnelles et la persévérance dans les FOAD ?*

Cette recherche se situe dans la perspective des préoccupations relatives à la persévérance dans les FOAD. Elle s'inscrit dans les efforts déployés pour mieux comprendre les processus menant à la persévérance ou à l'abandon en vue d'améliorer les taux de persévérance dans ces cours. Elle porte sur l'effet des dispositions motivationnelles sur la persévérance dans les cours, dans une perspective évolutive, et met en lumière les facteurs qui influencent ces dispositions. Elle vise aussi à explorer les effets de l'encadrement (le tutorat individuel et la collaboration entre pairs) et de l'apprentissage collaboratif sur ces dispositions motivationnelles. Les objectifs de la recherche sont présentés au chapitre 4, qui précède le chapitre sur la méthodologie.

2.8 LA PORTEE DE LA RECHERCHE

Le présent projet de recherche propose d'étudier de manière longitudinale l'évolution des dispositions motivationnelles à l'intérieur de certains cours de FOAD, en s'appuyant sur les théories sociocognitives récentes de la motivation. Ce type d'approche n'a été que rarement utilisé jusqu'à présent. La recherche sur l'abandon et la persévérance a donné lieu à un courant important d'études sur le sujet et à l'élaboration de cadres théoriques permettant d'aborder le processus longitudinal menant à la persévérance ou à l'abandon (e. g. Kember, 1989). Cependant, ce courant semble être demeuré assez distinct des travaux les plus récents effectués dans le domaine de la motivation scolaire. Pourtant, les modèles théoriques de la persévérance (Tinto, 1975 ; Kember, 1989) font explicitement référence à des notions liées à la motivation, comme le degré d'engagement des étudiants envers leurs buts éducatifs, et un rapprochement

entre les théories motivationnelles socioconstructivistes et les concepts d'intégration sociale et scolaire semble approprié.

Par ailleurs, la présente recherche contribuera à la réflexion théorique et pratique sur les moyens que peuvent prendre les institutions offrant des FOAD pour améliorer la persévérance de leurs étudiants. Une meilleure compréhension de l'évolution du profil motivationnel des apprenants pourrait permettre de découvrir des pistes d'intervention. Cette recherche permettra également de déterminer le potentiel de l'utilisation des activités d'encadrement (le tutorat individuel et les contacts entre pairs) et d'apprentissage collaboratif, pour favoriser la motivation et la persévérance, et appuyer des pratiques existantes ou en recommander de nouvelles. Compte tenu du fait qu'un grand nombre d'établissements d'enseignement « traditionnels » offrent maintenant de telles activités, les résultats de la recherche intéresseront non seulement les établissements d'enseignement dédiés à la FAD, mais aussi les autres établissements d'enseignement s'intéressant aux FOAD et les enseignants s'intéressant à l'utilisation de stratégies d'interactions et de collaboration soutenues par la technologie.



3. RECENSION DES ECRITS ET CADRE THEORIQUE



Dans ce chapitre, nous avons voulu rendre explicites les théories et les modèles sur lesquels s'appuie la recherche, en présentant les définitions des principaux concepts utilisés et en passant en revue les principaux écrits relatifs à la question traitée. La recension des écrits est divisée en trois parties, chacune se terminant par une conclusion reprenant les éléments essentiels du cadre théorique de la recherche.

La première partie porte sur la motivation, qui est le thème central de la recherche. Nous exposons d'abord les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1977a) et de l'auto-efficacité (Bandura, 1977b), en mettant en évidence les éléments essentiels des théories sociocognitives. Nous justifierons le choix du modèle théorique retenu en décrivant le modèle général des attentes et de la valeur proposé par Pintrich (2003).

La deuxième partie concerne l'abandon et la persévérance dans les FOAD. Nous commencerons par décrire le contexte historique de la FAD et des FOAD, pour aborder ensuite les recherches portant sur l'abandon et la persévérance en FAD. Nous présenterons les modèles théoriques de Tinto et Kember, qui visent à décrire les processus menant à l'abandon ou à la persévérance et à organiser les variables qui y sont liées. Cette partie se terminera par la définition de la persévérance utilisée dans cette recherche.

Dans la troisième partie de la recension des écrits, nous aborderons la question des facteurs sociaux et relationnels dans les FOAD, en nous penchant sur le rôle des interactions et de la collaboration. Nous présenterons les définitions de l'encadrement (le tutorat individuel et les contacts entre pairs), tout en passant en revue la recherche sur les effets des activités d'encadrement sur la persévérance et la réussite.

Une synthèse de la recension des écrits permettra de préciser le cadre théorique retenu pour la présente recherche.

3.1 LA MOTIVATION DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOCOGNITIVE

La présente recherche aborde le domaine de la motivation scolaire dans une perspective sociocognitive. Ce domaine a fait l'objet d'un grand nombre de recherches au cours des dernières décennies. Bien qu'il existe quantité de définitions de la motivation, celle-ci a trait à la direction des comportements, à leur intensité et à leur maintien dans le temps. Dans leur recension des écrits sur la motivation, Pintrich et Schunk (2002) proposent la définition suivante de la motivation : le processus par lequel des activités dirigées par des buts sont entreprises et soutenues dans le temps. Ce processus est à la base du comportement humain et, si l'on ne peut pas l'observer directement, on peut l'inférer d'actions telles que les choix et la persévérance. Ce processus implique une activité tant mentale que physique.

L'approche sociocognitive de la motivation scolaire semble bien indiquée pour l'étude de la motivation dans un contexte de FOAD. Elle met l'accent sur le fait que la motivation scolaire résulte de l'interaction entre les perceptions et les attentes des apprenants d'une part et les différents éléments de leur environnement d'autre part. Plus précisément, dans le paradigme sociocognitif, on envisage la motivation comme dynamique et évolutive. L'engagement envers les tâches scolaires et la persévérance est considéré comme un indicateur de la motivation (Viau, 1994 ; Pintrich *et al.*, 1993). L'engagement et la persévérance résultent des conceptions, des cognitions et des attentes des apprenants quant à leurs capacités et aux caractéristiques des tâches scolaires (Viau, 1994). Ces interactions entre les conceptions des apprenants et leur environnement sont dynamiques et évoluent dans le temps, différents événements pouvant les influencer. Comme nous le verrons plus loin, les principaux modèles théoriques de la persévérance utilisés dans les FOAD (Tinto, 1975, 1996 ; Kember, 1989, 1995) font aussi ressortir la dimension évolutive et interactive de l'engagement envers ses buts éducatifs. Les théories sociocognitives de la motivation s'accordent bien avec ces modèles théoriques de la persévérance et de l'abandon. Dans un contexte de FOAD, elles semblent appropriées pour comprendre et investiguer la dynamique motivationnelle de l'apprenant, ainsi que la manière dont celle-ci évolue dans le temps.

La théorie de l'accomplissement (McClelland, 1961, *in* Jonassen et Grabowski) associait le besoin d'accomplissement à une caractéristique relativement stable de la personnalité. Le besoin d'accomplissement a été très tôt lié à la performance et à un lieu de contrôle interne (Dalal et

Sethi, 1988 ; Scapinello, 1989, *in* Jonassen et Grabowski, 1993), conçu aussi à l'origine comme un trait de personnalité. Dans plusieurs études, on s'est intéressé à l'effet de la motivation dans un contexte de FAD avec une telle approche où la motivation est considérée davantage comme une caractéristique interne relativement stable des individus.

Or, le développement relativement récent des théories sociocognitives de la motivation nous amène à concevoir celle-ci comme dynamique et dépendante du contexte social et scolaire de l'apprenant. Selon Linnenbrink et Pintrich (2002), les théories sociocognitives de la motivation mettent en évidence ce caractère multidimensionnel, situationnel, dynamique et évolutif de la motivation. Celui-ci ressort également d'une étude longitudinale auprès d'étudiants du secondaire (Chouinard, 2001). Dans l'espace d'une année scolaire, en mathématiques, des changements significatifs se produisent sur plusieurs variables, notamment : une diminution des buts de maîtrise, des buts de performance, de l'engagement et du recours aux stratégies cognitives et métacognitives (Chouinard, 2001).

L'étude de Gibson (1996) fait ressortir le fait qu'en FAD, à l'intérieur d'une période de trois mois suivant l'inscription, plusieurs événements influencent la conception qu'ont les apprenants d'eux-mêmes et de leurs capacités. De manière similaire, dans un contexte de FOAD, il semble que le sentiment d'auto-efficacité puisse évoluer de manière dynamique dans le temps, même à l'intérieur de courts intervalles de temps (Wang et Newlin, 2002). Le caractère dynamique des attributions causales a aussi été démontré. Dans un contexte de FOAD, Liu (2003) a trouvé qu'après avoir suivi un cours en ligne, les apprenants avaient un lieu de contrôle davantage interne. L'utilisation de modèles théoriques de la motivation qui tiennent compte de ce caractère multidimensionnel, situationnel et évolutif a été peu explorée dans les recherches sur les FOAD. Ces théories nous permettent d'avoir un ancrage solide pour comprendre l'évolution de la dynamique motivationnelle dans le cadre d'un cours. De plus, la reconnaissance de ce caractère évolutif ouvre la voie à l'étude des interventions visant à modifier les dispositions motivationnelles. Par exemple, dans le contexte d'une classe, une approche d'intervention visant la réattribution peut connaître du succès (Fulk et Mushinski, 1994 ; Brophy, 1998). Dans la présente étude, qui porte, entre autres, à l'effet de certaines interventions sur la persévérance, la perspective sociocognitive nous suggère d'étudier les effets de ces interventions sur les

dispositions motivationnelles, qui sont des médiateurs des comportements de persévérance et d'engagement.

Dans la présente section, nous exposerons d'abord les caractéristiques des principales théories sociocognitives de la motivation. Nous présenterons ensuite la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977a), qui est le fondement des théories sociocognitives de la motivation, ainsi que le concept d'auto-efficacité. Finalement, nous décrirons le modèle des attentes et de la valeur de Pintrich (2003). Pour chacune des principales dimensions conceptuelles du modèle de Pintrich, nous ferons l'état de la question sur les recherches dans le contexte des FOAD.

3.1.1 Le choix des modèles de motivation

Les théories sociocognitives de la motivation prolifèrent, et il devient un peu difficile de s'y retrouver dans ces théories qui nomment de manière différente des phénomènes semblables (Eccles et Wigfield, 2002). À partir d'une approche sociocognitive, plusieurs auteurs nous proposent des synthèses des principaux résultats de recherche des dernières années sur le plan de la motivation scolaire, en les situant dans des modèles généraux ou dans des théories spécifiques. Ce qui caractérise l'ensemble des théories sociocognitives de la motivation, c'est l'interdépendance de la cognition, de l'environnement et du comportement. *Selon cette approche, les cognitions et les perceptions de l'élève relativement à ses capacités, aux tâches scolaires et au contexte d'apprentissage agissent en tant que médiateurs de son comportement* (Chouinard, 2001, p. 25).

Dans leurs synthèses des recherches sur la motivation scolaire, Tardif (1992), Viau (1994) et Barbeau (1994) considèrent la motivation comme un phénomène multifactoriel, où l'engagement cognitif et la persévérance des apprenants (les indicateurs de motivation) sont déterminés, d'une part, par leurs systèmes de conception (la conception des buts de l'école comme des buts d'apprentissage ou d'évaluation et la conception de l'intelligence comme stable ou évolutive) et, d'autre part, par leurs systèmes de perception des situations d'apprentissage proposées (la perception de la valeur de la tâche, des exigences de la tâche et de la contrôlabilité de la tâche, ce dernier aspect comprenant la perception de sa compétence). *Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire pourrait se définir comme un état qui prend son origine*

dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Barbeau, 1994).

Ce modèle est assez bien connu dans le réseau collégial au Québec, ce qui le rend utile dans un contexte de formation des enseignants. Il offre une synthèse intéressante, mais néglige l'importance des types de buts poursuivis, alors que la théorie des attentes et de la valeur les intègre, tout en connaissant une grande popularité depuis une dizaine d'années.

Keller (1983, 1987a, 1987b) a une approche originale en proposant d'introduire les différents aspects de la motivation au cœur du design pédagogique dans l'enseignement assisté par ordinateur. Il synthétise son modèle au moyen du sigle ARCS : *Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction*, qui correspond à quatre composantes motivationnelles. La composante *Relevance* se rapproche beaucoup de la composante valeur dans le modèle de Pintrich, alors que la composante *Confidence* correspond essentiellement à la dimension des attentes de succès. Quelques études récentes démontrent l'intérêt de ce modèle dans le contexte des FOAD. Des apprenants ayant reçu des lettres rédigées selon les principes du modèle ARCS ont persévéré davantage que les autres (Visser, 1998). Après avoir refait le design du premier cours de FAD selon ce modèle, les taux d'abandon du cours ont diminué de moitié, passant de 44 % à 22 % (Chyung *et al.*, 1998). C'est un modèle qui a été utilisé à quelques reprises dans le contexte de recherche sur des FOAD, mais peu dans d'autres contextes, peut-être justement parce qu'il situe cette composante dans le processus de design pédagogique.

Dans la présente recherche, les principaux modèles théoriques mis à contribution pour l'étude des facteurs motivationnels sont les suivants : la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1986) et le modèle des attentes et de la valeur de Pintrich (1999 ; 2003). La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977a) est celle qui a vraiment marqué le courant des théories sociocognitives de la motivation. Il apparaît incontournable de l'exposer brièvement, d'autant plus que le sentiment d'auto-efficacité est un construit motivationnel très puissant qui se retrouve dans les principales théories de la motivation sous une forme ou une autre. Le concept d'auto-efficacité est considéré par plusieurs comme le construit motivationnel le plus susceptible de prédire l'apprentissage et la performance (Pintrich, 2003).

Le modèle des attentes et de la valeur de Pintrich (1999, 2003) synthétise un grand nombre de résultats de recherche, en intégrant les concepts d'auto-efficacité et d'orientation intrinsèque ou extrinsèque de la motivation. Un instrument bien validé, qui a été notamment utilisé dans un contexte d'enseignement supérieur au Québec, a aussi été mis au point à partir de ce modèle : le *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich *et al.*, 1991).

3.1.2 La théorie de l'apprentissage social et le sentiment d'auto-efficacité

En 1977, Bandura a proposé une nouvelle façon d'aborder et de comprendre le comportement humain en publiant sa théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977a). Dans cette théorie, il réaffirme l'importance de s'attarder aux cognitions et aux anticipations pour comprendre le comportement humain dans toute sa complexité. Il réintroduit de plein droit la pensée consciente dans l'étude scientifique du comportement humain. Le fonctionnement psychologique n'est pas expliqué par des pulsions internes ou des stimuli environnementaux, mais par le « déterminisme réciproque », une interaction réciproque continue entre les facteurs personnels et environnementaux. L'effet des facteurs environnementaux sur le comportement est médiatisé par les facteurs personnels (les processus cognitifs et les interprétations), qui engendrent des comportements ayant à leur tour un effet sur l'environnement. La capacité de symboliser et la possibilité d'anticiper les conséquences de ses comportements se situent au cœur de la théorie de l'apprentissage social.

C'est dans cette théorie générale de l'apprentissage et du comportement humain que Bandura introduit pour la première fois le concept d'auto-efficacité, présenté comme l'un des antécédents les plus importants du comportement. La même année, Bandura (1977b) raffine le concept d'auto-efficacité en lui accordant une place centrale dans le changement de comportement. Depuis, ce concept a occupé une place de plus en plus importante dans l'évolution progressive de sa théorie et a donné lieu à un corpus très imposant de recherches.

Le sentiment d'auto-efficacité et ses sources

Selon la recension des écrits de Graham et Weiner (1996), l'auto-efficacité est le construit motivationnel permettant le mieux de prédire les conséquences comportementales dans les domaines de l'éducation et de la psychologie.

L'auto-efficacité est définie comme la croyance en ses capacités d'organiser et d'exécuter un groupe d'actions nécessaires à la gestion d'une situation future (Bandura, 1986). Le sentiment d'auto-efficacité influence nos choix et nos buts, la quantité d'efforts consacrés à l'atteinte de ces buts et la qualité de ceux-ci, notre persévérance, la manière dont nous faisons face aux obstacles ainsi que nos sentiments. Les sources d'information alimentant le sentiment d'auto-efficacité sont de quatre ordres : la performance antérieure, l'observation, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel.

La performance antérieure est la source la plus importante du sentiment d'auto-efficacité. Généralement, les expériences de succès renforcent le sentiment d'auto-efficacité, alors que les échecs le diminuent (Bandura, 1977a). Par exemple, dans le domaine de l'apprentissage, une personne qui a vécu de nombreuses expériences de succès aura un sentiment d'auto-efficacité fort et durable qui pourra l'amener à surmonter des obstacles occasionnels, alors qu'une autre personne ayant vécu plusieurs expériences d'échec risque davantage d'abandonner au premier obstacle. Cependant, l'effet d'une bonne performance ou d'un échec n'est pas automatique. C'est l'interprétation qui en est faite qui est cruciale. Des personnes ayant un faible sentiment d'auto-efficacité dans certaines situations peuvent discréditer des expériences de succès. Ce serait par le biais de l'interprétation qui en est faite que les succès et les échecs auraient un effet sur le sentiment d'auto-efficacité, ce qui se rapproche beaucoup des postulats de la théorie des attributions causales. On peut donc établir un rapprochement entre cette source du sentiment d'auto-efficacité et les croyances de contrôle que l'on trouve dans d'autres théories de la motivation (Graham et Weiner, 1996 ; Ryan et Deci, 2000).

Depuis ses premiers écrits, Bandura accorde une place importante à l'apprentissage qui peut se faire par le biais de l'observation de pairs ou de personnes importantes de son entourage. L'observation des comportements des autres et de leurs conséquences peut agir sur les anticipations d'une personne par rapport à ses propres comportements. L'influence de l'observation est liée à la similitude perçue entre le modèle et soi-même.

La persuasion verbale est un moyen utilisé depuis longtemps pour tenter d'influencer le comportement humain. Selon Bandura, il s'agit d'un moyen dont l'efficacité est limitée, qui engendre des croyances d'auto-efficacité peu durables. Il suggère d'utiliser ce moyen en

conjonction avec les autres sources : l'observation d'un modèle et des réussites correctement interprétées comme le résultat de ses actions.

L'état physiologique et l'éveil émotionnel (*emotional arousal*) peuvent influencer le sentiment d'auto-efficacité, particulièrement dans des situations menaçantes où l'anxiété peut nuire à la performance.

On doit distinguer entre le sentiment d'auto-efficacité et les anticipations liées aux résultats d'un comportement. Ces deux types d'anticipations sont différents. Une personne peut fort bien se croire capable d'effectuer une tâche tout en considérant que cette action peut avoir des conséquences nuisibles. Les anticipations liées aux résultats d'un comportement sont aussi liées aux croyances de contrôle, puisqu'elles sont l'expression d'une hypothèse selon laquelle l'action A va conduire au résultat B.

Le sentiment d'auto-efficacité est contextualisé et lié à une tâche ou à une activité spécifique, alors que la perception de sa compétence est un concept plus global. Dans son guide sur l'élaboration d'échelles de mesure du sentiment d'auto-efficacité, Bandura (2001) insiste sur le fait que ce dernier est lié au contexte très particulier dans lequel on souhaite le mesurer. Ainsi, un étudiant n'aura probablement pas les mêmes croyances d'auto-efficacité en mathématiques et en français.

3.1.3 Pintrich : une synthèse dans le modèle des attentes et de la valeur

La quantité importante de travaux accomplis dans le domaine de la motivation scolaire au cours des 20 dernières années a donné lieu à un grand nombre de théories procédant d'une conception sociocognitive de la motivation. Les différentes composantes de la motivation et leurs interactions sont présentées de manières différentes, mais on trouve dans la plupart des théories un noyau commun : les anticipations ou les attentes (y compris le sentiment d'auto-efficacité ou la perception de compétence et les croyances de contrôle) ; les raisons de s'engager (y compris la motivation intrinsèque ou extrinsèque et le type de buts poursuivis) ; la valeur (l'association avec les choix et la performance). Les développements les plus récents de ces théories mettent en évidence les relations entre les attentes et la valeur, d'une part, et la cognition, d'autre part.

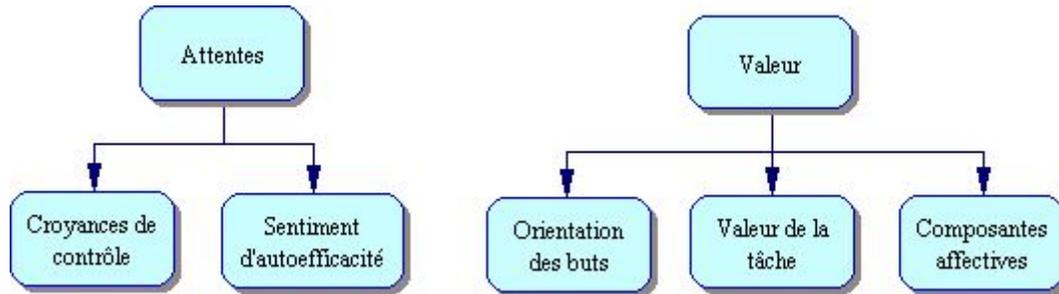
Toutefois, la prolifération de termes et de mesures différents pour des concepts semblables rend l'intégration théorique difficile (Eccles et Wigfield, 2002). La contribution de Pintrich a consisté à produire un modèle global de la motivation qui offre une manière de synthétiser et d'organiser l'ensemble des résultats de recherche et de construits théoriques principaux dans le cadre d'un modèle des attentes et de la valeur. On retrouve dans ce modèle les composantes essentielles des principales théories sociocognitives ayant cours actuellement. De plus, dans certains aspects liés au concept d'autorégulation, le modèle de Pintrich touche à des facteurs mis en évidence dans la littérature sur la persévérance dans les FOAD : la gestion du temps et de l'environnement d'études, la régulation de ses efforts et les comportements de demande d'aide. Nous y reviendrons plus loin.

Dans cette sous-section, nous exposerons le modèle général de Pintrich tout en situant les différents résultats de recherche concernant les FOAD. Et bien que ces théories récentes n'aient été que peu souvent utilisées comme cadres de référence dans des études portant sur l'efficacité des FOAD, certains résultats de recherche dans le domaine des FOAD peuvent être liés à différentes composantes des théories sociocognitives de la motivation : les attentes, les buts, la valeur et la cognition.

Selon Pintrich (2003), les théories de la motivation concernent généralement quatre types de produits : les raisons pour lesquelles un individu choisit une activité plutôt qu'une autre, le degré d'engagement dans l'activité pour ce qui est de la qualité (l'engagement cognitif) ou de la quantité (l'effort), la persévérance dans l'accomplissement de la tâche et la performance scolaire. En fait, dans plusieurs théories, le degré d'engagement et la persévérance dans l'accomplissement de la tâche sont considérés comme des indicateurs de la motivation (voir, par exemple, Viau, 1994). L'engagement comporte une composante comportementale, une composante cognitive et une composante motivationnelle ou affective (Linnenbrink et Pintrich, 2003). Lorsqu'il est question de la quantité d'efforts et des comportements facilement observables de l'extérieur, on parle de l'engagement comportemental. Quant à la qualité des efforts, par exemple le type de stratégie cognitive ou le type de traitement de l'information, elle serait plutôt associée à l'engagement cognitif. *The quality of cognitive engagement reflects the quality of students' effort in the task, while simple quantity of effort reflects behavioral engagement* (Linnenbrink et Pintrich, 2003).

Pintrich utilise un modèle général des attentes et de la valeur pour analyser et situer les principaux résultats de la recherche sur les effets des différentes composantes motivationnelles sur les différents types de produits cités plus haut.

Figure 1: Modèle général des attentes et de la valeur selon Pintrich (2003)



La figure 1 présente schématiquement les différentes composantes motivationnelles du modèle des attentes et de la valeur utilisé par Pintrich pour synthétiser les résultats des principales recherches dans le domaine des théories sociocognitives de la motivation. La composante « Attentes » se divise en deux types de croyances : les croyances de contrôle et le sentiment d’auto-efficacité, tandis que la composante « Valeur » se divise en trois sous-composantes : l’orientation des buts d’accomplissement, la valeur de la tâche et les composantes affectives.

Les attentes

Les composantes motivationnelles liées aux attentes et aux anticipations constituent la réponse que les étudiants donnent à la question suivante : Puis-je réaliser cette tâche ? S’ils croient que les facteurs liés à l’accomplissement de la tâche sont sous leur contrôle et qu’ils ont les capacités de la réaliser, ils ont de meilleures chances de s’engager et de persévérer dans la tâche.

Les croyances de contrôle

Les premières recherches sur le lieu de contrôle tendaient à démontrer que les étudiants ayant un lieu de contrôle interne réussissaient généralement mieux que ceux qui avaient un lieu de contrôle externe (Rotter, 1966).

La notion de contrôle occupe aussi une place importante dans la théorie de Deci et Ryan, qui l'abordent sous l'angle de l'autodétermination. La théorie de l'autodétermination postule que plus le contrôle des comportements est externe, plus la motivation est extrinsèque, alors que plus le contrôle est interne sur le continuum d'autodétermination, plus la motivation est intrinsèque et la performance, élevée.

La théorie des attributions causales de Weiner, elle, s'intéresse aux explications qu'un individu se donne de ses succès et de ses échecs. Elle postule que ce sont ces attributions, plutôt que le succès ou l'échec en soi, qui influencent les attentes futures. Une personne qui a un lieu de contrôle interne a tendance à assumer la responsabilité de ses réussites et de ses échecs, ainsi qu'à attribuer ceux-ci à des causes internes (ex. : l'effort, l'habileté), tandis qu'une personne « externe » attribue sa performance à des facteurs externes indépendants de sa volonté. En raffinant ce modèle d'attributions causales, Weiner a proposé d'y ajouter deux nouvelles dimensions : la stabilité et la contrôlabilité de la cause, la stabilité de la cause étant la composante déterminante pour les attentes. Par exemple, les apprenants qui ont des attributions internes contrôlables (ex. : l'effort) auraient de meilleures chances d'obtenir du succès que ceux qui ont des attributions internes stables et incontrôlables (ex. : une faible intelligence) ou des attributions externes non contrôlables (ex. : l'enseignant).

La théorie de l'auto-efficacité intègre aussi les croyances de contrôle en distinguant entre les croyances d'efficacité et les croyances concernant les résultats (*outcomes expectancy*). Ces dernières ont trait aux croyances que certaines actions mènent à certains résultats.

De manière générale, les résultats de recherche tendent à prouver qu'une perception de contrôle interne correspond à de meilleurs résultats (l'engagement cognitif, la performance, l'estime de soi). Une telle perception aurait des conséquences heureuses sur le plan motivationnel. Cependant, quelques résultats de recherche semblent démontrer que, dans les cas d'échec, il serait préférable sur le plan motivationnel d'attribuer celui-ci à des causes externes et instables (la malchance, difficulté de la tâche, etc.).

Les croyances de contrôle dans les FOAD

Selon certains auteurs, un lieu de contrôle externe caractérise les étudiants à risques en FAD (Dille et Mezack, 1991 ; Kember *et al.*, 1991, in Thompson, 1998 : Kember, 1999). Dans

d'autres études, un lieu de contrôle interne a été associé à la persévérance (Parker, 1995, *in* Bourdages et Delmotte 2001 ; Parker, 1999), quoique dans l'étude de Pugliese (1994, *in* Thomson, 1998) le lien avec la persévérance ne franchissait pas le seuil de signification. De même, dans l'étude de Darwazeh (1998), le lieu de contrôle à l'inscription ne permettait pas de prédire la performance sous l'angle d'une moyenne cumulative.

Mais un lieu de contrôle externe n'est pas toujours lié à de mauvaises performances. Les apprenants ayant un lieu de contrôle externe semblent mieux répondre à une régulation externe de leurs apprentissages. Ainsi, Stone (1992) a démontré que des apprenants ayant un lieu de contrôle externe complétaient leur cours par correspondance plus rapidement lorsqu'ils avaient des contacts réguliers avec leurs tuteurs. Les attributions causales des étudiants suivant des cours en ligne et des cours sur campus sont différentes, ces derniers étant beaucoup plus susceptibles de mentionner la qualité de l'enseignant comme facteur principal de la réussite des étudiants, alors que les premiers mentionnaient davantage les habitudes d'étude (Kennedy, 2000).

Le sentiment d'auto-efficacité

Le concept d'auto-efficacité correspond aux jugements que les individus font de leur capacité d'accomplir certaines tâches ou d'atteindre certains buts dans des situations spécifiques (Shunk, 1985, *in* Pintrich, 2003). Tout comme Bandura, Pintrich souligne que les croyances de contrôle et d'auto-efficacité sont deux concepts liés empiriquement, mais distincts conceptuellement.

Les croyances d'auto-efficacité sont relativement propres au domaine ou à la situation à l'étude. Cependant, Pintrich souligne qu'elles peuvent s'étendre au-delà de cette situation particulière. Ainsi, des étudiants peuvent avoir des croyances d'efficacité pour un examen en mathématiques, pour les mathématiques, pour les sciences et même pour l'apprentissage scolaire en général. À ce niveau de généralisation, le concept d'auto-efficacité devient semblable au concept de perception de compétence. Selon Pintrich (2003), le degré de généralité des croyances d'efficacité devrait faire l'objet de recherches futures.

Un grand nombre de recherches démontrent que les croyances d'auto-efficacité sont liées à l'engagement cognitif et à la persévérance dans l'accomplissement de la tâche (Bandura, 1986,

Pintrich, 1999). Elles sont aussi liées aux comportements d'autorégulation ainsi qu'à la performance scolaire (Pintrich, 1999 ; Linnenbrink et Pintrich, 2003). Selon plusieurs auteurs, il s'agit du concept motivationnel le plus susceptible d'expliquer des différences de performance (Bandura, 1986 ; Graham et Weiner, 1996 ; Pintrich 2003). Le sentiment d'auto-efficacité est un construit motivationnel qui a été associé à la persévérance et à la performance à répétition, dans une très grande variété de contextes et de niveaux scolaires.

Le sentiment d'auto-efficacité et les FOAD

Dans le contexte de la formation en classe, le sentiment d'auto-efficacité a été lié à la performance de manière très consistante. Étudié plus récemment dans le contexte des FOAD, il semble aussi lié à la performance (Wang et Newlin, 2002 ; Jourdan, 2003 ; Joo *et al.*, 2000 ; Bong, 1999 ; Taplin et Jegede, 2001). Dans une tâche de recherche sur Internet, les croyances d'auto-efficacité des étudiants et la confiance de ceux-ci en leur capacité d'utiliser le réseau informatique influaient sur le type et le nombre de stratégies utilisées dans la recherche (Hill et Hannafin, 1997, *in* Joo *et al.*, 2000). Deux études récentes établissent la nécessité de distinguer l'auto-efficacité liée au cours de l'auto-efficacité liée à la technologie. Dans les cours en ligne, ces deux aspects ont été associés à la performance (Lee et Witta, 2001 ; Joo *et al.*, 2000). Dans l'étude de Joo *et al.* (2000), l'auto-efficacité relative à l'autorégulation n'était pas liée directement à la performance, mais elle était liée aux deux autres mesures d'auto-efficacité. L'expérience antérieure était liée au sentiment d'auto-efficacité en matière de technologie. Dans une étude comparant des apprenants ayant abandonné avec d'autres ayant persévéré, Gibson et Graff (1992) en arrivent à la conclusion que les meilleurs indicateurs pour prédire la persévérance sont les suivants : la confiance en ses capacités, la conception d'être trop âgé pour apprendre et la capacité de se concentrer, trois concepts que l'on peut associer à différents aspects du sentiment d'auto-efficacité.

Les exigences de la tâche influencent le sentiment d'auto-efficacité. La difficulté perçue du cours a été liée à l'abandon (Chacon-Duque, 1987, *in* Chyung *et al.*, 1998 ; Cookson, 1990). Dans l'étude de Miltiadou (2001) et dans celle de Lee et Witta (2001), on a constaté une relation inverse entre l'auto-efficacité en matière de technologie et la performance. Cependant, dans cette dernière étude, on n'a pas contrôlé les effets selon le genre. Or, les données statistiques internes du Cégep@distance démontrent que les cours en ligne attirent plus les hommes que les femmes,

et de nombreux résultats de recherche indiquent que les hommes ont un sentiment d'auto-efficacité supérieur à celui des femmes lorsqu'il s'agit d'utiliser la technologie. Comme les habiletés technologiques requises pour suivre un cours en ligne ne sont pas tellement importantes, il se peut qu'un plus grand niveau d'auto-efficacité en matière de technologie ne favorise pas la performance. De plus, comme les hommes associent fortement la technologie au jeu, il est possible qu'ils s'attendent à faire cette association dans les cours en ligne et que la difficulté du cours soit plus grande qu'ils croyaient lorsqu'ils commencent leur parcours, ce qui pourrait les amener à abandonner plus facilement.

La présente recherche sera centrée sur la composante « attentes » du modèle de Pintrich. Afin de situer cette composante à l'intérieur de l'ensemble du modèle des attentes et de la valeur, nous exposerons brièvement les sous-composantes de la composante « valeur » et les composantes affectives, ainsi que les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation.

La valeur

Les composantes du modèle motivationnel liées à la valeur incluent les buts poursuivis dans l'accomplissement d'une tâche, ainsi que les croyances concernant l'importance, l'utilité ou l'intérêt de la tâche. Essentiellement, elles ont trait aux réponses qu'un individu va donner à la question : *Pourquoi est-ce que j'accomplis cette tâche ?*

L'orientation des buts

On peut faire la distinction entre deux grandes catégories de buts : les buts propres à la tâche et l'orientation des buts. Les buts propres à la tâche représentent les résultats spécifiques qu'un individu cherche à obtenir dans l'accomplissement d'une tâche (par exemple, obtenir un A à un examen).

L'orientation des buts est liée aux raisons plus générales pour lesquelles un individu choisit d'effectuer une tâche. Liée à la recherche sur la motivation à l'accomplissement, elle a trait à l'orientation générale d'un individu dans l'approche, l'accomplissement de la tâche et l'évaluation de sa performance. Un courant de recherches très important dans le domaine de la motivation et de l'autorégulation a eu pour objet le rôle de l'orientation des buts dans l'apprentissage et la performance (Pintrich, 2000). Ces recherches ont généralement distingué

entre deux grandes catégories de buts d'accomplissement : les buts de performance et les buts de maîtrise (Ames, 1992, *in* Pintrich, 2003), ou encore les buts d'apprentissage et les buts de performance (Dweck et Leggett, 1988, *in* Pintrich, 2003). Le fait d'avoir des buts de maîtrise a été lié à plusieurs reprises à différents indicateurs de motivation et de performance cognitive (Pintrich, 2003 ; Pintrich, 2000), ainsi qu'aux comportements d'autorégulation qui caractérisent les apprenants efficaces (Pintrich, 1999). En ce qui concerne les buts de performance, les recherches récentes mettent en évidence la nécessité de distinguer entre les buts d'évitement, qui sont liés aux indicateurs de faible motivation et de faible performance, et les buts d'approche au rendement, qui peuvent être liés à de bonnes performances sur le plan des résultats scolaires (Pintrich, 2003).

Pintrich fait un rapprochement entre des buts d'apprentissage et l'orientation intrinsèque de la motivation et d'autres types de buts qui correspondent plutôt à une orientation extrinsèque des buts.

La valeur de la tâche

La valeur que les étudiants accordent à une tâche peut être très liée à la tâche proposée ou plus généralement liée au cours ou à la discipline. Eccles (1983, *in* Pintrich, 2003) décompose la valeur de la tâche en trois aspects distincts : la perception de l'importance de la tâche, l'utilité de la tâche et son intérêt. Bien qu'ils soient liés de près pour les étudiants de tous les niveaux, ces trois aspects peuvent se distinguer considérablement dans une population adulte (Wlodkowski, 1988, *in* Pintrich, 2003), qui représente une proportion significative des apprenants dans le contexte des FOAD.

L'importance de la tâche

La perception de l'importance d'une tâche devrait varier selon le type de buts poursuivis, mais, pour un même type de buts, elle devrait en principe faire varier le niveau d'engagement et la persévérance dans la tâche.

L'utilité de la tâche

L'utilité de la tâche a trait à la valeur instrumentale de la tâche pour atteindre un but (Eccles, 1983, *in* Pintrich, 2003). L'utilité personnelle de la tâche détermine sa valeur sur le plan

de l'utilité. Par exemple, dans un cours donné, différentes tâches ou travaux peuvent se voir attribuer des valeurs différentes sur le plan de l'utilité.

L'intérêt

L'intérêt d'un individu pour une tâche constitue le dernier aspect de la valeur de la tâche. Il s'agit de l'attitude générale relativement stable dans le temps qui consiste à apprécier la tâche. L'intérêt est fonction de caractéristiques personnelles de l'individu et peut être assimilé à une orientation intrinsèque de la motivation.

Les composantes affectives

Les composantes affectives constituent le dernier élément du modèle des attentes et de la valeur de la motivation de Pintrich. En effet, les dispositions motivationnelles comportent non seulement des composantes cognitives, mais aussi des composantes affectives. Pintrich postule que les éléments cognitifs et affectifs sont en interaction. Par exemple, l'anxiété éprouvée pendant un examen peut nuire au sentiment de compétence et à la performance, tout comme un sentiment d'auto-efficacité élevé peut correspondre à un affect positif.

Mais selon Linnenbrink et Pintrich (2002), les théories sociocognitives de la motivation ont tendance à être axées davantage sur les composantes cognitives et à négliger l'importance de l'aspect affectif de la motivation, qui devrait être pris davantage en considération dans les recherches futures.

L'engagement cognitif : stratégies d'apprentissage et d'autorégulation selon Pintrich

On s'intéresse de plus en plus aux liens qui existent entre les différents aspects de la motivation et le fonctionnement cognitif, ainsi qu'aux conséquences des dispositions motivationnelles sur l'autorégulation de l'apprentissage. Dans le modèle général de Pintrich, l'autorégulation occupe une place importante. Les comportements d'autorégulation de l'apprentissage sont fortement liés à la performance scolaire (Pintrich, 1999). Les différentes dispositions motivationnelles ont des effets différents sur les comportements d'autorégulation (Pintrich, 1999).

Selon la plupart des modèles de l'autorégulation, un aspect important de l'autorégulation consiste à utiliser différentes stratégies cognitives et métacognitives pour gérer et réguler l'apprentissage. Le modèle d'autorégulation proposé par Pintrich comprend trois grandes catégories de stratégies : les stratégies cognitives d'apprentissage, les stratégies d'autorégulation pour contrôler la cognition et les stratégies de gestion des ressources à la disposition de l'apprenant. Selon Linnenbrink et Pintrich (2003), l'utilisation de ce genre de stratégies constitue des manifestations d'engagement cognitif. Les étudiants qui sont plus « métacognitifs » et qui régulent davantage leur apprentissage sont plus actifs et engagés sur le plan cognitif (Weinsten & Mayer, 1986, *in* Linnenbrink et Pintrich, 2003).

Les stratégies cognitives d'apprentissage désignent essentiellement les stratégies de répétition, d'élaboration et d'organisation qui peuvent être mises à contribution dans l'apprentissage.

Les stratégies métacognitives et d'autorégulation peuvent être divisées en trois catégories : la planification, la surveillance et la régulation. Les activités de planification au regard de la tâche à effectuer. La surveillance (*monitoring*) de sa pensée et de son autorégulation en fonction de certains critères ou de certains buts. Les stratégies de régulation pour rajuster le comportement, afin de le rapprocher de l'objectif ou du critère (Pintrich, 1999).

Les stratégies de gestion des ressources désignent les stratégies utilisées par les apprenants pour gérer et contrôler leur environnement. Les stratégies de gestion du temps, des efforts, de l'environnement d'études et des comportements de demande d'aide envers leurs pairs ou leurs enseignants en constituent les composantes essentielles. Le tableau II présente de manière schématique l'ensemble du modèle de Pintrich.

Tableau II : Les éléments du modèle de Pintrich

Motivation	Attentes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment d'auto-efficacité ▪ Croyances de contrôle
	Valeur <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientation intrinsèque ou extrinsèque des buts ▪ Valeur de la tâche ▪ Composantes affectives
Engagement comportemental	Quantité d'efforts (ex. : le temps consacré à la tâche)
Engagement cognitif	Qualité des efforts
Stratégies d'apprentissage et d'autorégulation	Stratégies cognitives
	Stratégies métacognitives
	Stratégies de gestion des ressources <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion du temps et de l'environnement d'études ▪ Régulation de l'effort ▪ Demandes d'aide ▪ Apprentissage par les pairs

L'engagement cognitif et les FOAD

Les stratégies d'étude et de gestion du temps ont été associées à la persévérance et l'abandon à plusieurs reprises. L'approche sociocognitive postule qu'il y a plusieurs interactions entre les stratégies cognitives, métacognitives et régulatrices, d'une part, et les dispositions motivationnelles, d'autre part. Dans un contexte de FOAD, les études spécifiques portent rarement sur ces liens, mais il s'agit d'un champ d'investigation prometteur. Par exemple, des stratégies d'étude en surface ont été associées à une motivation de surface (extrinsèque), alors que des stratégies d'études en profondeur ont été associées à une motivation intrinsèque (Oxford, 1992). Comme une grande partie des apprenants en FOAD sont des adultes, certains croient que ceux-ci élaborent des stratégies meilleures et plus sophistiquées. Pour d'autres, l'élaboration de ces stratégies est le fruit de l'expérience, ce qui expliquerait la meilleure persévérance de ceux qui n'en sont pas à leur premier cours de FOAD. Dans l'étude de King (2001), le facteur « stratégies d'autorégulation » permettait de prédire la réinscription à un cours de FAD.

3.1.4 Conclusion et cadre théorique sur la motivation

D'un point de vue théorique, les différentes évolutions des théories de Bandura mettent en évidence les interactions entre les facteurs environnementaux, les processus cognitifs d'interprétation et d'anticipation et le comportement, interactions qui constituent le fondement de tous les modèles sociocognitifs de la motivation. De plus, Bandura a introduit le concept d'auto-efficacité, qui est l'un des construits motivationnels les plus puissants lorsqu'il s'agit de prédire l'effet sur le fonctionnement cognitif, sur l'engagement et la persévérance dans la tâche et sur la performance (Linnenbrink et Pintrich, 2002 ; Graham et Weiner, 1996).

Pintrich offre une synthèse claire et pratique des principaux courants de recherches s'inspirant des théories sociocognitives de la motivation, dans le cadre d'un modèle général des attentes et de la valeur. Ce modèle s'intéresse aux conséquences des différentes composantes motivationnelles sur l'engagement cognitif, la persévérance dans la tâche et la performance scolaire, en décrivant aussi les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui caractérisent les apprenants efficaces. C'est le modèle théorique sur lequel nous nous appuyons dans la présente recherche, en utilisant essentiellement les éléments de la partie auto-efficacité des attentes, dont les effets sont les mieux documentés.

3.2 L'ABANDON ET LA PERSÉVÉRANCE DANS LES FOAD

3.2.1 Introduction

L'abandon est un phénomène qui a suscité beaucoup de préoccupations et de publications en FAD, et qui demeure très actuel dans le domaine des FOAD. Dans la présente section, nous commencerons par faire un bref historique de la FAD, en identifiant ses principales caractéristiques, pour décrire le domaine émergent des FOAD. Par la suite, nous situerons la persévérance dans les cours dans le contexte de la réussite éducative et de la réussite scolaire, en faisant ressortir les liens et les distinctions entre la persévérance, l'engagement et l'abandon. Nous traiterons du phénomène de l'abandon en FAD, pour en décrire différentes facettes, avant de traiter des variables liées à l'abandon et à la persévérance, en identifiant celles qui semblent les plus importantes selon les recherches antérieures. Nous terminerons cette section en exposant les modèles théoriques les plus influents de l'abandon et de la persévérance ; le modèle de Tinto pour l'enseignement se donnant en classe dans les collèges américains, et le modèle de Kember pour les contextes de FAD. Nous terminerons ce chapitre en décrivant les composantes de notre cadre théorique qui sont liées aux facteurs expliquant l'abandon et la persévérance.

3.2.2 De la formation à distance aux FOAD

Depuis ses débuts, à la fin du siècle dernier, la FAD a misé sur les technologies disponibles pour la médiatisation des contenus et pour les communications entre les apprenants et l'institution, en utilisant d'abord les cours par correspondance. Dans le cadre de ces cours, on misait sur du matériel pédagogique imprimé pour la médiatisation, en utilisant la poste comme vecteur de communication entre les apprenants, d'une part, et avec les tuteurs ou l'institution, d'autre part. L'invention de la radio et de la télévision a permis de recourir à de nouvelles formes de médiatisation de la formation. Le téléphone s'est ajouté à la poste comme moyen de communication. Dans les années 1980, plusieurs initiatives de diffusion de la FAD par satellite ont vu le jour et ont été combinées avec l'utilisation de technologies audio, vidéo ou informatique (Verduin et Clark, 1991). Dans les années 1990, le développement des technologies numériques a mené à l'utilisation des TIC pour la médiatisation des contenus de formation et pour les fonctions de communication.

Le développement des formations médiatisées par les TIC

Ainsi, les institutions traditionnellement dédiées à la FAD modifient leurs offres de formation pour tirer profit des évolutions technologiques récentes (Kennedy, 2000). Elles y voient l'occasion de renouveler l'intérêt pour la FAD et de redonner du lustre à celle-ci (Glikman, 2002). Parallèlement, le développement du réseau Internet et des environnements d'apprentissage intégrés qui facilitent l'organisation et la diffusion de cours sur Internet (tels que WebCT ou Blackboard) a amené un grand nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire traditionnels à offrir des cours dans Internet, partiellement ou complètement à distance. Même dans les classes traditionnelles, on utilise de plus en plus des « outils de distance » (Glikman, 2002), afin d'enrichir les ressources mises à la disposition des étudiants et les dispositifs d'encadrement, ou de mieux préparer l'apprentissage qui se fait en classe.

L'apprentissage en ligne, la FAD et les FOAD

Cependant, le domaine de l'apprentissage en ligne et des FOAD est difficile à cerner. Une multitude de termes sont utilisés pour désigner des types de formation qui offrent beaucoup de similarités : FOAD, téléapprentissage, télécollaboration, téléformation, e-formation, apprentissage en ligne ; *elearning*, *Web based instruction*, *Web based training*, *online learning*, *online courses*, *telelearning*, *virtual courses*, *asynchronous learning networks*, etc.

Dans une étude récente réalisée pour le compte d'Industrie Canada, le Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne considère en pratique ces termes équivalents et les regroupe sous l'expression « apprentissage en ligne ». *L'apprentissage en ligne peut être défini par ce qui se produit quand l'enseignement et la formation ... sont offerts et appuyés par des réseaux comme Internet ou des intranets...* (Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne, 2001, p. 3). Bates (2000) en distingue trois formes selon la proportion de distance ou de présence : le prolongement de l'enseignement en classe, l'apprentissage réparti et l'enseignement à distance. Dans l'apprentissage réparti, on trouve un mélange délibéré d'enseignement direct (en classe) et d'apprentissage en ligne qui diminue la proportion de l'enseignement direct. Cette classification a le mérite de faire apparaître clairement le fait que l'apprentissage en ligne peut aussi bien être utilisé dans le contexte de formations entièrement à distance que dans celui de formations de type hybride. Par ailleurs, c'est le terme FOAD qui s'est imposé pour désigner le domaine de

l'apprentissage en ligne dans la littérature européenne de langue française. Il est utilisé comme équivalent du terme anglais *e-learning*, mais il a des connotations un peu différentes.

Puisque la FOAD est un « dérivé » de la FAD , il est essentiel de commencer par une définition de la formation à distance, qui se caractérise essentiellement par un espace-temps différent des formations traditionnelles qui se donnent en face à face).

L'appellation « formation à distance » s'applique à tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances ou d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face, ou « présentielle », entre enseignant et enseigné (Glikman, 1998)

Cependant, Glikman (2002, p. 16) clarifie cette définition assez universellement acceptée en caractérisant la FAD aussi par une médiatisation importante (reposant essentiellement sur des supports pédagogiques utilisant différents médias plutôt que sur la parole d'un enseignant), un lien avec une institution éducative (qui offre ressources, soutien et reconnaissance officielle des apprentissages) et des publics spécifiques (avec une bonne représentation des apprenants adultes, dans le contexte de formations complétant la formation présentielle, ou de formations entièrement à distance).

Le terme FOAD fait aussi explicitement référence à la notion d'ouverture. Dans le sens anglo-saxon, cette notion est principalement associée à l'accessibilité (pour ce qui est des conditions préalables à l'inscription). Dans le contexte français, elle est aussi associée à la notion de souplesse des modes d'organisation pédagogique et à l'adaptation aux besoins des apprenants.

La notion d'ouverture de la formation, dans sa conception française, renvoie donc, d'une part, à une alternance de distance et de présence, et, d'autre part, à divers éléments du dispositif de formation, dont elle souligne la flexibilité : contenus de la formation, modes d'organisation, lieux, rythme des apprentissages, méthodes pédagogiques, supports ... (Glikman, 2002, p. 50)

Pour Van Den Brande, le terme « formation ouverte » est l'équivalent du terme *flexible learning* (apprentissage flexible) :

L'apprentissage flexible permet aux apprenants d'apprendre quand ils veulent (fréquence, rythme, durée), comme ils veulent (modes d'apprentissages) et ce qu'ils

veulent (c'est-à-dire que les apprenants peuvent définir ce qui, pour eux, est un apprentissage) (Van Den Brande, 1993).

La définition proposée par le Collectif de Chasseneuil (2001) permet de tenir compte de l'ensemble de ces caractéristiques :

Une formation ouverte et à distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs; qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective; et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources.

Pour témoigner de la diversité des modalités de formation regroupées sous cette expression, Glikman (2002) préfère utiliser la forme plurielle lorsqu'elle parle des FOAD. En effet, bien que l'ensemble de ce champ soit caractérisé par un processus de convergence, des distinctions essentielles demeurent entre les formations essentiellement à distance (qui possèdent assez rarement le caractère de flexibilité et d'ouverture qu'on accorde aux FOAD), les formations ouvertes (qui recherchent l'adaptation aux besoins des apprenants, mais ne sont pas nécessairement à distance), et les formations en présentiel qui cherchent à miser sur des « outils de distance » ou sur la flexibilité de l'apprentissage.

Ces différentes modalités de formation varient selon plusieurs dimensions : le degré et la proportion de contacts directs en présence, le degré d'ouverture et de flexibilité, l'importance de l'utilisation des outils de communication et le type d'utilisation, le modèle général de cheminement des étudiants (autorythmé individuellement, groupes-session ou petits groupes), le type de design pédagogique, les dispositifs d'encadrement, etc. Comparativement aux publics de la formation traditionnelle qui se donne sur campus, ou même à la clientèle traditionnelle de la FAD, les publics des FOAD sont beaucoup plus hétérogènes (Glikman, 2002 ; Gilbert, 2002). On y trouve aussi bien des étudiants adultes qui vont suivre des cours dans le but d'obtenir une formation professionnelle que des étudiants à temps plein qui suivent un ou deux cours à distance ou en partie à distance pour des raisons de commodité ou parce qu'ils n'ont pas d'autres possibilités. On devra avoir à l'esprit cette diversité des clientèles au cours de la revue des résultats de recherche.

3.2.3 La persévérance, l'engagement et l'abandon

Dans la présente recherche, on s'intéresse à la persévérance dans le cours, qui peut être considérée comme un des aspects de la réussite scolaire. Or, selon les théories sociocognitives de la motivation, la persévérance est aussi l'une des facettes de la motivation scolaire.

La persévérance et l'engagement

La persévérance est souvent liée à l'engagement, et les deux termes sont même parfois utilisés de manière à ce qu'ils soient interchangeables (Lee, 2002 ; Clark, 1998). Dans les modèles issus des théories sociocognitives de la motivation, la persévérance dans la tâche et l'engagement cognitif sont liés de très près à la motivation (Viau, 1994 ; Pintrich, 1993). Par exemple, Clark (1998) propose un modèle de motivation où les deux indicateurs principaux de la motivation sont l'engagement et l'effort (*commitment and necessary effort*). L'engagement renvoie à la poursuite active d'un but dans le temps, en dépit des distractions qui constituent autant de buts alternatifs. L'effort a trait à la quantité d'« efforts mentaux » déployés par les apprenants pour acquérir les connaissances nécessaires à l'atteinte des buts de performance, ainsi qu'à la qualité de ceux-ci. Viau (1994) considère la persévérance comme un indicateur direct de la motivation (par exemple, Viau, 1994), alors que, selon Pintrich (2003), elle est le résultat des dispositions motivationnelles favorables. La persévérance dans la tâche est habituellement envisagée sous l'angle du temps consacré à cette tâche (Viau, 1994). La persévérance dans le cours se situe dans un contexte un peu plus large, mais elle peut être envisagée comme le résultat de la persévérance dans la tâche pour l'ensemble des activités proposées à l'apprenant.

Selon Pintrich (1999), l'engagement cognitif, la persévérance dans la tâche et la performance sont le résultat de dispositions motivationnelles favorables. L'engagement cognitif peut être considéré sous l'angle quantitatif (la quantité d'efforts fournis, par exemple, le temps) ou sous l'angle qualitatif (la qualité de l'engagement), aspect qui a trait à la qualité des efforts fournis et qui fait partie de ce que Pintrich regroupe sous les stratégies d'apprentissage et de régulation (les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et de régulation, et les stratégies de gestion des ressources).

Les recherches sur la persévérance et l'abandon n'offrent pas de définition univoque de la persévérance. Dans ces recherches, les termes utilisés sont nombreux et pas nécessairement

équivalents : *persistence, drop-out, attrition, retention*. On envisage la persévérance ou l'abandon parfois sous l'angle du programme, et d'autres fois sous l'angle du cours. Différentes définitions de la persévérance dans le cours sont en usage dans la littérature, ce qui rend difficile les comparaisons entre différentes recherches, de même que la comparaison entre la persévérance dans les cours de FOAD et les cours en mode présentiel.

L'abandon

On se représente l'abandon et la persévérance comme les deux faces d'un même phénomène, mais la réalité de l'abandon ne peut pas se résumer à l'absence de persévérance (Tinto, 1975). Au moment de terminer un cours, c'est-à-dire à la fin des délais administratifs prescrits, un étudiant en FOAD aura satisfait à l'ensemble des exigences (la remise des devoirs, les travaux et l'examen) ou non. S'il l'a fait, on considérera qu'il a persévéré jusqu'à la fin, et s'il ne le fait pas, il sera réputé avoir abandonné.

Mais en FAD, et par extension dans les FOAD où la composante de « distance » est importante, l'abandon n'apparaît pas comme une décision ferme et définitive, qui est prise à un moment précis, mais plutôt comme un affaiblissement de l'engagement. Dans les établissements de FAD où les cheminements sont individuels et autorythmés (comme au Cégep@distance), il n'existe pas de moment précis décelable dans le cheminement correspondant à une décision d'abandon. L'étudiant qui abandonne aura manqué de répondre à certaines exigences (comme la remise des devoirs dans un délai de six mois), ce qui l'aura mis en situation d'échec. Par ailleurs, il semble possible d'influencer le degré d'engagement des étudiants qui suivent des cours à distance. Ainsi, l'envoi de lettres à des étudiants n'ayant pas satisfait à certaines des exigences en cours de route, pour leur offrir de continuer leur cheminement d'apprentissage permet à certains de « raccrocher » et de se réinvestir dans le cours (Blay, 1994).

Dans le contexte de la formation présentielle, l'abandon d'un cours ou d'un programme semble relever de la décision d'arrêter de se présenter au cours ou de se désinscrire du cours ou du programme. Certains étudiants peuvent fort bien persévérer jusqu'à la fin du cours sans nécessairement y consacrer beaucoup d'efforts. Dans le contexte des FOAD, la situation est en quelque sorte inversée, et c'est le fait de s'engager dans le cours qui semble en première analyse devoir être le fruit d'une décision de l'apprenant.

L'abandon en FAD, un phénomène qui survient tôt

L'abandon et la persévérance ont surtout été étudiés dans le contexte de la formation à distance, où de nombreuses études ont été consacrées à l'identification de facteurs pouvant les influencer.

En formation à distance, l'abandon a lieu tôt, et ce phénomène touche de manière plus particulière et plus importante les nouveaux inscrits. Les taux d'abandon de ceux qui suivent leur premier cours de FAD sont très élevés. Par exemple, Powell, Conway et Ross (1990) mentionnent que les taux de persévérance dans un premier cours à distance sont de 40 % à l'Université Athabasca.

De plus, la réussite du premier cours serait importante pour la persévérance dans le programme. La satisfaction des étudiants quant au premier ou au deuxième cours suivi serait un déterminant majeur de leur décision de continuer ou non dans le programme (Chyung *et al.*, 1998). Moore et Kearsley (1996) indiquent que le fait de réussir un premier cours de FAD permet de prédire quels étudiants vont compléter d'autres cours par la suite (*in* KingKing, 2001).

À l'intérieur même d'un cours, l'abandon survient généralement assez tôt. La période initiale de trois mois a été mise en évidence comme celle où les abandons sont particulièrement nombreux (McIntosh *et al.* 1980 ; Woodley & Parlett 1983 ; Cookson 1990). Un nombre considérable d'étudiants ne transmettent aucun travail (Rekkedal. 1982, *in* Pithers & Twyford, 2000, Rekkedal 1993 ; Powell, 1991, *in* Bourdages et Delmotte, 2001). Par ailleurs, certains auteurs assimilent l'abandon précoce à une absence de décision ferme de s'inscrire.

Powell (1991) en vient à distinguer le décrochage qui survient aux premiers temps des études de celui qui survient après que l'apprenant ait [sic] déjà complété un cours ou une partie de programme. Dans cette perspective, le décrochage précoce peut être considéré comme un défaut d'engagement dans les études plus que comme une décision de se retirer du système éducatif (in Bourdages et Delmotte, 2001).

Vers une définition de la persévérance

La persévérance dans le cours est un phénomène qui n'est pas aisément défini à l'aide des modèles théoriques en vigueur. Dans plusieurs modèles de motivation, la persévérance dans la

tâche est considérée comme un indicateur de la motivation elle-même ou du moins de l'engagement (*time on task*), mais on utilise habituellement le terme « persévérance » dans le contexte d'une tâche très précise. Dans le cadre d'un cours, ce sont de multiples tâches que l'apprenant doit accomplir. Il peut être persévérant dans certaines et moins dans d'autres.

Dans la recherche portant sur l'abandon en FAD ou dans les FOAD, les données sont rares et souvent peu explicites (Russel, 1999). Les définitions de la persévérance sont multiples, et on a recours à différents termes qui ont une signification différente pour désigner des réalités semblables, en mettant l'accent tantôt sur le volet de l'abandon (*drop-out, withdrawal, attrition*), tantôt sur celui de la rétention (*retention, persistence, success*).

Comme dans la recherche les définitions de la persévérance dans le cours ne sont pas toujours les mêmes, nous proposons, dans la présente recherche, de retenir la définition opérationnelle suivante de la persévérance dans le cours : le fait d'avoir remis tous les travaux et de se présenter à l'examen final, et d'y obtenir une note d'au moins 60 %. Techniquement, un étudiant qui obtient un verdict d'échec à l'examen a persévéré, mais nous croyons que les cas d'échec relèvent d'une réalité différente de la persévérance qui mène au succès minimal ou de l'abandon (qui mène tout de même à un verdict d'échec dans le bulletin).

Par ailleurs, compte tenu de l'importance des premières semaines et des premiers mois pour l'abandon et la persévérance, nous nous intéresserons aussi aux indicateurs de persévérance disponibles plus tôt dans le cheminement de l'étudiant : le taux de désinscription et les taux de remise des deux premiers devoirs.

3.2.4 Les variables qui influencent l'abandon ou la persévérance en FAD

Dans le contexte présentiel, il a été démontré que, dans une large mesure, les variables qui favorisent la persévérance sont aussi celles qui favorisent la réussite. Même si les études qui comparent l'efficacité des cours de FOAD avec les cours traditionnels sont très nombreuses, le courant de recherches sur la persévérance en FAD semble plus riche pour identifier ces variables. C'est surtout ce courant qui a alimenté la présente recension des écrits.

Un grand nombre de variables interviennent dans le processus d'abandon (Morgan et Tam, 1999). Différents auteurs proposent différentes manières de classer ces variables. Ainsi, Powell

et al. (1990) répartissent en trois grandes catégories les différents facteurs permettant de prédire la persévérance et la réussite : les caractéristiques individuelles (*predisposing characteristics*), les changements dans les circonstances de la vie des apprenants (*life changes*) et les facteurs institutionnels. Ils soulignent l'importance des effets d'interaction entre ces différentes catégories de variables. Quant à Gibson (1996), elle propose une classification semblable, mais elle met l'accent sur les caractéristiques individuelles des apprenants, en introduisant un ensemble de variables situationnelles, qui englobe les changements dans les circonstances de la vie et d'autres variables.

Les changements dans les circonstances familiales et occupationnelles constituent la raison d'abandon la plus fréquemment donnée par les étudiants qui abandonnent (Powell, 1990). Cependant, il pourrait s'agir d'une rationalisation après le fait destinée à protéger l'estime de soi (Woodley et Parlett, 1983, *in* Powell, 1990 ; Garland, 1993). De plus, selon Brindley (1987), ceux qui persévèrent et ceux qui abandonnent font face aux mêmes difficultés. Dans une étude ethnographique, Garland (1993) constate aussi que les deux types d'étudiants sont aux prises avec des événements qui limitent leur temps disponible, mais que derrière les raisons données initialement se trouvent une variété de facteurs liés à la manière dont les apprenants surmontent les obstacles situationnels, institutionnels, dispositionnels ou épistémologiques qu'ils rencontrent.

Dans leur synthèse récente, Bourdages et Delmotte (2001) proposent la classification suivante des causes de l'abandon en FAD : celles qui sont liées aux variables institutionnelles (les cours, les travaux, les dispositifs d'encadrement, etc.), aux caractéristiques personnelles des apprenants (la motivation, le sentiment d'appartenance, la gestion du temps, etc.), aux variables démographiques (l'âge, le sexe, le statut civil, etc.) et aux variables environnementales (le soutien du réseau social, etc.).

Les **variables institutionnelles** sont celles sur lesquelles l'établissement d'enseignement peut exercer un contrôle : les cours et les travaux, l'aide pédagogique, le style d'enseignement et d'études promu par l'établissement d'enseignement, etc. Certaines études semblent démontrer que ces variables ne comptent pas pour une grande part dans la décision des étudiants d'abandonner (Bertrand, Demers et Dion, 1994), mais d'autres leur accordent une grande

importance. Ces dernières années, on s'est intéressé à l'influence des dispositifs de soutien et d'encadrement des apprenants et on a occasionnellement démontré un lien entre ces dispositifs et la persévérance (Visser, 1998 ; Kelly, 1993 ; Blay, 1994). Plusieurs études démontrent que l'encadrement sous forme de tutorat individuel aurait une certaine importance (Billings, 1988, *in* Bourdages et Delmotte, 2001 ; Sweet, 1986 ; Kennedy et Powell, 1976, dans Gibson, 1996) et plus particulièrement pour certains types d'apprenants (Carnwell, 2000 ; Glikman, 2002).

Les caractéristiques du cours influencent la conception que les apprenants en ont et leur décision de persévérer ou non (Gibson, 1996 ; Bernard et Amundsen, 1989). Ainsi, elles occuperaient une place importante (Bernard et Amundsen, 1989), tout comme les perceptions qu'ont les étudiants de ces caractéristiques, par exemple la perception de la difficulté du cours et de sa pertinence (Chyung, Y. *et al.*, 1998 ; Chacon-Duque, 1987, *in* Chyung *et al.*, 1998 ; Garland, 1993 ; Morgan et Tam, 1999). Or, que ce soit selon le modèle de Viau (1994) ou de Pintrich (2003), ces perceptions sont une composante essentielle des dispositions motivationnelles. Les théories sociocognitives de la motivation nous suggèrent donc que la persévérance serait influencée par l'interaction entre les variables institutionnelles et les perceptions qu'en ont les étudiants. À la lumière des théories sociocognitives de la motivation, on postulerait que c'est par le biais des perceptions et des attentes des étudiants que le tutorat individuel pourrait exercer une influence sur la persévérance.

Les **caractéristiques des étudiants** regroupent l'ensemble des variables qui partent du point de vue de l'étudiant ou proviennent de son initiative. On y trouve des caractéristiques cognitives, la motivation, des éléments liés au rapport de l'étudiant avec l'institution, des facteurs de personnalité et des facteurs émotionnels. Dans l'ensemble des études portant sur les caractéristiques des étudiants, la motivation et les stratégies d'études (Powell *et al.*, 1990 ; King, 2001), et plus spécialement les stratégies de gestion du temps disponible, sont les facteurs qui ressortent le plus universellement. « *L'étudiant qui a défini ses buts éducationnels et qui est capable d'organiser son temps a plus de chances de tenir à ses études que celui qui ne l'a pas fait* » (Park, 1995, cité par Bourdages et Delmotte, 2001). La motivation initiale et l'orientation intrinsèque ou extrinsèque de cette motivation ont été associées à la persévérance (Kennedy 2000). Cette motivation initiale est aussi liée aux principaux modèles théoriques pour comprendre l'abandon et la persévérance (Tinto, 1975, 1996 ; Kember, 1989, 1995), ceux-ci

faisant plutôt référence à l'engagement envers ses buts éducatifs, une notion parente de la motivation. Plusieurs études ont démontré un lien entre le lieu de contrôle, la motivation ou la confiance initiale qu'a l'étudiant en sa capacité de réussir des études à distance et la persévérance. Ce dernier facteur serait particulièrement important pour ceux qui en sont à leurs premiers cours à distance (Bourdages et Delmotte, 2001 ; Gibson, 1996). Le sentiment d'isolement découlant des conditions dans lesquelles ont lieu les études à distance mènerait à l'abandon (Garrison, 1987, *in* Towles *et al.*, 1993 ; Harrington, 1979, *in* Pithers et Twyford, 2000 ; Cropley et Kahl, 1983, dans Pithers et Twyford, 2000), par le biais d'une influence négative sur la motivation (Cropley et Kahl, 1983, *in* Pithers et Twyford, 2000). Par opposition, différentes notions liées à l'intégration sociale ou scolaire ou au sentiment de faire partie d'une communauté ont été associées à la persévérance (Tinto, 1975 ; 1996 ; Kember, 1989, 1995). « *L'affiliation collective et l'intégration des étudiants à la vie sociale influencent directement leur décision de s'engager dans leurs études* » (Bourdages et Delmotte, 2001, citant Janssen, J., et van den Munckhof, 1995). Cet aspect peut être lié à un autre volet des activités d'encadrement : les contacts entre pairs. Par ailleurs, la manière d'arriver à créer un sentiment d'affiliation collective, un sentiment d'appartenance au groupe ou simplement une certaine intégration sociale demeure un défi conceptuel et pratique en FAD, car, très souvent, l'apprentissage est individuel et la notion de groupe n'existe pratiquement pas (Keegan, 1996). Parmi les caractéristiques individuelles, notre étude sur la persévérance devrait retenir les dispositions motivationnelles et les stratégies de gestion du temps.

Les **variables environnementales** sont celles qui proviennent essentiellement du cadre de vie de l'étudiant : les conditions matérielles, géographiques ou physiques dans lesquelles se déroulent les études, le fait d'occuper un emploi, les contraintes de temps, etc. Les changements familiaux et occupationnels constituent la raison d'abandon la plus souvent invoquée (Powell *et al.*, 1990), mais il pourrait s'agir d'une rationalisation facile après le fait (Powell *et al.*, 1990) visant à protéger l'estime de soi par des attributions externes (Kember, 1999), ce qui nous ramène une fois de plus aux dispositions motivationnelles. Le **soutien moral ou financier** du réseau social de l'étudiant semble influencer la persévérance de manière déterminante (Parker, 1995 et Zajkowski, 1997, *in* Bourdages et Delmotte, 2001 ; Kember, 1999). Les taux de persévérance et de réussite plus élevés des étudiants qui étudient en commandite au Cégep@distance (et sont donc inscrits à temps plein à un autre établissement d'enseignement)

semblent également démontrer l'importance du soutien cognitif disponible dans l'environnement (Shaffer, 2002). En effet, les étudiants qui sont inscrits en commandite étudient à temps plein dans un collège, et l'on croit qu'ils utilisent peut-être des ressources dans leur environnement pour obtenir du soutien cognitif lorsqu'ils en éprouvent le besoin. On songe d'abord à leurs enseignants, mais peut-être aussi à leurs amis qui suivent ou ont suivi les mêmes cours. Ainsi, dans le cadre des théories sociocognitives de la motivation, les variables environnementales exerceraient aussi leur influence sur la persévérance par le biais de la motivation des étudiants, et plus précisément par le biais de leurs attentes et de leurs perceptions.

En ce qui concerne les **variables démographiques**, dans l'ensemble des recherches, on n'a pas pu établir de relation claire entre la persistance dans les études à distance et le genre. Cependant, pour ce qui est du réseau collégial en particulier, les données sont beaucoup plus claires. Elles démontrent que les femmes persévèrent davantage et réussissent mieux que les hommes (Terrill et Ducharme, 1994). Au Cégep@distance, les données suivent cette tendance. Les résultats de recherche en FAD concernant le rôle de l'âge sont eux aussi contradictoires. Par exemple, Rekkedal (1993) indique que les étudiants de plus de 27 ans persévèrent davantage que les plus jeunes. Des résultats divergents sont cependant signalés par Cookson (1990), ainsi que par Bourdages et Delmotte (2001). En fait, l'âge a une importance certaine, mais il n'y a pas de lien directement proportionnel entre l'âge et la persévérance ou la réussite. Des catégories d'âge différentes semblent plutôt correspondre à des profils d'apprenants différents, parmi lesquels on peut trouver des regroupements en fonction de différentes catégories d'âges.

En FAD, on a établi un lien entre la persévérance et les antécédents scolaires, les personnes les plus scolarisées ayant tendance à persévérer davantage dans les cours de FAD, ainsi qu'avec le temps écoulé depuis les dernières études (Rekkedal, 1983, *in* Cookson, 1990). Plus ce dernier augmente, plus les étudiants ont de chances d'abandonner. Le fait d'avoir utilisé des formes d'apprentissage non traditionnelles semble préparer les apprenants au contexte de la FAD (Rekkedal, 1993), et l'évaluation subjective que les étudiants font de leur expérience scolaire antérieure prédit mieux la persévérance que le dernier niveau scolaire atteint (Powell *et al.*, 1990). Pour ce qui est de l'enseignement collégial, les antécédents scolaires ressortent comme le facteur permettant le mieux de prédire la réussite des cours au collégial (Terrill et Ducharme, 1994). Dans l'étude de ces auteurs qui portait sur un ensemble de variables, la moyenne générale

au secondaire était le facteur le plus important pour prédire la réussite au collégial. Les échecs scolaires étaient aussi en corrélation avec la réussite au collégial. En effet, ceux qui commençaient à étudier au cégep à l'âge de 18 ans (plutôt qu'à l'âge de 17 ans) réussissaient moins bien leurs cours au collégial (Terrill et Ducharme, 1994). Selon eux, ce résultat serait attribuable au fait que ceux qui arrivent plus tard au collégial ont normalement vécu des échecs scolaires qui ont ralenti leur cheminement.

Dans les antécédents scolaires, les variables les plus susceptibles d'avoir une influence sur la persévérance dans des cours de FOAD au collégial seraient donc les résultats scolaires antérieurs, les échecs antérieurs et l'expérience en formation à distance.

Dans la recherche de ces auteurs, trois autres variables étaient en corrélation avec la réussite au collégial : le nombre d'heures de travail rémunérées au secondaire, le temps d'étude au secondaire et la motivation, deux variables qu'on peut considérer comme faisant partie des variables motivationnelles. Cependant, les relations qui existent entre le fait d'occuper un emploi (ou les autres contraintes de temps de l'étudiant) et la persévérance ne sont pas très claires dans la littérature sur la FAD. On a établi un lien entre le nombre d'heures travaillées et l'abandon (Garrison, 1985), mais ce qui importe serait plutôt la manière dont l'étudiant gère son temps et concilie l'ensemble de ces exigences (Bourdages et Delmotte, 2001).

Si l'on tente de faire une synthèse de l'ensemble de ces résultats de recherche, les facteurs qui semblent les plus importants au regard de la persévérance ou de l'abandon en FAD sont les antécédents scolaires (les résultats scolaires antérieurs, les échecs antérieurs, l'expérience en formation à distance), les dispositions motivationnelles des apprenants et certaines variables sociodémographiques (le sexe, le temps de travail et la commandite).

3.2.5 Les modèles théoriques de la persévérance

La recension des écrits démontre que les facteurs qui expliquent l'abandon sont multiples. Ils entretiennent des relations complexes et ils ont donné lieu à l'élaboration de certains modèles théoriques, notamment celui de Tinto (1975) pour l'enseignement présentiel et celui de Kember (1989, 1995, 1999) pour l'enseignement à distance. Les différentes catégories de variables citées plus haut sont interdépendantes. Les études sur ces variables ne portent habituellement que sur

une ou quelques-unes d'entre elles, ce qui rend difficile la détermination de leur importance relative. Cependant, il semble qu'un grand nombre de variables considérées comme environnementales (le soutien du réseau social de l'apprenant), institutionnelles (les caractéristiques du cours, le soutien des tuteurs et de l'institution) et même de caractéristiques personnelles des apprenants (le sentiment d'isolement) exercent leur influence sur l'abandon ou la persévérance par le biais des conceptions que les apprenants en ont et de leur effet sur la motivation et l'engagement dans ses études.

Le modèle de Tinto

Bien qu'il ait été critiqué par certains parce qu'il ne permet pas de produire des modèles d'équations multifactorielles (Bean, 1980 et Caberra *et al.*, 1993, *in* Fuller, 1998), le modèle de Tinto (1975, 1996) est un des plus influents pour expliquer la persévérance dans les études au cours de la première année d'études postsecondaires, dans le contexte de l'enseignement en présentiel. Tinto s'est surtout intéressé à créer des programmes permettant d'améliorer la rétention des étudiants qui commencent leurs études dans les collèges américains.

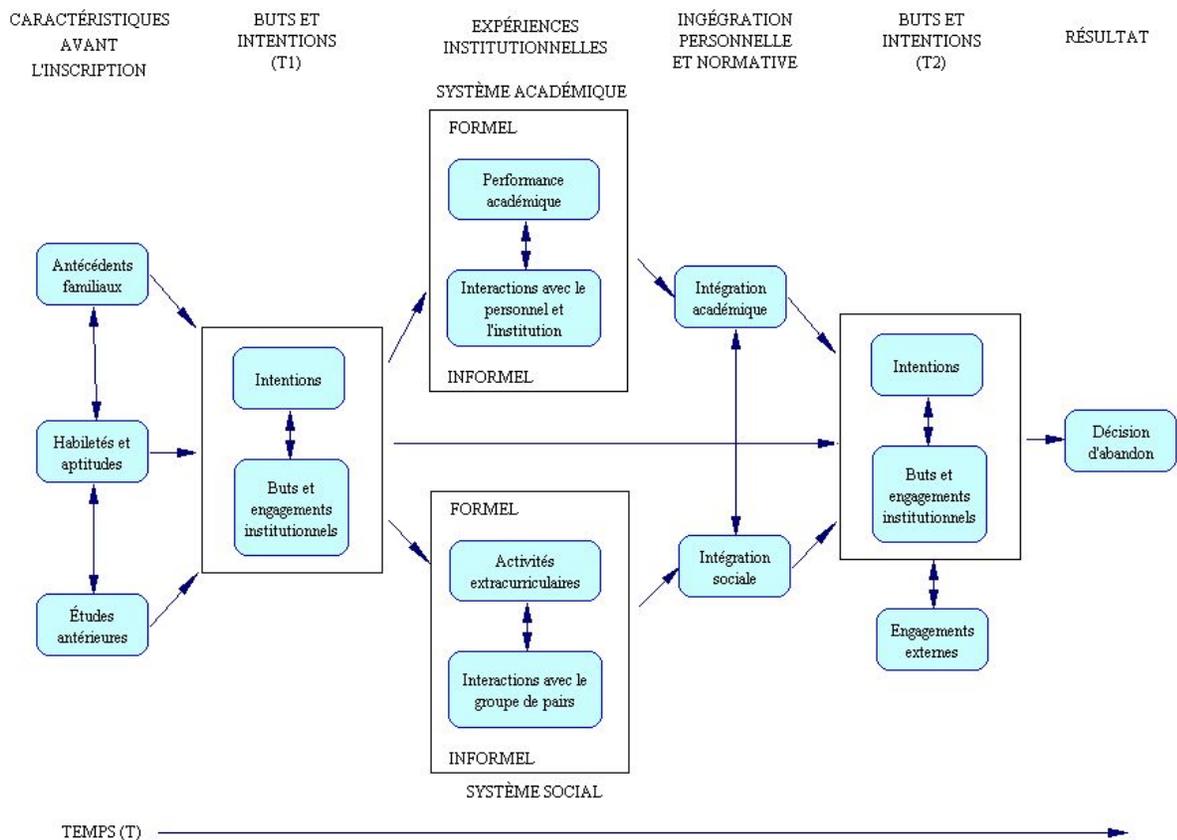
En s'inspirant des travaux de Van Gennep sur les rites de passage et de ceux de Durkheim sur les explications sociales du suicide, ainsi que des principales recherches sur la persévérance et l'abandon, Tinto a proposé une théorie permettant d'aborder de manière longitudinale le processus menant à la persévérance ou à l'abandon des études dans une institution d'enseignement supérieur. L'intégration sociale occupe une place privilégiée dans sa théorie.

En effet, tout en considérant l'influence de facteurs individuels sur ce processus, la théorie de Tinto accorde une grande importance aux processus sociaux officiels et officieux en jeu lors du passage aux études supérieures. En effet, pour lui, le début des études supérieures correspond souvent aux différentes étapes qui marquent le changement de groupe social, étapes que les rites de passage visent à faciliter : la séparation, la transition, l'incorporation. Chacune de ces étapes peut représenter des difficultés particulières et correspondre à certaines causes menant à la décision d'abandonner.

Dans sa théorie sociale du suicide, Durkheim décrit quatre types de suicide : le suicide altruiste, le suicide anémique, le suicide fataliste et le suicide égoïste. Cette dernière forme de

suicide est essentiellement due à une intégration sociale ou intellectuelle insuffisante de l'individu dans la société. Le manque d'intégration sociale résulte de contacts quotidiens insuffisants avec les membres d'une société, tandis qu'une intégration intellectuelle déficiente résulte d'un écart entre les valeurs d'un individu et celles de sa société d'appartenance. Les deux processus sont distincts, mais liés, le manque d'intégration intellectuelle pouvant mener à l'isolation sociale. C'est essentiellement ces deux processus que Tinto retient comme centraux dans son modèle.

Figure 2: Modèle longitudinal du processus menant à l'abandon (Tinto, 1987)



Selon le modèle théorique de Tinto, présenté à la figure 2, les expériences officielles et officieuses vécues par l'apprenant dans l'institution peuvent favoriser le processus d'intégration scolaire (considéré comme analogue au processus d'intégration intellectuelle dans une société) et le processus d'intégration sociale. Ces deux processus s'influencent mutuellement et influencent de manière positive ou négative les buts éducatifs de l'individu et son engagement envers ces buts.

Bien qu'il reconnaisse l'importance des facteurs individuels caractérisant l'étudiant avant son inscription (les antécédents familiaux, les habiletés et les aptitudes, la scolarisation antérieure), Tinto décrit les événements menant à une décision d'abandon comme un processus longitudinal d'interactions entre l'individu et les systèmes scolaire et social du collège, durant lequel une personne modifie continuellement ses buts et ses engagements institutionnels en fonction de ses expériences dans ces systèmes, d'une manière qui mène à la persévérance ou à différentes formes de décrochage (Tinto, 1975). Bien qu'il ne fasse pas référence de manière explicite aux théories sociocognitives de la motivation, la notion d'engagement envers ses buts éducatifs se rapproche beaucoup des concepts motivationnels.

Les évolutions récentes du modèle de Tinto

Dans ses versions les plus récentes, le modèle de Tinto (1996, 1997, 1999) insiste sur l'utilisation de l'apprentissage collaboratif pour favoriser les processus d'intégration sociale et scolaire. C'est l'aspect de l'intégration sociale de son modèle qui a le plus retenu l'attention, mais Tinto insiste maintenant davantage sur le processus d'intégration scolaire. Tinto a apporté des changements à son modèle en raison des changements survenus dans la clientèle étudiante qui est constituée dans des proportions plus importantes qu'auparavant d'étudiants qui habitent à l'extérieur du campus et qui n'y viennent que pour assister à leurs cours. Tinto considère (1996, 1997, 1999) que ces étudiants ont peu d'occasions d'avoir des contacts avec d'autres sur le campus.

Selon lui, c'est dans le contexte des activités d'apprentissage que l'on doit créer de nombreuses occasions d'interactions entre les étudiants si l'on veut favoriser la persévérance. En utilisant des stratégies d'apprentissage collaboratif, on fournit aux étudiants de nombreuses occasions de créer des liens et on renforce ainsi à la fois les processus d'intégration scolaire et d'intégration sociale. Tinto (1996, 1997, 1999) indique que ce type de mesure (combinée avec le jumelage de certains cours) permet d'obtenir une amélioration d'environ 20 % des taux de persévérance.

Bien que ces initiatives aient lieu dans le contexte de la formation présentielle, elles permettent d'entrevoir le potentiel de la collaboration par les outils de communication

électronique pour favoriser la persévérance dans les FOAD comme dans l'enseignement présentiel.

Le modèle de Kember

Tinto (1975, 1993) fait ressortir l'importance de l'intégration sociale et de l'intégration scolaire dans le processus d'engagement envers ses buts éducatifs. L'applicabilité de ce modèle aux adultes qui étudient à distance à temps partiel tout en ayant une occupation principale qui n'est pas les études a été remise en question par plusieurs (Kember, 1989 ; Scalese, 2001). Quelques auteurs ont voulu essayer d'adapter le modèle de Tinto pour l'appliquer au contexte de la FAD, mais Kember (1989, 1995) est le seul à avoir produit un modèle théorique complet adapté à ce contexte.

Dans les différentes tentatives d'adaptation du modèle de Tinto, on a proposé de remplacer le concept d'intégration sociale par la capacité de l'étudiant à concilier les exigences des études à temps partiel avec les engagements continuels requis par le travail, la famille et la vie sociale (Ashar et Skenes, 1993, *in* Scalese, 2001).

Dans une perspective semblable, Kember (1989) s'est aussi inspiré de Tinto pour proposer un modèle théorique adapté au contexte de la FAD (Kember, 1989, 1995, 1999) et il remplace le concept d'intégration sociale de Tinto par celui d'intégration sociale et professionnelle, qui est parallèle au processus d'intégration scolaire.

Le modèle initial de Kember (1989) accordait une importance considérable à la motivation initiale des étudiants (l'engagement envers ses buts éducatifs et la motivation intrinsèque ou extrinsèque). Dans sa version récente (Kember, 1995), la notion d'engagement variable demeure présente, mais par le biais d'une l'analyse coûts-avantages continue. En fait, Tinto représente de deux manières différentes les variables qui peuvent influencer le processus d'abandon, et le processus lui-même. Les grandes catégories de variables sont les suivantes : les caractéristiques individuelles à l'inscription, l'engagement envers ses buts, l'environnement scolaire et l'environnement social et professionnel.

Les caractéristiques individuelles à l'inscription, qui constituent essentiellement un ensemble de variables sociodémographiques (l'âge, le sexe, etc.) liées à la persévérance dans certaines études, à des caractéristiques de l'environnement social de l'apprenant et à un certain nombre de caractéristiques éducationnelles, ont trait aux expériences antérieures d'apprentissage et à la scolarisation antérieure.

L'engagement envers ses buts se divise en deux aspects : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque, qui peuvent être liées à la persévérance (Kember, 1989). Pour Kember, la composante extrinsèque de la motivation est liée au niveau d'engagement pour acquérir une qualification.

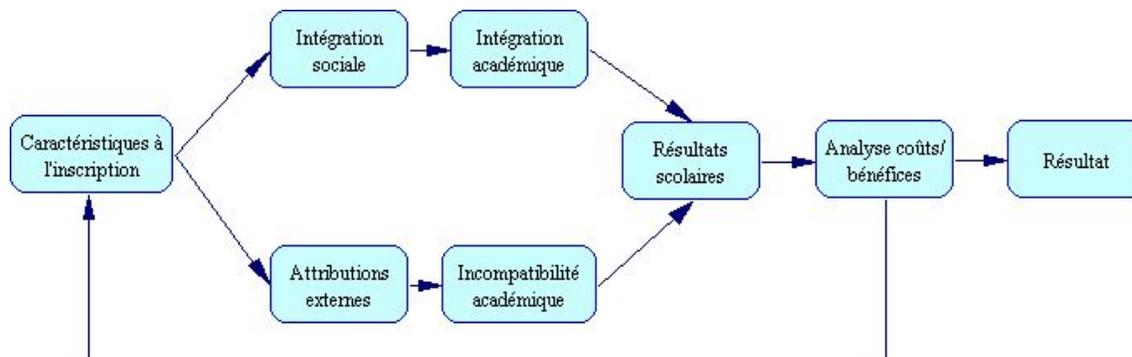
L'environnement scolaire correspond à l'ensemble des aspects de l'offre de cours à distance : le matériel d'apprentissage, les autoévaluations, les interactions avec le tuteur ou d'autres membres du personnel de l'établissement d'enseignement. De manière surprenante, probablement parce qu'il fait référence essentiellement à un modèle de cours par correspondance, Kember ne fait pas mention des interactions entre les étudiants comme faisant partie de l'environnement scolaire.

L'environnement social et professionnel peut aussi exercer une influence importante sur le degré d'engagement envers ses buts éducatifs. Par exemple, l'employeur peut valoriser le perfectionnement et le lier à une promotion, ce qui pourrait améliorer la motivation extrinsèque. La famille immédiate peut encourager le projet d'études ou considérer qu'il nuit aux autres priorités. L'introduction de ces composantes dans le modèle de Kember permet de bien refléter l'importance du soutien de l'environnement social dans le cadre des études à distance.

Pour Kember, la décision de s'engager dans ses études à distance et d'y investir des ressources (du temps, des efforts) s'inscrit dans la perspective d'une analyse coûts-avantages inspirée des modèles économiques de la persévérance. Dans cette analyse, un ensemble de variables issues de la vie personnelle et professionnelle de l'apprenant exerce une influence, et cet « investissement » se négocie avec les membres de ses réseaux familial, social et professionnel (Kember, 1999). La décision de s'engager n'est pas prise une fois pour toutes, elle doit être réactualisée périodiquement, plus particulièrement dans un contexte de FAD. Pour les

étudiants « à risques », cette réévaluation sera fréquente, alors que l'engagement envers les buts éducatifs va croissant pendant l'achèvement du cours (Kember, 1999).

Figure 3: *Modèle du processus menant à l'abandon en FAD (Kember, 1989)*



Pendant qu'il suit un cours à distance, l'étudiant va prendre l'une des deux voies représentées dans la figure 3 : celle de l'intégration sociale et de l'intégration scolaire, qui mène à de meilleurs résultats scolaires et correspond à de meilleures chances de persévérer, ou celle des attributions externes et de l'incompatibilité scolaire. L'intégration sociale correspond au degré d'intégration des exigences du cours dans les autres aspects de la vie sociale de l'individu : la famille, l'emploi et les amis. Le soutien des personnes faisant partie de cet environnement social est important pour ce qui est de la persévérance.

L'intégration scolaire, elle, reflète le degré de compatibilité entre l'étudiant et le cours, dans l'ensemble de ses aspects (le matériel d'apprentissage, les contacts avec les tuteurs et les autres membres du personnel de l'établissement d'enseignement, etc.).

Toutefois, ce modèle met aussi en évidence le fait que, dans le contexte de la FAD, l'engagement envers ses buts éducatifs a un caractère beaucoup plus variable que dans un contexte d'enseignement présentiel.

Les différences et les ressemblances entre les deux modèles

Ces deux modèles font ressortir la complexité du processus qui mène à l'abandon, ainsi que l'importance de l'intégration sociale et de l'intégration scolaire dans l'engagement envers ses buts éducatifs, engagement qui se traduit ultimement par la persévérance ou l'abandon. Ils mettent aussi en évidence le caractère longitudinal de ce processus et le caractère variable de cet

engagement. C'est sur la signification à donner au processus d'intégration sociale que les modèles de Tinto et Kember diffèrent essentiellement, Tinto s'étant intéressé à une clientèle de jeunes adultes inscrits à temps plein sur campus et Kember ayant pris pour population cible des adultes inscrits à temps partiel en FAD. Or, puisque la clientèle des FOAD a tendance à devenir beaucoup plus hétérogène (Glikman, 2002 ; Gilbert, 2002), ces deux modèles peuvent être mis à contribution pour approfondir notre compréhension. Les perceptions de l'intégration scolaire et sociale risquent de varier selon les clientèles, qui fréquentent maintenant ensemble des cours de FOAD. L'environnement social de certains étudiants est surtout constitué d'amis et de pairs qui étudient avec eux dans un même établissement d'enseignement, alors que l'environnement social d'autres étudiants est davantage constitué de leur famille et de leurs proches. Dans un contexte de FAD où la formation est individuelle et autorythmée, il n'est pas évident que les pairs font partie de l'environnement social ou même de l'environnement scolaire des apprenants.

La vision de l'engagement que nous offrent les modèles de Tinto et de Kember se rapproche beaucoup de la définition de la motivation scolaire que nous proposent les théoriciens du courant socioconstructiviste. L'effet de l'évolution des dispositions motivationnelles sur le parcours éducatif pourrait enrichir les modèles de la persévérance développés par Tinto et Kember.

3.2.6 Conclusion et cadre théorique sur l'abandon et la persévérance

Le phénomène de l'abandon et de la persévérance dans les FOAD est complexe et multidimensionnel ; il demeure difficile à saisir en raison du très grand nombre de variables qui entrent en jeu.

La littérature sur le sujet met en évidence le rôle d'un grand nombre de variables. Parmi celles-ci, les caractéristiques des étudiants, sur les plans de la motivation et du sentiment d'isolement ou d'appartenance, semblent jouer un rôle prépondérant. Cependant, les théories sociocognitives de la motivation soulignent le fait que ces caractéristiques ne sont pas des variables internes et stables que l'on pourrait comparer à des traits de personnalité, mais des facteurs hautement variables en fonction des expériences vécues par l'étudiant et des interprétations que celui-ci en fait.

Ce caractère variable et évolutif de la motivation et de l'engagement envers ses buts est au cœur des modèles théoriques de Tinto et Kember, qui offrent une manière heuristique de synthétiser les résultats de recherche sur l'abandon et la persévérance, et qui insistent sur le caractère complexe, évolutif et longitudinal du processus qui mène à la décision d'abandonner ou de persévérer.

Parmi les caractéristiques à l'inscription, ce sont les dispositions motivationnelles, les antécédents scolaires et certaines variables sociodémographiques qui semblent pouvoir le plus influencer la persévérance. Ce sont celles dont nous allons tenir compte dans notre recherche.

En ce qui concerne les antécédents scolaires, les principales variables que nous retiendrons dans notre étude sont la cote de rendement au collégial, les échecs antérieurs au cours suivi et l'expérience antérieure en formation à distance.

Les modèles de Tinto et de Kember nous offrent des pistes conceptuelles pour réfléchir sur le processus menant à la persévérance et à l'abandon, ainsi qu'une manière de situer le rôle des variables citées plus haut dans ce processus. Ces auteurs ont souligné le caractère évolutif et mouvant de l'engagement envers ses buts éducatifs. Ils ont démontré que la décision d'abandonner était le résultat d'un processus longitudinal où un grand nombre de facteurs interreliés interviennent. L'importance des processus d'intégration scolaire et d'intégration sociale a été mise en évidence tant par Tinto que par Kember, qui a souligné le besoin de la définir d'une manière plus large qui puisse correspondre à la situation des adultes étudiant à distance. Nous ne situons pas la recherche dans la perspective d'une vérification du modèle de Kember, mais nous avons établi des rapprochements entre son modèle et les théories sociocognitives de la motivation, d'une part, ainsi qu'avec les résultats des recherches sur l'abandon et la persévérance en FAD, d'autre part.

Bien qu'on puisse faire des rapprochements entre la persévérance dans le cours et certaines définitions de la motivation ou de l'engagement, dans le cadre de la présente recherche, nous avons retenu la définition opérationnelle suivante de la persévérance : le fait d'avoir remis tous les travaux, de se présenter à l'examen final et d'y obtenir une note d'au moins 60 %.

3.3 L'ENCADREMENT ET LA COLLABORATION DANS LES FOAD

Les théories du développement cognitif (Vygotsky, 1978 ; Piaget) ont mis en évidence le caractère social de l'apprentissage. Selon ces théories, les interactions sociales sont cruciales pour le développement cognitif. En plus de son effet sur le développement cognitif, c'est possiblement dans le domaine affectif que l'aspect social et relationnel de l'apprentissage est le plus marquant. L'apprentissage n'est pas seulement un phénomène cognitif individuel, mais il a des dimensions sociales et relationnelles importantes, dont la portée est difficile à mesurer dans les FAD, où l'apprenant est souvent laissé à lui-même. Or, l'une des causes d'abandon les plus fréquemment mentionnées est justement le sentiment d'isolement des apprenants dans le contexte de la FAD. Plusieurs chercheurs insistent justement sur l'importance des interactions dans ce contexte (Lockett, 1999 ; Moore, 1989). Un certain nombre de recherches semblent démontrer que l'augmentation des interactions avec les membres de l'institution ou avec les tuteurs contribue à augmenter la satisfaction des apprenants et leur persévérance dans certains cas.

Par ailleurs, l'effet des échanges entre pairs sur l'apprentissage et la persévérance commence à susciter beaucoup d'intérêt. Plusieurs types de FOAD misent sur l'apprentissage coopératif ou collaboratif, en utilisant notamment des forums de discussion asynchrones. Des discussions significatives entre pairs semblent contribuer à la réussite et à la persévérance, tout comme le sentiment d'appartenance à une communauté.

Researchers have found that when a sense of learning community is established, distance learners exhibit desired outcomes, such as high retention, greater motivation, increased satisfaction and better performance (Hill, 1999; Lave et Wenger, 1991; Raven, 1999, in Lee, 2002, p. 66).

Dans cette section, nous aborderons d'abord les différents types d'interactions en FAD, telles qu'ils sont définis par Moore, puis nous traiterons de la question des activités d'encadrement en nous attardant plus particulièrement sur le tutorat individuel et aux contacts entre pairs, pour terminer avec l'apprentissage collaboratif.

3.3.1 Les différents types d'interactions

Selon Moore (1989), il y a trois types d'interactions en FAD : les interactions apprenant-contenu, les interactions apprenant-éducateur et les interactions apprenant-apprenant.

Les interactions apprenant-contenu sont à la base de l'apprentissage et des changements de structures cognitives. Certains programmes de FAD sont fondés presque uniquement sur ce type d'interactions.

Le deuxième type d'interactions considéré comme essentiel par plusieurs éducateurs concerne les interactions entre l'apprenant et un tuteur qui est un expert ayant préparé le matériel ou fournissant un accompagnement destiné à stimuler et à maintenir l'intérêt de l'apprenant, ainsi qu'à l'aider à gérer son apprentissage et sa motivation. Ces interactions misent sur un ou plusieurs moyens de communication : la correspondance, le téléphone, le courrier électronique, les conférences télématiques. En théorie, grâce à son expérience, le tuteur est en mesure d'individualiser la formation pour l'adapter aux besoins de chaque apprenant, ce qui constitue un avantage considérable. En théorie encore, dans un dialogue qui s'établit avec chaque apprenant, le tuteur adapte ses interventions aux besoins des apprenants, en insistant sur les aspects motivationnels pour certains, en donnant des explications à d'autres et en fournissant des rétroactions sur les travaux à tous.

Le troisième type d'interactions que l'on trouve en FAD depuis le début des années 1990 concerne les interactions entre apprenants, avec ou sans la présence du tuteur. Selon Moore (1989), ce type d'interactions est particulièrement utile pour stimuler et motiver les apprenants, quoiqu'il le considère comme moins important pour les adultes et les apprenants avancés qui ont tendance à se motiver eux-mêmes. Dans le cadre du présent projet de recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement à ces deux dernières formes d'interactions.

Hillman, Willis et Gunawardina (1994) ont ajouté un quatrième type d'interactions : les interactions apprenant-interface. Il s'agit des interactions entre l'apprenant et les technologies nécessaires au déroulement de la formation. Dans le domaine des FOAD, une proportion importante des autres types d'interactions sont médiatisés par une interface technique, qu'il s'agisse des interactions avec le contenu, des interactions avec le tuteur ou des interactions entre

pairs. La maîtrise de l'environnement technologique devient une condition essentielle au bon déroulement du processus de formation, tant pour les apprenants que pour les tuteurs (Lee, 2002).

Finalement, cette classification omet un autre type d'interactions, auquel on fait parfois référence dans la littérature anglophone : le *faculty contact*. Il s'agit des interactions entre les apprenants et divers intervenants de l'institution, qui offrent différents services périphériques aux apprenants : l'accueil, de l'information, de l'aide pédagogique, des conseils et du soutien. Ces interactions se situent à la périphérie de notre sujet de recherche, mais il peut être utile de savoir qu'un certain nombre d'interventions visant à augmenter les interactions institutionnelles semblent avoir porté leurs fruits. Ainsi, un programme systématique d'envoi de lettres aux étudiants inactifs ou qui ne progressent pas suffisamment rapidement permet le « raccrochage » (défini sous l'angle d'activité dans le cours) d'un pourcentage d'étudiants variant entre 10 % et 41 % (Blay, 1994). Ces interventions peuvent avoir un effet sur l'engagement dans les études. Dans une intervention s'adressant à l'ensemble des étudiants, l'envoi de lettres rédigées selon le modèle ARCS de Keller permettait d'améliorer considérablement la persévérance dans le cours (Visser, 1998 ; Visser et Yusra, 2000). Cependant, les initiatives misant essentiellement sur le renforcement des interactions institutionnelles ne sont pas toujours concluantes (Bertrand *et al.*, 1994).

3.3.2 Les activités d'encadrement

Les activités d'encadrement font partie du soutien donné à l'étudiant. Dans la littérature anglophone sur la formation à distance, on les désigne comme les *Student's support systems*. Les activités d'encadrement auxquelles on songe le plus immédiatement en formation à distance sont celles qui relèvent des interactions entre le tuteur et les étudiants, mais il y en a aussi d'autres types. Selon la recension des écrits réalisée par Holmberg (1989), l'organisation des systèmes de formation à distance se fait généralement selon deux composantes clés : un sous-système fondé sur la création et la distribution des cours et du matériel didactique, ainsi qu'un autre sous-système destiné aux inscriptions et au soutien donné aux apprenants. Keegan adopte le même point de vue, en affirmant : *Distance education attempt to provide, as well as learning packages,*

as rich a structure of student support services as is possible to aid the student during the period of enrolment and study (1996, p. 118).

Dans le monde francophone, et plus particulièrement à la Télé-université (TÉLUQ), on propose la définition suivante des activités d'encadrement :

Les activités d'encadrement sont des activités d'échange avec les autres étudiants ou le professeur (ou le tuteur) qui ont pour but d'aider les étudiants à atteindre les objectifs d'un cours; elles prennent la forme de lettres ou de documents imprimés (des informations, des consignes, des directives ou des rétroactions sur les travaux notés de la part de l'établissement de formation ou du professeur) et de communications individuelles ou de groupe par téléphone, audioconférence, vidéoconférence, télématique, etc. (Gagné et al., 2002).

Gagné et ses collaborateurs revoient les recherches qui ont porté sur le tutorat individuel, les contacts entre pairs et les rencontres présentiels de groupe (Gagné et al., 2002). Dans l'ensemble des activités d'encadrement, le domaine des communications entre le tuteur et les étudiants (le tutorat individuel) a donné lieu à beaucoup d'écrits.

Le tutorat individuel

Le champ des interactions entre étudiants et tuteurs a fait l'objet d'un certain nombre d'expérimentations. On s'est d'abord intéressé au premier contact téléphonique établi par le tuteur, puis à des programmes de suivi des progrès des étudiants. Selon Holmberg (1989), en formation à distance, la communication bidirectionnelle entre le tuteur et l'étudiant doit permettre d'atteindre les buts suivants : soutenir la motivation des étudiants ; soutenir et faciliter l'apprentissage des étudiants ; offrir la possibilité aux étudiants de développer leurs habiletés intellectuelles par le biais des rétroactions du tuteur ; évaluer les progrès des étudiants de manière qu'ils puissent bien évaluer leur situation et leurs besoins. Holmberg souligne qu'il existe d'autres formes de tutorat qui ne sont pas nécessairement employées à distance. La définition proposée par Gagné et ses collaborateurs prend, elle aussi, en compte cette réalité :

Le tutorat individuel consiste en contact personnel entre un étudiant et la personne tutrice (ou un professeur). Ces contacts peuvent être par téléphone, courrier électronique, courrier postal et rencontre en face à face. Il comprend aussi la rétroaction sur les travaux notés ou les examens (Gagné et al., 2002, p. 28).

Dans le modèle traditionnel des cours par correspondance, l'encadrement des étudiants est habituellement offert à distance, par téléphone. Les rencontres en face à face avec le tuteur peuvent être coûteuses en ressources et difficiles à organiser, sans parler des difficultés d'ordre géographique. Dans diverses études, on a voulu favoriser la persévérance en faisant en sorte que le premier contact téléphonique soit établi par le tuteur. Ces initiatives se justifient par le fait que les étudiants craignent beaucoup d'établir un premier contact téléphonique avec le tuteur (Gibson, 1996). Dans une étude quasi expérimentale visant à mesurer l'effet d'un contact téléphonique établi par le tuteur, cet effet était important et significatif seulement pour les nouveaux inscrits (Towles *et al.*, 1993). Scales (1984) et Sweet (1986) signalent aussi les effets positifs d'un tel contact téléphonique auprès des étudiants qui suivent leur premier cours de FAD (cités par Pithers et Twyford, 2000). Cependant, dans d'autres études recourant à un design expérimental, les différences n'étaient pas significatives (Pithers et Twyford, 2000 ; Rekkedal 1985, cité par Pithers et Twyford, 2000).

Même si les résultats ne sont pas limpides sur la persévérance dans le cours, le fait d'établir un premier contact téléphonique semble avoir un effet sur le degré d'activité des étudiants (Pithers et Twyford, 2000). Une vaste majorité d'étudiants l'ont considéré comme utile pour compléter le premier devoir (Towles *et al.*, 1993). De plus, dans l'ensemble de ces études, la satisfaction des étudiant par rapport à ces contacts était très grande. Le premier contact établi par le tuteur semble donc avoir un effet certain sur la motivation et le degré d'engagement immédiat dans le cours, mais n'est peut-être pas suffisant pour créer un effet visible et statistiquement significatif sur la persévérance (Pithers, 2000). Certains considèrent que les contacts téléphoniques établis par les étudiants sont plus importants que ceux établis par les tuteurs (Scales 1984 ; Stevenson *et al.* 1996, *in* Pithers et Twyford, 2000). L'objectif d'un premier contact devrait peut-être consister à « briser la glace » en vue de faciliter les contacts ultérieurs entre étudiants et tuteurs et d'aider les étudiants à s'engager dans leurs études à distance en soutenant leur motivation, d'autant plus que le téléphone peut être un médium plus intimidant que d'autres (Pithers, 2000).

Dans certaines études, plutôt que de miser principalement sur le contact initial, on a cherché à miser sur un suivi de l'activité des étudiants et un renforcement de l'ensemble des contacts étudiants-tuteurs. Ainsi, Kelly (1993) indique les résultats positifs d'un programme

consistant à contacter des élèves inactifs, le taux d'achèvement du cours passant de 42 % à 55 %. Au Coffeyville Community College (Clark, Davis & Leeds, 1995), un programme de soutien et d'encadrement par courriel visant les étudiants à risques améliore leur taux de persévérance de manière importante (73 % contre 42 %).

Les contacts entre pairs

De manière générale, les écrits sur l'encadrement en formation à distance accordent plus d'attention au champ du tutorat et des relations avec les tuteurs qu'à celui des contacts entre pairs. *Compared to the student-teacher relationship, a student-student relationship is relatively novel topic of research within the field* (Shin, 2002, p. 9). La place de ces interactions est un peu difficile à situer dans des théories de la formation à distance, qui mettent l'accent sur l'autonomie et l'individualisation de la formation. *Privatization of the study process and isolation from teacher and peer group remain the central distinctive features of distance students* (Keegan, 1996, p. 149). Cependant, on reconnaît qu'elles occupent une place légitime dans les systèmes de soutien qui accompagnent le matériel didactique de la FAD et, comme en témoigne la recension des écrits réalisée par Anderson et ses collègues, il existe un courant de littérature en formation à distance qui fait ressortir l'importance de ce type d'interactions.

Garrison (1989) argued that dialogue and debate were essential for learning, because these forms of two way communication allowed learners to negotiate and structure personally meaningful knowledge. [...] Jonassen, Davidson, Collins, Campbell, & Banaan-Haag (1995) developed this conception of online learning even further. To them, sustained two way asynchronous communication not only enables greater instructor-learner communication, but most importantly, enables the social construction of knowledge among learners at a distance. (Anderson, Annand et Wark, 2005, p. 227).

Le développement des outils de communication électronique (le courriel, les forums de discussion, la messagerie instantanée, etc.) a cependant ouvert des possibilités accrues d'interaction et de communications entre apprenants ainsi qu'entre apprenants et professeurs ou tuteurs. Dans des contextes de FAD comme dans des contextes de FOAD, les outils de communication électronique sont maintenant abondamment utilisés. Selon Mason et Kaye (1990), les conférences télématiques définissaient un nouveau paradigme en formation à distance, offrant des possibilités accrues de dialogue, de conversation et de débat, ainsi que la possibilité de développer un véritable sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenants.

Mais selon Thorpe (2002), dans le contexte des formations à distance traditionnelles où les communications entre pairs sont « ajoutées » au matériel didactique (par le biais de la création de forums, par exemple), il s'agit plutôt d'une évolution qui ne remet pas en cause les modèles de formation à distance, d'un nouveau moyen de donner du soutien aux apprenants, qui ne remet pas en question la vision traditionnelle de l'encadrement en formation à distance.

Dans un contexte de FAD, les contacts entre pairs sont considérés comme une des formes que peuvent prendre les activités d'encadrement.

Les contacts entre les pairs constituent une forme d'encadrement où les étudiants sont invités à communiquer soit par téléphone, par courrier électronique (ou conférence télématique) ou courrier postal avec d'autres étudiants inscrits à la même activité. Ces contacts sont laissés à l'initiative des étudiants eux-mêmes et se réalisent donc sans la présence d'une personne-ressource de l'établissement de formation (Gagné et al., 2002).

Les apprenants demandent régulièrement d'entrer en contact avec leurs pairs (Burge *et al.*, in Gagné *et al.*, 2002), quoiqu'ils soient peu explicites à ce sujet (Gagné *et al.*, 2002). Plusieurs étudiants souhaiteraient que ces contacts soient une option plutôt qu'une obligation (Vrasidas & McIsaac, 1999). Par ailleurs, lorsqu'on leur en offre l'occasion, nombre d'étudiants utilisent leurs pairs comme ressources. Dans une étude réalisée par Deschênes et Paquette (1999, in Gagné *et al.*, 2002), 29 % des étudiants ont mis en place des équipes de projet ou des groupes d'études lorsqu'on les a invités à le faire. Une proportion semblable d'étudiants (29 %) ont dit souhaiter participer à des activités de collaboration avec leurs pairs si on leur en donnait l'occasion (Anderson *et al.*, 2005).

L'étude de Choi *et al.* (1996, in Shin, 2002) démontre que les étudiants engagés dans des activités d'étude en petits groupes réussissent plus de cours que ceux qui n'ont que peu de contacts avec leurs pairs, même si l'on n'observe pas de différences pour ce qui est des résultats d'apprentissage.

Les contacts entre pairs ont une valeur certaine, même si un certain nombre d'apprenants semblent préférer travailler seuls (Anderson *et al.*, 2005). Même dans le contexte de formations à distance individualisées et autorythmées, on peut s'attendre à ce qu'une partie des étudiants bénéficient de cette forme d'encadrement.

3.3.3 L'apprentissage collaboratif

L'utilisation de l'apprentissage collaboratif et de l'apprentissage coopératif remonte à plusieurs décennies. Selon Johnson *et al.* (1998), les origines théoriques de l'apprentissage collaboratif ou coopératif sont de trois types : les théories de l'interdépendance sociale, les théories du développement cognitif (Piaget, Vygotsky) et les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1977a ; 1986).

Social interdependence theory views cooperation as resulting from positive interdependence among individuals' goals (Johnson *et al.*, 1998, p. 3). Johnson et ses collaborateurs établissent un lien entre les théories de l'interdépendance sociale et la dynamique des groupes de Kurt Lewin, qui postulait que l'essence de l'interdépendance des membres d'un groupe repose sur la présence d'un but commun. La théorie de l'interdépendance sociale stipule que, dans un groupe, l'interdépendance peut être positive (la coopération), négative (la compétition) ou ne pas être présente. Le type d'interdépendance influence le type d'interactions entre les apprenants, ainsi que le type de résultats obtenus.

Les théories du développement cognitif constituent une autre des sources de l'apprentissage coopératif ou collaboratif (Johnson *et al.*, 1998 ; Ohlund, Andrews & Yu, 1999). Selon Vygotsky (1978), les gestes mentaux sont intériorisés à la suite des interactions de nature sociale.

Johnson *et al.* établissent aussi des liens avec les différentes théories de l'apprentissage social (Bandura, 1977a) et ses variantes, qui mettent tantôt l'accent sur l'imitation et le processus de modelage (Bandura, 1977a), tantôt sur les récompenses de groupe. D'autres auteurs lient l'apprentissage coopératif à la vision socioconstructiviste de l'apprentissage (Henri et Lundgren-Cayroll, 2001), ou encore à la cognition située (*situated learning*) (Nilsen & Instefjord, 2000).

Au cours des dernières années, un grand nombre de publications ont porté sur les apprentissages coopératif et collaboratif. Pendant longtemps, les termes « apprentissage coopératif » et « apprentissage collaboratif » ont été utilisés indistinctement et, même aujourd'hui, les distinctions ne font pas l'unanimité.

L'apprentissage coopératif est généralement défini comme étant une méthode d'enseignement selon laquelle des élèves travaillent ensemble en petites équipes afin d'atteindre un but commun (Slavin, 1985, traduction libre). Il se caractérise par l'interdépendance positive entre les pairs (qui inclut notamment le partage d'un but commun et l'acceptation d'une certaine responsabilité à l'égard des autres membres de l'équipe), l'interaction avec les pairs et le partage d'informations.

Les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif sont les mêmes. Ce qui distingue celui-ci de l'apprentissage coopératif serait un degré de contrôle ou d'autonomie plus élevé des apprenants (Henri et Lundgren-Cayroll, 2001). L'apprentissage coopératif serait davantage contrôlé par l'enseignant. Selon ces auteures, la flexibilité relative de l'apprentissage collaboratif, combinée avec l'autonomie relativement plus grande des apprenants, en ferait un modèle davantage approprié à la formation à distance que l'apprentissage coopératif. La définition de l'apprentissage collaboratif proposée par Henri et Lundgren-Cayroll (2001) se fonde essentiellement sur le paradigme socioconstructiviste. On y voit l'apprenant comme quelqu'un qui s'engage dans une démarche active et collective de construction de ses connaissances, ainsi que dans la démarche des membres du groupe tout en conciliant ses champs d'intérêt et ses objectifs personnels.

Les éducateurs ont vu dans le développement des outils de communication électronique la possibilité de soutenir les processus de collaboration et de coopération entre étudiants. Dans les cours de FOAD, les technologies de communication sont maintenant largement utilisées pour soutenir des activités d'apprentissage recourant à la collaboration entre pairs, ce qui donne lieu à un courant de littérature important sur le CSCL (*Computer Supported Cooperative Learning*).

Le CSCL inclut tout autant des expériences de communication assistée par ordinateur dans des contextes de formation à distance que des expériences où des élèves travaillent en équipe de deux ou trois autour d'un logiciel éducatif commun dans un même lieu (Chomienne, Basque et Rioux 1997).

En fait, alors que, dans le contexte du CSCL, on a vu la mise au point de nombreux logiciels spécialisés ayant pour but de soutenir l'apprentissage collaboratif, ce sont les outils de

communication électronique les plus largement répandus qui sont maintenant les plus utilisés (le courriel, le forum de discussion, le clavardage, etc.).

L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif sont des formes d'interactions où l'interdépendance entre les pairs est forte. Ces formes d'apprentissage diffèrent de formes moins structurées d'apprentissage en groupe et de collaboration entre pairs, comme de simples comportements d'entraide. Dans le cadre de la présente recherche, les formes de collaboration entre pairs et d'apprentissage en groupe à l'étude peuvent être variées et ne pas nécessairement correspondre aux définitions de l'apprentissage coopératif ou de l'apprentissage collaboratif.

En fait, nous proposons de situer la collaboration sur un continuum où, à une extrémité, il n'y a aucune collaboration. Les contacts entre pairs constituent une première forme de collaboration où l'entraide existe, mais sans qu'il y ait nécessairement d'interdépendance pour l'atteinte de ses objectifs. L'apprentissage collaboratif correspondrait à une forme de collaboration plus importante quantitativement. Cette idée d'un continuum est aussi présente chez Thorpe (2002), pour qui « l'addition » de conférences télématiques au matériel de cours constitue une forme d'évolution des formations à distance de deuxième génération, tandis que l'introduction de cours conçus selon des modèles d'apprentissage collaboratif correspondrait à une conception nouvelle de la formation à distance. Selon elle, la conception de cours fondés sur l'apprentissage collaboratif représente un changement radical en formation à distance et remet en question la dichotomie traditionnellement acceptée entre un sous-système de conception des cours, qui réfère à un corpus de connaissances fixes et un sous-système du soutien aux apprenants.

Les conditions de l'apprentissage collaboratif

Par ailleurs, l'utilisation de l'apprentissage collaboratif n'est pas chose facile. Les expériences d'utilisation des conférences télématiques ne sont pas toujours couronnées de succès. On trouve dans la littérature de nombreux exemples d'échecs ou d'insuccès relatifs sur le plan de la participation (Dampousse, 1996 ; Khine *et al.*, 2003). Pour les enseignants, ces expériences reposent sur une position épistémologique socioconstructiviste fort peu répandue actuellement dans le corps professoral (Larose, David, Lafrance et Cantin, 1999).

Henri et Lundgren-Cayrol (2001) exposent de façon détaillée différentes dimensions du rôle du tuteur dans l'apprentissage collaboratif sur les réseaux. L'examen de ce modèle démontre que le rôle du tuteur est appelé à se modifier considérablement par rapport à ce qu'il est traditionnellement dans les cours par correspondance en formation à distance, ce qui est fortement corroboré dans la littérature (Bennett et Marsh, 2002, Salmon, 2000). Il semble qu'il soit nécessaire de former les tuteurs, afin qu'ils remplissent de nouveaux rôles et acquièrent de nouvelles compétences, pour exploiter le potentiel des activités de collaboration soutenues par la technologie (Bennett et Marsh, 2002 ; Spector & de la Teja, 2001). L'étude de Damphousse (1996) démontre que certains concepteurs de cours et certains tuteurs ne prennent aucun moyen pour que les apprenants se donnent un but commun et comprennent qu'ils sont réunis pour apprendre ensemble, tout en étant surpris du manque de participation dans les forums.

Le fait de réaliser ces activités avec les outils de communication électronique suppose que les tuteurs ou les enseignants jouent de nouveaux rôles et ont de nouvelles compétences, et implique donc un processus de formation ou de perfectionnement (Bennett et Marsh, 2002 ; Barker, 2002). En ce qui concerne l'apprentissage collaboratif, Harrasim (1999) souligne que les petites classes sont celles qui ont connu le plus de succès et que l'utilisation des conférences télématiques facilitent, mais ne garantissent pas, l'apprentissage collaboratif et la construction des connaissances. Elle souligne aussi l'importance du design du cours et d'une animation active de la part du tuteur (*moderating*) pour tirer profit du potentiel collaboratif.

Pour assurer la participation des apprenants aux activités d'apprentissage collaboratif, il est important que celles-ci soient intégrées dans le design et la structure du cours (Anderson *et al.*, 2005). Il n'est cependant pas facile de réaliser cette intégration de manière qu'il y ait une cohérence entre elle, les objectifs et l'évaluation du cours (Thorpe, 2002). *It takes considerable ingenuity, design and appropriate educational goals in order to achieve a course where interaction online is absolutely essential in order to pass, rather than a highly desirable enrichment* (Thorpe, 2002, p.113).

Le potentiel collaboratif dépend aussi de la composition du groupe virtuel et de la dynamique qui s'établit. En fait, un courant de recherche important porte sur les caractéristiques et la dynamique des groupes virtuels. En dépit des différences qui existent entre les moyens de

communication, il semble qu'on puisse établir des parallèles entre la dynamique des groupes virtuels et la dynamique des groupes en présentiel. Par exemple, les échanges socio-affectifs semblent préalables aux échanges intellectuels (Salmon, 2000 ; Henri et Lundgren-Cayroll, 2001). La satisfaction des participants risque d'être davantage liée aux facteurs caractérisant les groupes fonctionnels qu'à l'utilisation des outils de communication en soi (par exemple, l'établissement d'une cible commune, l'attention prêtée à la dimension socio-affective, le fait de s'acquitter adéquatement de ses fonctions d'animation, etc.). Le rôle de l'enseignant pour la mise en place, la conduite et la régulation des situations de communication apparaît crucial pour la création d'interactions significatives et satisfaisantes entre les étudiants (Campos, 2004).

À partir d'une analyse de contenu exhaustive portant sur plus de 3000 messages et de groupes de discussion avec les participants aux conférences télématiques, Gilly Salmon (2000), de la Open University, une des universités importantes dédiées à la FAD, propose un modèle pour l'animation efficace des groupes virtuels. Ce modèle nous a semblé approprié pour guider le processus de formation des tuteurs, afin qu'ils remplissent les nouveaux rôles nécessaires à l'animation des groupes virtuels.

Ce modèle présente un processus d'animation idéal qui se déroule en cinq étapes :

- 1) l'accès et la motivation**, où le tuteur accueille individuellement chacun des étudiants (par courriel, par exemple), s'assure que chaque participant pourra avoir un accès adéquat à la technologie et cherche à susciter la motivation en indiquant la nature et le rôle du forum dans le cours ;
- 2) la socialisation en ligne**, où le tuteur incite les participants à faire connaissance et à créer des liens entre eux, donne lieu aux premiers messages des participants dans les forums (le clavardage ou *chat* peut aussi être utilisé) et se poursuit dans un forum de type « café étudiant » ;
- 3) l'échange d'information**, qui marque le début des activités pédagogiques, où le tuteur précise l'organisation des activités et donne les consignes, en aidant les participants à discriminer les contenus pertinents de la masse d'informations ;
- 4) la construction des connaissances**, où les étudiants, devenant véritablement actifs, interagissent et confrontent leurs idées et où les interactions entre étudiants commencent à prendre davantage d'ampleur et d'importance que les interactions entre tuteurs et étudiants ;
- 5) la consolidation et l'ouverture**, où les étudiants deviennent responsables de leur apprentissage.

Par ailleurs, ce ne sont pas tous les types d'apprenants qui réagissent favorablement à ces activités. Dans certains cas, il semble même que les exigences de collaboration puissent en décourager certains (Desmarais, 2000). Ce qu'on exige des apprenants n'est pas non plus typique de ce qui est exigé en classe, et ces activités impliquent également une « rupture épistémologique » pour eux. Les apprenants ne sont pas formés à la culture de la collaboration. Dans le contexte de la FAD, l'importance et la valorisation de l'autonomie des apprenants font douter certains de l'à-propos des activités d'apprentissage collaboratif dans ce contexte. Quelques résultats semblent soutenir ce point de vue. Dans une étude comparant les styles d'apprentissage d'étudiants suivant un même cours sur campus ou à distance par vidéoconférence, Gee (1990) met en évidence le fait que dans le format à distance, les étudiants qui ont un style d'apprentissage plus indépendant obtenaient de meilleurs résultats que ceux qui avaient un style d'apprentissage social et appliqué. Ces derniers réussissaient beaucoup mieux dans la classe régulière que dans le cours à distance. Dans une étude plus récente réalisée auprès d'étudiants dans le domaine de la santé, on a trouvé que ceux qui choisissaient de s'inscrire aux cours en ligne avaient un style d'apprentissage plus indépendant et moins collaboratif. Ils auraient moins besoin de structure de la part du tuteur et de collaborer avec leurs collègues (Diaz et Carnal, 1999). Selon Vrasidas et McIsaac (1999, *in* Shin, 2002), les étudiants souhaitent que l'interaction avec les pairs soit une option plutôt qu'une obligation. Cependant, quelques études semblent démontrer un effet positif de l'apprentissage collaboratif, peu importe les préférences relatives au style d'apprentissage (Tinto, 1997, 1999 ; Cabrera, Crissman, Bernal, Nora, Terenzini & Pascarella., 1999). La méta-analyse de Johnson et de ses collaborateurs a démontré les effets de l'apprentissage coopératif sur l'apprentissage et la réussite scolaire (Johnson *et al.*, 1998).

Enfin, si certains peuvent choisir de suivre un cours à distance, pour plusieurs, il s'agit plutôt d'une contrainte. Ceux-ci n'ont pas nécessairement le profil de l'étudiant indépendant et autonome que l'on trouverait dans les cours à distance. En fait, selon Glikman (2002), les « démunis » seraient des apprenants qui auraient particulièrement besoin de soutien et qui, paradoxalement, n'y recourent pas.

3.3.4 Conclusion et cadre théorique sur l'encadrement et la collaboration

Les données des études sur les interventions des tuteurs semblent démontrer que les étudiants apprécient généralement celles-ci et qu'elles ont un effet sur les comportements d'engagement dans le cours, particulièrement pour ceux qui en sont à leur première expérience en contexte de FOAD. De plus, dans quelques études portant sur des cours de FOAD qui misaient sur une forme de design pédagogique basé sur l'apprentissage collaboratif, on a noté une amélioration importante des taux de persévérance, par comparaison avec ceux traditionnellement obtenus. Ces résultats semblent démontrer que le tutorat individuel et les activités de collaboration entre étudiants peuvent favoriser la persévérance.

Dans cette recherche, nous nous intéressons à l'encadrement tel qu'il est défini par Gagné *et al.* (2002), et plus particulièrement au tutorat individuel et aux contacts entre pairs. Nous considérons que la collaboration entre apprenants peut varier selon un continuum. Les activités d'apprentissage collaboratif correspondent à un degré de collaboration beaucoup plus élevé que les contacts entre pairs sur ce continuum. Pour définir la nature de ce que nous appelons « activités d'apprentissage collaboratif », nous nous référons au cadre proposé par Henri et Lundgren-Cayroll (2001).

3.4 CONCLUSION SUR LE CADRE THÉORIQUE : LES PRINCIPALES DIMENSIONS CONCEPTUELLES DE LA RECHERCHE

La recherche sur les facteurs liés à la persévérance et à l'abandon fait ressortir un grand nombre de facteurs dans le processus menant à l'abandon. La recension des écrits met en lumière l'importance de trois ensembles de facteurs : les antécédents scolaires, les variables sociodémographiques et les dispositions motivationnelles. Nous traiterons de celles-ci dans une prochaine section.

En s'inspirant de la synthèse réalisée à la fin de la recension des écrits, la présente section vise à présenter les principales dimensions conceptuelles investiguées dans la recherche, en établissant clairement le lien avec leur provenance théorique. Dans cette recherche, on vise à connaître les effets de certaines interventions des tuteurs, en accordant une attention particulière aux effets sur la persévérance dans le cours et la motivation.

Tableau III : Les variables de la recherche liées au cadre théorique

Variables	Cadre théorique
Tutorat individuel	Gagné <i>et al.</i>
Contacts entre pairs	Gagné <i>et al.</i>
Activités d'apprentissage collaboratif	Henri et Lundgren-Cayroll
Sentiment d'auto-efficacité Croyances de contrôle Orientation extrinsèque ou intrinsèque des buts Valeur de la tâche Engagement cognitif Engagement comportemental	Pintrich <i>et al.</i> Linnenbrink & Pintrich
Persévérance	Définition opérationnelle
Facteurs liés à l'abandon - antécédents scolaires - caractéristiques sociodémographiques	Modèle de Kember Recherches sur l'abandon en FAD



4. OBJECTIFS



Les objectifs de la recherche sont les suivants :

1. explorer les effets du tutorat individuel sur les attentes et la persévérance dans les cours de FOAD ;
2. comprendre les effets des contacts entre pairs et de l'apprentissage collaboratif sur l'auto-efficacité et la persévérance dans les cours de FOAD ;
3. mieux comprendre l'évolution du profil motivationnel des étudiants dans un contexte de FOAD ;
4. mieux comprendre les liens qui existent entre cette évolution et la persévérance dans les FOAD.



5. LA METHODOLOGIE



Dans ce chapitre sur la méthodologie, nous justifierons d'abord le choix d'une méthodologie de type mixte en fonction des objectifs de la recherche. Nous présenterons ensuite le design quasi expérimental utilisé pour le volet quantitatif de la recherche, puis l'étude de cas qui est davantage liée au volet qualitatif. Nous justifierons également le choix des groupes et des sujets. Dans la section portant sur les procédures, nous décrirons la formation reçue par les tuteurs et les différents traitements (le tutorat individuel, les contacts entre pairs et les activités d'apprentissage collaboratif). Nous décrirons ensuite les méthodes et les instruments de collecte des données. Nous exposerons le traitement des données quantitatives et qualitatives, qui sera suivi de la section sur la déontologie et les formulaires de consentement.

5.1 LE TYPE DE RECHERCHE EFFECTUÉE

Cette recherche vise à la fois à mesurer l'effet de certaines interventions (l'encadrement et les activités d'apprentissage collaboratif) et à mieux comprendre cet effet, ainsi que l'évolution du profil motivationnel des étudiants. Ces objectifs de nature différente et complémentaire justifient le choix d'une méthodologie mixte, où l'on utilise des méthodes de nature quantitative et d'autres de nature qualitative. En effet, selon Moss (1996) et d'autres chercheurs (Johnson et Onwuegbuzie, 2004 ; Petter et Gallivan, 2004 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), une combinaison de ces deux approches permet d'avoir une meilleure compréhension des phénomènes à l'étude et d'enrichir la recherche. Plusieurs débats ont eu lieu entre les tenants du paradigme positiviste lié aux méthodes quantitatives (la méthode expérimentale et la méthode quasi expérimentale) et les tenants du paradigme interprétatif lié aux méthodes qualitatives (la méthode ethnographique, les récits de vie, etc.), mais plusieurs auteurs suggèrent que l'utilisation d'une méthodologie mixte relève d'un troisième paradigme plus pragmatique qui peut aider à résoudre le schisme entre la recherche qualitative et la recherche quantitative, tout en enrichissant la recherche (Johnson et Onwuegbuzie, 2004 ; Petter et Gallivan, 2004 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

Selon le principe fondamental des méthodologies mixtes (Krathwohl, 1998, Turner, 2003, dans Johnson et Onwuegbuzie, 2004), les chercheurs devraient collecter des données provenant de multiples sources, en utilisant une combinaison de stratégies et d'approches, de manière à pouvoir réunir les forces complémentaires et éviter la conjonction de faiblesses communes. Par exemple, l'utilisation d'une méthodologie qualitative peut pallier un petit nombre d'étudiants inscrits dans un groupe, alors que des catégories, des concepts ou des hypothèses émergeant de l'analyse qualitative peuvent être validés, confirmés et quantifiés auprès d'un plus grand nombre de répondants dans l'analyse des réponses à un questionnaire. L'utilisation d'une méthodologie mixte permet une autre forme de triangulation des résultats, qui peut s'appliquer à un seul concept, mais aussi au portrait global d'une recherche (Petter et Gallivan, 2004). Selon Savoie-Zjac, *on définit maintenant la triangulation comme une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes* (2004, p. 146).

Selon Raudenbush (2005), ce sont les questions de recherche qui doivent guider le choix de la méthodologie plutôt que l'inverse, et, d'une manière pratique, la méthodologie mixte est la plus appropriée pour l'investigation de plusieurs types de questions (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Dans le cas de la présente étude, la recherche est à la fois de nature causale et exploratoire. Premièrement, nous voulons connaître les effets de certaines interventions qui visent le développement d'attentes de succès et une plus grande persévérance. Deuxièmement, bien que nous voulions en connaître les effets, ces interventions se déroulent dans un contexte réel et complexe : celui des étudiants qui suivent des cours au Cégep@distance. Plusieurs éléments du contexte ne sont pas contrôlables ou isolables. Une approche uniquement quantitative nous priverait d'informations sur des facteurs qui sont importants dans la dynamique motivationnelle des apprenants, qu'ils relèvent du contexte lié aux cours du Cégep@distance ou à celui des apprenants eux-mêmes. Troisièmement, les phénomènes liés à la dynamique de l'évolution des attentes dans un cours de FAD sont encore mal connus, et la recherche vise à les mettre en lumière. Quatrièmement, nous avons obtenu moins d'inscriptions qu'il était prévu dans une des conditions expérimentales. Le nombre limité d'apprenants nous a amenés à nous reposer essentiellement sur la méthodologie qualitative pour ce volet de la recherche. Finalement, ce choix d'une méthodologie mixte nous permet de combiner de manière un peu inédite les analyses quantitatives avec les analyses qualitatives pour la triangulation de certains résultats.

Ainsi, non seulement le choix d'une méthodologie mixte semble-t-il justifié au regard des différents types d'objectifs que nous poursuivons, mais il permet d'enrichir et de renforcer notre méthodologie.

Un premier volet de l'étude relève d'une expérimentation de nature quasi expérimentale. Il est décrit dans la section 5.1.2. Quant au volet qualitatif, il se fonde essentiellement sur des entrevues individuelles et des questions ouvertes figurant dans les questionnaires. Il permettra d'obtenir un portrait plus complet et plus nuancé des facteurs influençant les attentes des apprenants, à partir de leur propre expérience et de leur vocabulaire. Dans le cadre de ce volet, nous utiliserons aussi d'autres sources de données : le groupe de discussion avec les tuteurs, les messages échangés par le biais de la messagerie interne, les notes prises par les tuteurs, les données sur les antécédents scolaires et les données sociodémographiques provenant des systèmes d'information du Cégep@distance.

5.1.1 Quelques renseignements sur le Cégep@distance

Avant de décrire de manière plus détaillée le schème quasi expérimental qui a été utilisé, il est utile de donner quelques précisions sur le modèle pédagogique utilisé au Cégep@distance, ainsi que sur les différents types de cours qui y sont offerts. Au Cégep@distance, on trouve trois types de cours : les cours diffusés dans Internet, que nous désignons par l'expression « cours sur Internet », les cours de type « devoirs et encadrement Internet » et les cours par correspondance. Dans ces derniers (caractérisés par l'option 10), le matériel d'apprentissage est envoyé par la poste, et une partie des échanges avec l'établissement se fait aussi par la poste (ex. : la remise des devoirs et des fiches d'inscription aux examens), alors que les contacts avec les tuteurs se font par téléphone. Dans les cours sur Internet proprement dits (caractérisés par l'option 50), une partie ou la totalité du matériel didactique (le Cahier d'apprentissage, les notes de cours, les exercices, etc.) et l'encadrement sont offerts par Internet. Finalement, les cours de type « devoirs et encadrement Internet » (caractérisés par l'option 80) sont élaborés à partir de cours par correspondance existants ; le matériel didactique est imprimé, mais Internet est utilisé pour la remise des devoirs et pour l'encadrement.

Le modèle pédagogique du Cégep@distance est un modèle d'apprentissage autorythmé à entrée continue et sortie variable, ce qui veut dire que les étudiants peuvent s'inscrire en tout temps et compléter leurs cours à leur rythme, tout en respectant les délais administratifs. Les étudiants ont généralement six mois pour compléter l'ensemble des devoirs et trois mois additionnels pour se présenter à l'examen final. Pour faire celui-ci, ils doivent se rendre à l'un des sites accrédités. Les étudiants peuvent parfois demander et obtenir une prolongation de ces délais pour des raisons majeures (des raisons médicales, par exemple).

5.1.2 Le volet quasi expérimental

Un design quasi expérimental est utilisé pour les objectifs liés à la mesure des effets des interventions prévues dans le cadre de la présente recherche (objectif 3 : explorer les effets du tutorat individuel sur les attentes et la persévérance dans les cours de FOAD ; objectif 4 : comprendre les effets des contacts entre pairs et de l'apprentissage collaboratif sur l'auto-efficacité et la persévérance dans les cours de FOAD).

L'essence des méthodes expérimentale et quasi expérimentale réside en l'établissement d'une relation causale entre deux variables (Herbert, 2004 ; Cook et Campbell, 1979 ; Miller, 1987). Dans le cadre de ces approches, on cherche d'abord et avant tout à isoler l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante (relation de type A, cause B). La validité de la méthode repose sur des mécanismes permettant de s'assurer que la cause de B est bien A. Dans ce cas-ci, nous désirons savoir si les interventions d'encadrement (le tutorat individuel et les contacts entre pairs) peuvent avoir un effet sur l'auto-efficacité et la persévérance. Ce sont les variables indépendantes, celles qu'on manipule. Les variables dépendantes sont l'auto-efficacité et la persévérance. La méthode quasi expérimentale est celle qui peut nous permettre de déterminer si, effectivement, des mesures de tutorat individuel ou de contacts entre pairs peuvent améliorer le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance, et si l'on peut effectivement attribuer les effets éventuellement observés à ces mesures plutôt qu'à d'autres variables.

Le plan expérimental retenu suit le modèle classique recourant à un design prétest/post-test avec deux groupes expérimentaux et un groupe témoin. Le tableau IV le présente schématiquement.

Tableau IV : Le plan expérimental

Type de groupe			
Traitement expérimental 1 (tutorat individuel)	O ₁	X ₁	O ₂
Traitement expérimental 2 (tutorat individuel et contacts entre pairs)	O ₁	X ₂	O ₂
Groupe témoin	O ₁		O ₂

O₁ : prétest
O₂ : post-test
X₁ : traitement expérimental 1
X₂ : traitement expérimental 2

Le traitement expérimental 1 (X₁) consiste en l'introduction de mesures de tutorat individuel (une lettre de bienvenue et une relance après 5 semaines) dans des cours offerts par correspondance (l'option 10), alors que le traitement expérimental 2 (X₂) a trait à l'introduction de mesures visant à faciliter et à créer des contacts entre pairs (la présentation des étudiants et des questions sur le contenu, notamment dans des forums de discussion) dans les mêmes cours, où l'encadrement des étudiants est donné par les mêmes tuteurs, par Internet (l'option 50 ou 80). Le groupe témoin est constitué des étudiants qui suivent ces mêmes cours par correspondance (l'option 10) avec d'autres tuteurs. Les mesures d'auto-efficacité sont prises en prétest (O₁) et en post-test (O₂). Les mesures de persévérance sont seulement prises en post-test (O₂). Les mesures de tutorat individuel et celles qui visent à favoriser les contacts entre pairs sont décrites de manière détaillée dans la section 5.3.2. L'effet du traitement expérimental 1 (tutorat individuel) est mesuré en comparant les étudiants de ce groupe avec les étudiants faisant partie du groupe témoin. L'originalité du plan utilisé tient au fait que, pour isoler l'effet des contacts entre pairs, nous avons introduit les mêmes mesures de tutorat individuel dans les deux traitements expérimentaux. Ainsi, pour mesurer l'effet du traitement expérimental 2 (les contacts entre pairs), c'est le groupe d'étudiants appartenant au traitement expérimental 1 (le tutorat individuel) qui est utilisé comme groupe témoin. Nous comparons le traitement 2, qui comprend les mesures de tutorat individuel et les mesures d'incitation aux contacts entre pairs, avec le traitement 1, qui ne comprend que les mesures de tutorat individuel. À l'origine, nous voulions introduire un troisième traitement expérimental : les activités d'apprentissage collaboratif. Ce traitement a été introduit, mais alors que nous avons prévu avoir environ 35 étudiants dans ce groupe, il n'y en a eu que 12. Ce petit nombre ne permet pas de faire des analyses statistiques. Pour analyser les

effets de cette condition, nous avons donc eu recours à l'analyse qualitative et nous avons surpondéré le nombre d'entrevues individuelles dans ce groupe. En fait, nous avons interrogé tous les étudiants du groupe qui ont maintenu leur inscription et qui ont accepté de participer à l'entrevue, soit 8 étudiants sur 10.

Les effets attendus des traitements expérimentaux sont les suivants. Traitement expérimental 1 (le tutorat individuel) : dans les cours par correspondance, les étudiants bénéficiant des interventions de tutorat individuel développeront un meilleur sentiment d'auto-efficacité et persévéreront davantage que les autres ; traitement expérimental 2 (les contacts entre pairs) : dans les cours où l'encadrement est offert par Internet, les étudiants bénéficiant de mesures de tutorat individuel et de contacts entre pairs développeront un meilleur sentiment d'auto-efficacité et persévéreront davantage que les étudiants des cours par correspondance qui ne bénéficieront que des mesures de tutorat individuel.

Les variables

Les variables à contrôler

Lorsqu'on utilise la méthode quasi expérimentale, il est recommandé de s'assurer de pouvoir contrôler les variables qui peuvent avoir un effet confondant (Herbert, 2004 ; Miller, 1987 ; Cook et Thomson, 1979). Ces variables ont différentes appellations dans la littérature : variables parasites (Herbert, 2004), variables confondantes (Miller, 1987), variables de contrôle. Selon Cronbach (1975), on doit *mesurer le plus de variables parasites possible pour ne pas se retrouver démuné au moment de l'analyse* (in Herbert, 2004, p. 4). Or, la présente recherche se situe dans le contexte d'une recherche plus large menée au Cégep@distance. Dans le cadre de cette dernière, un ensemble de variables liées à la persévérance ou à l'abandon dans la recension des écrits ont été mesurées. Les analyses statistiques ont permis d'identifier les variables qui avaient un effet significatif sur la persévérance : les antécédents scolaires (la cote de rendement au collégial, les échecs antérieurs dans le cours suivi, l'expérience en formation à distance) et certaines variables sociodémographiques : le sexe, le régime d'études (temps plein vs temps partiel) et le fait de bénéficier ou non d'une commandite (une autorisation d'études hors établissement) d'un autre collègue (Poellhuber et Chomienne, 2006).

Le plan expérimental retenu assure aussi le contrôle de certaines autres variables qui pourraient avoir un effet sur la motivation ou la persévérance. Afin de contrôler l'effet tuteur dans le traitement expérimental 2 (les contacts entre pairs), nous utilisons un groupe de comparaison avec les mêmes tuteurs dans le format par correspondance. Dans la mesure de l'effet du traitement 1, nous contrôlons aussi la variable « matériel », car les cours sont rigoureusement identiques. Nous avons aussi contrôlé les effets de type histoire en utilisant des groupes d'étudiants inscrits pendant la même période de temps (plutôt qu'en choisissant une comparaison de type avant/après). Par ailleurs, même si la sélection des cours ne s'est pas faite de manière aléatoire, l'attribution des sujets aux différents groupes, elle, l'a été, sauf dans le cas du traitement expérimental 3 (les activités d'apprentissage collaboratif), qui a été retiré du plan expérimental. Le tableau V présente l'ensemble des variables liées aux hypothèses relevant du design quasi expérimental.

Tableau V : Variables liées aux hypothèses

Variables indépendantes	Variables dépendantes	Variables à contrôler
Tutorat individuel	Sentiment d'auto-efficacité	Tuteur
Contacts entre pairs	Persévérance	Clientèle
		Format du cours (imprimé VS Internet)
		Matériel
		Antécédents scolaires
		- cote R
		- échecs antérieurs
		- expérience en FAD
		Caractéristiques sociodémographiques
		- Sexe
		- Régime d'études
		- Commandite
		- Âge
		- Occupation principale
		- Nombre d'heures travaillées

5.1.3 L'étude de cas

Pour ce qui est du volet exploratoire des objectifs de notre recherche, nous avons décidé de nous centrer sur le phénomène de l'abandon et de recourir à une étude de cas pour décrire et comprendre les parcours étudiants menant à l'abandon. Cette approche méthodologique semble particulièrement bien indiquée pour la compréhension de l'évolution du profil motivationnel des apprenants qui abandonnent, car elle permet de se pencher sur l'ensemble du contexte dans lequel ils se trouvent. Selon Karsenti et Demers (2004), l'étude de cas constitue la méthode la plus appropriée pour aborder des questions de recherche liées à une meilleure compréhension du pourquoi et du comment d'un phénomène. Muchielli va dans le même sens en affirmant que l'étude de cas consiste à *rapporter une situation réelle prise dans son contexte et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse* (Muchielli, 1996, p. 77). L'étude de cas est en soi une méthodologie mixte (Stake, 2000). Elle est

centrée sur le cas ou les cas étudiés en regroupant les données pertinentes, que celles-ci soient qualitatives ou quantitatives. Par exemple, bien que les entrevues individuelles semi-structurées soient un élément central des cas étudiés ici, on utilise aussi les réponses aux questionnaires et le contenu des messages échangés.

En recourant à une étude multicas, nous obtenons des avantages considérables quant au pouvoir de généralisation de notre recherche (Miles et Huberman, 2003). De plus, nous ne nous limitons pas nécessairement à une approche purement descriptive. En effet, bien que l'étude de cas soit une méthode de recherche essentiellement descriptive, *elle peut permettre de dépasser ce niveau purement descriptif pour arriver à l'explication et la généralisation d'une théorie* (Contandriopoulos *et al.*, in Karsenti et Demers, 2004). Selon Muchielli, c'est en regroupant les données obtenues que le chercheur pourra aspirer à dégager les processus récurrents et à formuler une théorie. *Pour Stake (1995), l'étude de cas doit être guidée par un ou plusieurs thèmes ou objets de recherche. Ces thèmes servent à organiser et à orienter la recherche, mais ils peuvent évoluer en cours de route* (Karsenti & Demers, 2004, p. 296).

Dans la présente recherche, notre objectif n'est pas seulement descriptif. Nous voulons mieux comprendre l'évolution du profil motivationnel d'étudiants dans un contexte de FOAD (l'objectif 3) et les liens entre cette évolution et la persévérance dans les FOAD (l'objectif 4). Nous réalisons cette étude de cas avec l'intention de faire une certaine généralisation. Nous nous penchons sur le profil motivationnel des étudiants et des variables qui l'influencent, que celles-ci soient démographiques, environnementales, institutionnelles ou qu'elles se situent sur le plan des caractéristiques de l'étudiant. Nous voulons aussi comprendre les effets des différentes interventions de la recherche (le tutorat individuel, les contacts entre pairs, l'apprentissage collaboratif) dans le contexte qui est celui des apprenants qui finissent par abandonner.

Nous abordons donc l'étude de cas avec un angle assez précis, mais sans avoir d'hypothèse à vérifier, même si la recension des écrits nous fournit des indications sur des facteurs qui exercent une influence sur l'abandon.

5.2 LES SUJETS

Dans cette recherche, le choix des sujets découle naturellement du choix des cours et des tuteurs. Nous présentons donc en premier les critères qui nous ont guidés dans ce choix, puis la manière dont les sujets ont été sélectionnés.

5.2.1 Le choix des cours et des tuteurs

En ce qui concerne le choix des cours, voici les considérations dont nous avons tenu compte : nous avons choisi des cours dans lesquels les taux d'abandon sont généralement élevés, des cours existant à la fois en version Internet (l'option 50 ou 80) et par correspondance (l'option 10), ainsi que des cours dans lesquels le nombre d'inscriptions prévu était élevé. Il s'agissait, d'une part, de pouvoir disposer d'une puissance suffisamment élevée pour les tests statistiques et, d'autre part, de permettre aux étudiants de faire des activités de collaboration.

La disponibilité de tuteurs désirant participer à la formation et au projet de recherche a aussi déterminé la sélection des cours. Le choix définitif a donc été fait en fonction du désir explicite des tuteurs à participer au projet. Dans la liste de tous les cours qui auraient pu faire l'objet de l'expérimentation, nous avons retenu ceux qui présentaient une problématique d'abandon plus importante et pour lesquels on pouvait prévoir un nombre d'inscriptions plus élevé que 60 pour la période de référence. Puis, à partir de cette liste, avec l'aide de la conseillère pédagogique responsable des relations avec les tuteurs, nous avons repéré des tuteurs qu'il était possible de recruter pour le projet. Nous avons communiqué avec six d'entre eux, et quatre ont accepté de participer au projet. Compte tenu des exigences liées au projet et de sa durée pour les tuteurs, il était essentiel d'obtenir la collaboration de tuteurs désireux d'y participer.

À la fin de ce processus, les cours retenus étaient d'abord deux cours de la formation générale (le français et la philosophie), disciplines où les taux de persévérance sont particulièrement faibles et où les inscriptions sont nombreuses. En français et en philosophie, nous avons choisi les premiers cours de la séquence en raison des taux d'abandon plus élevés que dans les cours ultérieurs des mêmes disciplines. À l'origine, nous avons aussi inclus un cours d'anglais. Le tuteur d'anglais s'était porté volontaire pour l'expérimentation et a participé à la première étape de la formation, mais il s'est retiré du projet par la suite en raison d'un horaire trop chargé.

Par ailleurs, dans les cours de formation générale, on trouve une proportion élevée d'étudiants inscrits à un autre établissement d'enseignement collégial (ces étudiants sont habituellement inscrits au Cégep@distance avec une commandite, c'est-à-dire une autorisation d'études hors établissement de leur collègue). Nous souhaitons aussi inclure dans notre échantillon un cours d'un programme technique, où les étudiants adultes sans commandite sont plus nombreux que dans les cours de formation générale. Au Cégep@distance, on croit que ces étudiants ont un profil et des caractéristiques différentes des étudiants qui fréquentent un collège, mais ces différences sont peu documentées. Nous avons donc choisi un cours de comptabilité du programme de Techniques de comptabilité et de gestion, qui se situe en début de programme, dans lequel les taux d'échec et d'abandon sont élevés, et auquel il y a beaucoup d'inscriptions. Finalement, nous souhaitons avoir un cours de type « devoirs et encadrement Internet » (l'option 80), afin représenter les divers types de cours sur Internet offerts au Cégep@distance.

En ce qui concerne l'introduction d'activités d'apprentissage collaboratif dans le cours (le traitement expérimental 3), nous avons choisi un cours de philosophie où la nature des objectifs poursuivis est telle que ces activités ont une grande pertinence. En effet, dans le premier cours de philosophie, les étudiants doivent développer des habiletés d'argumentation pour lesquelles l'utilisation des forums de discussion paraît tout à fait appropriée (Tremblay et Lacroix, 1996 ; Caron-Bouchard, Allard, Dupuis & Quesnel, 2003). La version adaptée du cours ajoutait un certain nombre d'exigences pour les étudiants, notamment des travaux d'équipe.

5.2.2 Le choix des sujets

La sélection des différents groupes a été finalisée à partir du choix des tuteurs, et le choix des sujets en découle. L'échantillonnage des sujets a été réalisé de la manière suivante : la population des sujets participant à l'étude est constituée de l'ensemble des étudiants s'inscrivant aux cours sélectionnés pendant la période de référence, peu importe le format du cours ou le tuteur assigné. Tous les étudiants s'inscrivant à l'une ou l'autre des versions de l'un de ces quatre cours pendant la période de référence ont donc fait partie de la population à l'étude :

- 340-103-04 (Philosophie et rationalité)
- 601-101-04 (Écriture et littérature)
- 410-110-90 (Comptabilité 1)

-
- 410-014-FD (Cycle comptable I)
 - 604-100-30 (Anglais de base, niveau 1)

Cette période de référence a débuté le 31 mars 2004, pour se terminer le 25 novembre 2004 inclusivement. Par ailleurs, les données utilisées pour les analyses de la persévérance et du cheminement scolaires des étudiants sont celles qui ont été fournies par le système en date du 29 octobre 2005, soit 11 mois (exactement 337 jours) après la date d'inscription la plus récente dans l'échantillon. Au Cégep@distance, comme le cheminement est individualisé, le temps mis par les étudiants à compléter leur cours peut être très variable. Les règles de l'établissement stipulent que l'étudiant a six mois pour remettre tous les travaux et les devoirs liés à un cours, et qu'il a trois mois supplémentaires pour se présenter à l'examen. Par ailleurs, un certain nombre de circonstances peuvent faire en sorte qu'une prolongation des délais soit accordée. La période de 11 mois permet de couvrir la presque totalité de ces cas, mais, en date du 29 octobre 2005, nous avons 12 cas où le champ comprenant le verdict sur la persévérance était vide. Nous avons vérifié chacun de ces cas avec les techniciens en information du service à la clientèle. Les renseignements fournis nous ont permis d'entrer manuellement le verdict concernant le résultat final et la persévérance de six de ces étudiants. Les six autres se sont vus ajouter manuellement un code spécial. Dans tous les cas, ces personnes sont en dehors des délais normaux, mais elles ont obtenu une prolongation de ces délais, qui n'était pas encore venue à échéance en date du 29 octobre 2005. Ces personnes ont complété tous les devoirs et doivent encore se présenter à l'examen final. On ne peut pas tenir pour acquis qu'elles se présenteront effectivement à cet examen, et l'on ne peut pas savoir quel verdict elles obtiendront. Le fait de leur attribuer un code spécial permet de les inclure dans les statistiques portant sur les premiers indicateurs de persévérance (le taux de désinscription et le taux de remise des deux premiers devoirs), sans toutefois les inclure dans les analyses de la persévérance jusqu'à l'examen final ou de la réussite du cours.

Cette stratégie de sélection des étudiants a été guidée aussi bien par les nécessités du fonctionnement interne du Cégep@distance que par le besoin d'obtenir un nombre suffisamment élevé de répondants dans les différents groupes de comparaison. La manière la plus simple de distribuer l'information sur le projet de recherche, les formulaires de consentement et le premier questionnaire consistait à l'inclure dans le matériel pédagogique des cours. En effet, à la suite de

l'inscription des étudiants, une lettre leur est toujours envoyée, même dans les cours sur Internet, pour confirmer leur inscription et leur assigner un code d'accès. Nous avons donc rassemblé le matériel lié au projet de recherche, c'est-à-dire une lettre des chercheurs décrivant sommairement les objectifs de la recherche et les conditions de la participation, un formulaire de consentement (voir les annexes VI, VII et VIII), le premier questionnaire (voir l'annexe I) et une enveloppe-réponse dont le port payé se trouve dans une enveloppe verte, afin de la rendre saillante dans l'ensemble du matériel que les étudiants reçoivent.

Toutefois, une période de formation des tuteurs a précédé l'expérimentation. À partir d'octobre 2003, les tuteurs ont commencé à suivre une formation sur la conception et l'animation d'activités d'apprentissage collaboratif, ainsi que sur le soutien de la motivation. Cette formation est décrite dans la section 5.3.1. Par ailleurs, après la première étape de la formation, le tuteur du cours d'anglais s'est retiré, ce qui explique que les étudiants de ce cours fassent partie de la population à l'étude, même s'ils n'ont pas fait partie du traitement expérimental. Leurs réponses sont quand même utilisées pour certaines des analyses.

Au total, 1423 étudiants faisaient partie de l'échantillon initial de l'étude. Sept étudiants ont signalé aux chercheurs leur refus de participer à l'étude et ont donc été retirés de la liste des sujets. De plus, 40 étudiants se sont inscrits à un examen de reprise après avoir déjà suivi ce cours et y avoir échoué. Ils ont également été retirés de la liste des sujets, ainsi qu'un étudiant ayant obtenu le verdict « incomplet » et trois étudiants inscrits à des groupes utilisés pour faire des essais, ce qui laissait 1372 étudiants pour composer l'échantillon. De ces 1372 étudiants, 328 suivaient des cours d'anglais. Ils ont été exclus des traitements. Cependant, les réponses aux questionnaires des étudiants des cours d'anglais ont été conservées et consignées pour la validation des différentes échelles utilisées, notamment l'échelle d'auto-efficacité du MSLQ et l'échelle du sentiment d'auto-efficacité envers la formation à distance (SAFAD). Le tableau VI présente la répartition des sujets en fonction du type de traitement expérimental, et le tableau VII présente la répartition des sujets selon le traitement et le cours suivi.

Tableau VI : Les sujets en fonction du traitement

Format	Type de groupe	<i>n</i>
Correspondance	Traitement 1	170
Correspondance	Groupe témoin	608
Internet	Traitement 2	126
Internet	Traitement 3	12
Sous-total		916
Internet	Autres conditions	128
TOTAL		1044

Traitement 1 : tutorat individuel

Traitement 2 : tutorat individuel et contacts entre pairs

Traitement 3 : tutorat individuel et activités d'apprentissage collaboratif

Tableau VII : La répartition des sujets selon le traitement et les cours

Cours	Option	Traitement	Sujets
Comptabilité	10	Traitement 1	97
Français	10	Traitement 1	31
Philosophie	10	Traitement 1	42
TOTAL pour le traitement 1			170
Comptabilité	10	Groupe témoin	232
Français	10	Groupe témoin	260
Philosophie	10	Groupe témoin	116
TOTAL pour le groupe témoin			608
Comptabilité	50	Traitement 2	32
Français	80	Traitement 2	94
TOTAL pour le traitement 2			126
Philosophie	50	Traitement 3	12
TOTAL pour le traitement 3			12
Comptabilité	50	Autre tuteur	32
Philosophie	50	Tuteur participant	44
Philosophie	50	Autre tuteur	52
TOTAL pour les sujets retenus			1044
Anglais	10	Exclu du traitement	298
Anglais	50	Exclu du traitement	30
TOTAL pour les sujets			1372

Traitement 1 : tutorat individuel

Traitement 2 : tutorat individuel et contacts entre pairs

Traitement 3 : tutorat individuel et activités d'apprentissage collaboratif

À l'exception des groupes d'anglais, trois groupes ne font partie d'aucun traitement expérimental. Il s'agit de trois cours sur Internet (l'option 50) : deux en philosophie et un en comptabilité. Initialement, le groupe de philosophie dont le responsable était un autre tuteur devait servir de groupe témoin pour le traitement expérimental 3 (les activités d'apprentissage

collaboratif). Deux groupes non prévus se sont aussi ajoutés, ne faisant pas partie du plan expérimental initial. Ainsi, pendant la durée du projet, le tuteur du cours de philosophie s'est fait attribuer un groupe d'étudiants de l'option 50 régulière où il n'y avait pas d'activités d'apprentissage collaboratif, et un groupe du cours de comptabilité a été assigné à un autre tuteur.

Les sujets pour l'étude multicas

Pour l'étude de cas portant sur les parcours étudiants menant à l'abandon, nous avons retenu l'ensemble des sujets interrogés en entrevue qui ont obtenu un verdict d'abandon, soit 6 étudiants sur 22.

5.3 LES PROCÉDURES

Dans la présente section, nous décrivons d'abord l'étape de formation des tuteurs, un préalable de l'expérimentation, puis les interventions d'encadrement des tuteurs dans les groupes expérimentaux, soit les interventions de tutorat individuel et les interventions visant à favoriser les contacts entre pairs.

5.3.1 La formation des tuteurs

La formation des tuteurs a débuté en octobre 2003 pour se terminer en mars 2004. Elle a porté de manière chronologique sur les thèmes suivants : le rôle du tuteur en ligne, l'évolution des groupes virtuels selon le modèle de Salmon, la conception d'activités de collaboration et le soutien de la motivation.

Le modèle de Salmon a été utilisé comme fondement de la formation des tuteurs, et les concepts liés à la réalisation d'activités d'apprentissage collaboratif sur les réseaux ont été tirés du modèle de Henri et Lundgren-Cayroll (2001). La formation des tuteurs se voulait exemplaire en ce sens qu'elle a mis les tuteurs en situation d'apprentissage collaboratif, en utilisant essentiellement comme véhicule les outils de communication textuels asynchrones (la messagerie et le forum de discussion) disponibles dans le SOCI (l'environnement d'apprentissage du Cégep@distance).

Dans cette dernière étape de la formation, les tuteurs ont été exposés à des théories sociocognitives de la motivation (Keller, 1987 ; Barbeau, 1994) et aux principes à respecter dans les communications avec les étudiants, en vue de soutenir leur motivation. Ces principes consistent à capter et à maintenir l'attention des étudiants, à renforcer leur perception de la valeur du cours et des tâches qui y sont proposées, à renforcer la perception qu'ils ont de leur capacité à réussir ce cours et leurs croyances d'auto-efficacité, et à les aider à attribuer leurs succès à des causes internes (des efforts bien investis et l'utilisation de stratégies appropriées). Le modèle de Barbeau (1994) était mis à contribution pour cette étape de la formation, à la fin de laquelle les tuteurs devaient s'entendre pour faire en sorte que les interventions de soutien de la motivation soient de même nature, suivent la même structure d'un tuteur à l'autre (pour ce qui est de la quantité et du moment) et soient aussi semblables que possible dans les cours sur Internet et dans les cours par correspondance. Les tuteurs ont tous rédigé une lettre de bienvenue personnalisée, mais ayant la même structure (voir l'annexe V).

5.3.2 Les interventions

À la suite de la formation, les tuteurs ont appliqué auprès de leurs étudiants les interventions d'encadrement prévues dans la recherche : des interventions de tutorat individuel et des interventions visant à favoriser les contacts entre pairs. Le tuteur du groupe de philosophie dans lequel nous avons introduit des activités d'apprentissage collaboratif (le traitement 3) a aussi animé ces activités. Dans la présente section, nous décrivons d'abord les interventions de tutorat individuel (le traitement 1), puis celles qui visaient à favoriser les contacts entre pairs (le traitement 2) et celles qui avaient trait à l'introduction d'activités d'apprentissage collaboratif dans le design d'un cours de philosophie.

Les interventions de tutorat individuel (traitement 1)

Les interventions de tutorat individuel consistaient en deux communications avec les étudiants amorcées par le tuteur : l'envoi d'une lettre de bienvenue à l'ensemble des étudiants faisant partie des groupes expérimentaux et une relance effectuée après la cinquième semaine auprès d'étudiants ciblés. Nous avons établi que les interventions de tutorat individuel devaient se faire durant la période initiale des six premières semaines, car la recension des écrits démontre que l'abandon est un phénomène qui survient relativement tôt (McIntosh *et al.* 1980 ; Woodley

& Parlett 1983 ; Rekkedal 1993 ; Powell, 1991, *in* Bourdages & Delmotte, 2001). De plus, au Cégep@distance, on affirme couramment que les étudiants qui remettent un premier devoir ont davantage de chance de persévérer. Les objectifs immédiats de ces interventions de tutorat individuel étaient donc de faciliter les contacts ultérieurs avec les tuteurs au besoin, ainsi que d'inciter les étudiants à s'engager dans le cours et à faire leur premier devoir.

La lettre de bienvenue

La première intervention de tutorat individuel était l'envoi d'une lettre d'accueil aux étudiants par leur tuteur dès leur inscription au cours. Cette lettre a été rédigée par les tuteurs pendant la formation décrite plus haut. Elle reflétait les caractéristiques d'un modèle de design pédagogique adapté à l'enseignement assisté par ordinateur (*computer-assisted instruction*) : le modèle ARCS (*Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction*) de Keller (1983, 1987a, 1987b ; Keller et Suzuki, 1988).

Bien qu'une même lettre fût envoyée à tous les étudiants par les tuteurs au moment de la réception de leur fiche d'inscription, ces derniers cherchaient à donner l'impression d'un accueil personnalisé. La lettre était envoyée par la poste dans le cas des cours par correspondance et des cours de type 80 (« devoir et encadrement Internet »), et par messagerie dans le cas des cours de type 50 (« Internet »). Les lettres des trois tuteurs, bien que différentes, avaient la même structure. Elles comprenaient des énoncés visant à accroître la perception de la pertinence des tâches proposées dans le cours (la composante *Relevance*), en exposant, par exemple, les réutilisations possibles des apprentissages réalisés et avaient pour but de convaincre l'étudiant qu'il était capable de réussir le cours (la composante *Confidence*). Selon les théories sociocognitives plus courantes de la motivation, ces lettres devaient favoriser la perception de la contrôlabilité de la tâche, de la valeur de la tâche (l'intérêt, l'utilité, l'importance) et du sentiment d'auto-efficacité. Pour les cours sur Internet (l'option 50 ou 80), les tuteurs terminaient leur lettre en demandant aux étudiants de se présenter dans un forum ouvert à cette fin.

La relance après cinq semaines

Le tuteur communiquait normalement avec les étudiants qui suivaient un cours au Cégep@distance pour la première fois et qui n'avaient pas remis leur premier devoir après cinq

semaines. Il s'informait de leur cheminement et leur offrait son aide. Les tuteurs consignaient sur un tableau le nom des étudiants inscrits, ainsi que les dates de remise du premier devoir et les dates auxquelles cette relance était effectuée. Celle-ci était faite par téléphone dans le cas des cours par correspondance. Dans le cas des cours sur Internet (l'option 50) ou des cours « devoirs et encadrement Internet » (l'option 80), elle pouvait être faite par messagerie si le tuteur constatait que les visites de l'étudiant au SOCI étaient suffisamment fréquentes, ou sinon par téléphone.

Les interventions visant à favoriser les contacts entre pairs (traitement 2)

Dans les cours de français et de philosophie où l'encadrement était fourni par Internet, nous avons introduit des mesures visant à favoriser les contacts entre pairs. Les tuteurs ont tenté d'utiliser les forums de discussion pour créer une certaine forme d'entraide au moment de la diffusion du cours, ce qui n'a pas entraîné la modification des cours eux-mêmes. Ces contacts faisaient partie des activités d'encadrement qui ont été « ajoutées » après la conception du cours (Thorpe, 2002). Celles-ci étaient facultatives et n'étaient pas évaluées par les tuteurs, mais les étudiants étaient encouragés à y participer. La première intervention était faite dans la lettre de bienvenue, où les tuteurs invitaient les étudiants à se présenter dans un forum prévu à cet effet.

Par la suite, les tuteurs ont invité les étudiants à poser des questions dans des forums créés pour les différentes parties du cours. Quand ils prenaient connaissance des questions directement dans la messagerie, et que celles-ci pouvaient être d'un intérêt général, ils les recopiaient dans le forum de discussion approprié. Les tuteurs devaient tenter d'instaurer une dynamique de collaboration et d'entraide par des interventions d'animation des forums de discussion.

L'introduction d'activités d'apprentissage collaboratif dans le design du cours (traitement 3)

Dans ce groupe, il était prévu que la collaboration des pairs soit plus intensive. Nous avons revu le design d'un cours de philosophie offert par Internet pour y introduire des activités d'apprentissage collaboratif. Un des chercheurs a accompagné le tuteur du cours de philosophie pour revoir le processus d'ingénierie pédagogique de manière à y intégrer des activités d'apprentissage collaboratif qui soient cohérentes par rapport aux objectifs et aux compétences

visés par le cours. Ces activités sont évaluées. La collaboration n’y est pas optionnelle, mais obligatoire.

La première activité consistait en une présentation personnelle dans le forum créé à cette fin, comme pour les groupes ayant bénéficié du traitement 2 (les contacts entre pairs). Comme premier devoir, assez tôt dans le cours, chaque étudiant devait rédiger individuellement un texte en réponse à une question du tuteur. Il envoyait ce texte à son tuteur (par la messagerie privée de la plate-forme). Celui-ci en faisait une évaluation formative et suggérait des améliorations. L’étudiant déposait alors son texte « amélioré » dans un forum commun, afin que les autres étudiants le commentent. S’il le souhaitait, l’étudiant pouvait réviser encore son texte à la lumière des commentaires de ses pairs avant de le déposer dans le gestionnaire d’évaluation pour qu’il soit évalué.

L’activité de formation d’équipe avait lieu alors que l’étudiant était engagé dans son apprentissage depuis quelques semaines. Elle consistait à répondre individuellement à un questionnaire permettant à l’étudiant d’opter pour un des quatre grands courants philosophiques (humaniste, réaliste, sceptique et matérialiste) retenus par le concepteur de l’activité. Une fois qu’il avait choisi son approche, l’étudiant la communiquait au tuteur qui inscrivait celui-ci dans l’équipe associée au courant correspondant à ses convictions.

La rédaction d’un texte par équipe débutait autour de la 11^e semaine. Après avoir formé des équipes partageant la même approche philosophique, les étudiants devaient choisir une question parmi les trois proposées par le concepteur du cours et traiter de cette question dans le forum d’équipe, en apportant au moins trois contributions. Les membres de chaque équipe devaient s’entendre sur une réponse commune et la déposer dans le gestionnaire d’évaluation pour recevoir une note qui serait la même pour tous. Dans cette activité, le tuteur jouait le rôle de superviseur passif de l’activité. Il ne devait intervenir qu’occasionnellement, s’il le jugeait nécessaire.

Après avoir décrit en détail les interventions faisant partie des trois types de traitement expérimental, nous allons décrire les méthodes et les instruments de collecte de données.

5.4 LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans la présente section, nous décrirons les instruments de collecte de données : les questionnaires, les entrevues avec les apprenants et les tuteurs, et les données provenant des systèmes d'information du Cégep@distance.

5.4.1 Les questionnaires

L'élaboration

Les questionnaires utilisés sont ceux qui ont été élaborés au cours de la recherche plus large menée au Cégep@distance (Poellhuber et Chomienne, 2006). Dans le cadre de la présente recherche, nous avons exploité certaines sections très précises de ces questionnaires. Après avoir élaboré le premier questionnaire, nous avons prétesté cette première version avant de la distribuer aux étudiants sélectionnés pour la recherche. Un des chercheurs a distribué le questionnaire dans 3 groupes à l'enseignement régulier et 2 groupes à l'enseignement des adultes (71 sujets). Une première forme de validation visant surtout à assurer la clarté des énoncés a été alors effectuée. Les étudiants étaient invités à écrire sur le questionnaire leurs commentaires sur les questions auxquelles ils avaient du mal à répondre ou à lever leur main pour poser leurs questions au chercheur qui les prenait en note. Cette façon de procéder a mené à la reformulation de certains énoncés. Une analyse statistique sommaire (les tableaux de fréquence et les histogrammes de distribution des réponses) a aussi été effectuée et a mené au retrait de certaines échelles qui n'étaient pas discriminantes. Le temps requis pour remplir le questionnaire variait entre 20 et 25 minutes.

La distribution et les relances

La lettre d'information sur la recherche, le premier questionnaire et le formulaire de consentement étaient envoyés aux étudiants dès leur inscription, par la poste, avec le matériel de cours. Mais ces documents étaient aussi accessibles par Internet. Les répondants pouvaient alors choisir la version la plus commode pour eux. Si, pour les chercheurs, la distribution de questionnaires par Internet présente plusieurs avantages, les taux de réponse sont parfois très faibles (Ducharme *et al.*, 2001 ; Anderson *et al.*, 2005). Ce premier questionnaire visait essentiellement à établir un profil motivationnel des étudiants au début, tout en recueillant des

informations sur des variables sociodémographiques potentiellement importantes pour prédire l'abandon ou la persévérance, telles qu'elles étaient identifiées dans la recension des écrits.

Nous avons planifié d'envoyer le deuxième questionnaire au moment où les étudiants auraient fait leur avant-dernier devoir, mais au plus tard 17 semaines après leur inscription. Cette stratégie de gestion des envois s'est avérée excessivement laborieuse, compte tenu du nombre d'étudiants participant à l'étude, et nous avons donc finalement envoyé le deuxième questionnaire après que les étudiants ont complété l'ensemble de leurs devoirs (mais généralement pas leur examen).

Le fait que les mesures soient prises à la fin et ne tiennent pas compte des abandons nombreux est un problème méthodologique important dans la plupart des recherches qui portent sur l'efficacité des cours en ligne (Philips et Merisotis, 1999). Pour éviter ce problème et pour obtenir aussi des réponses de ceux qui ont abandonné, nous avons adapté le deuxième questionnaire et nous leur avons envoyé cette version. Les taux de réponse ont été nettement plus faibles dans cette catégorie de répondants, mais nous avons tout de même obtenu un nombre de réponses suffisamment élevé ($n = 25$) pour nous permettre de faire certaines analyses.

Afin d'améliorer les taux de réponse, nous avons utilisé les coordonnées des systèmes d'information du Cégep@distance pour effectuer des relances systématiques auprès de ceux qui n'avaient pas répondu au premier ou au deuxième questionnaire. Ces relances étaient faites par la messagerie du SOCI auprès des étudiants des cours sur Internet (l'option 50 ou 80) et par courriel auprès des étudiants des cours par correspondance (l'option 10) dont on connaissait l'adresse de courriel. Elles ont été faites par la poste auprès des autres étudiants. La première relance consistait en l'envoi d'une copie du questionnaire et d'une enveloppe-réponse, et la deuxième relance consistait simplement en l'envoi d'une lettre de rappel. Globalement, nous avons obtenu un taux de réponse de 35,7 % au premier questionnaire et de 41 % au deuxième questionnaire, un taux élevé dans le contexte de la FAD, qui se compare très avantageusement à celui de 12 % obtenu dans une étude récente réalisée à l'Université Athabasca par Anderson *et al.* (2005).

L'échelle d'auto-efficacité du MSLQ

Le sentiment d'auto-efficacité des étudiants a été mesuré à l'aide de deux échelles : l'échelle d'auto-efficacité du MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991), et le SAFAD (sentiment d'auto-efficacité envers la formation à distance) (Poellhuber et Chomienne, 2006). L'échelle de Pintrich et de ses collaborateurs a été utilisée parce qu'elle a été validée dans plusieurs contextes. L'échelle du MSLQ a été traduite dans plusieurs langues (Duncan & McEachie, 2005) et utilisée auprès d'étudiants qui entraient dans des collèges américains (Howey, 1999) et d'étudiants de niveau collégial au Québec (Talbot, 1994 ; Rosenberg, Dedic & DeSimone, 2000). La sous-échelle d'auto-efficacité originale du MSLQ a aussi une très bonne consistance interne de 0,93 (Pintrich *et al.*, 1991). Le MSLQ est approprié pour mesurer les dispositions motivationnelles envers un cours qui est donné dans le contexte d'un enseignement régulier en classe. Cependant, le fait de suivre un cours à distance comporte des exigences particulières qui ne sont pas nécessairement captées par cet instrument. Les théoriciens de l'auto-efficacité croient que la mesure du sentiment d'auto-efficacité devrait être propre au domaine visé (Bandura, 2001). Nous avons donc élaboré le SAFAD, une échelle visant à mesurer le sentiment d'auto-efficacité envers la formation à distance. À l'origine, nous avions aussi prévu mesurer le sentiment d'auto-efficacité technologique. Certains auteurs ont souligné l'importance de tenir compte de cet aspect dans les FOAD médiatisées par les TIC (Joo, Bong & Choi, 2000 ; Miltadiou, 2001). Dans une première version du questionnaire, nous avons mis au point une échelle d'auto-efficacité relative à la technologie, mais nous en avons abandonné l'utilisation après que le prétest de validation a démontré qu'elle ne discriminait que très peu, la plupart des étudiants obtenant des cotes élevées.

Le MSLQ (Pintrich *et al.*, 1991) comprend deux parties : une partie portant sur les dispositions motivationnelles et une partie portant sur les stratégies cognitives et métacognitives. La section sur les dispositions motivationnelles comprend 31 items, qui sont regroupés en six sous-échelles : l'auto-efficacité, les croyances de contrôle, l'orientation intrinsèque des buts, l'orientation extrinsèque des buts, la valeur de la tâche, l'anxiété aux tests. Tous les items de cette section ont été traduits et adaptés au contexte de la formation à distance, à l'exception des cinq items de la sous-échelle d'anxiété aux tests, puisque celle-ci n'était pas vraiment applicable dans le contexte de la réalisation de devoirs à distance.

Les énoncés sont accompagnés d'une échelle de type Likert à sept degrés (1 : ne correspond pas du tout ; 2 : correspond très peu ; 3 : correspond un peu ; 4 : correspond moyennement ; 5 : correspond assez ; 6 : correspond fortement ; 7 : correspond très fortement). L'échelle d'auto-efficacité du MSLQ comprend 8 énoncés. Avec les 512 répondants au premier questionnaire, l'alpha de Cronbach est de 0,93 pour cette échelle. Le tableau VIII présente la traduction et l'adaptation des énoncés de la sous-échelle d'auto-efficacité du MSLQ.

Tableau VIII : Les énoncés de la sous-échelle d'auto-efficacité (MSLQ)

Item	Énoncés
MSLQ n° 5	Je crois que je vais obtenir d'excellentes notes.
MSLQ n° 6	J'ai la certitude de pouvoir comprendre les points les plus difficiles abordés dans ce cours.
MSLQ n° 12	Je pense être capable d'assimiler les notions fondamentales de ce cours.
MSLQ n° 15	J'estime que je suis capable de comprendre le matériel du cours qui est le plus complexe.
MSLQ n° 20	J'estime pouvoir obtenir de très bons résultats aux devoirs et aux examens.
MSLQ n° 21	Je pense bien réussir dans cette matière.
MSLQ n° 29	J'ai la certitude de pouvoir acquérir les compétences visées par ce cours.
MSLQ n° 31	Compte tenu du degré de difficulté du cours, de la disponibilité d'un tuteur et de mes compétences, je pense obtenir de bons résultats.

L'échelle du SAFAD

L'échelle du SAFAD a été élaborée à partir des principales dimensions reconnues comme importantes pour réussir en formation à distance : la gestion du temps, la discipline, la régularité du travail et du cheminement, les demandes d'aide faites au tuteur et la gestion de sa motivation. Les items prenaient la forme d'énoncés dont les étudiants cotaient le degré de correspondance sur une échelle de type Likert.

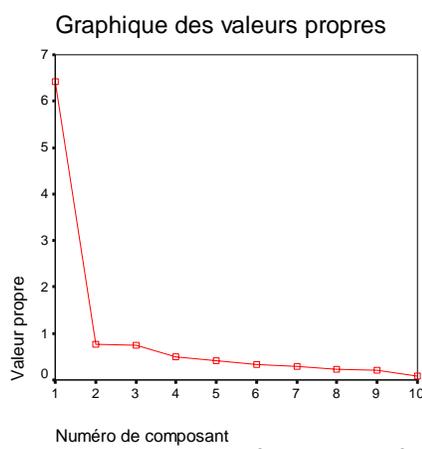
Une analyse factorielle exploratoire de l'ensemble des résultats à cette échelle a été effectuée pour le premier questionnaire (Tabachnick & Fidell, 2005 ; Durand, 1997). Selon Durand (1997), cette méthode est celle que l'on doit utiliser pour la construction d'échelles dans un questionnaire :

L'analyse factorielle cherche à réduire un nombre important d'informations (prenant la forme de valeurs sur des variables) à quelques grandes dimensions [...] Elle est

souvent utilisée comme méthode d'analyse exploratoire en vue de créer des échelles (1997, p. 1).

Pour réaliser l'analyse factorielle, nous avons d'abord produit des histogrammes et les statistiques descriptives (l'asymétrie et l'aplatissement) pour chacune des variables, afin de nous assurer que la distribution de chacune d'elles était normale. Nous avons ensuite fait une analyse factorielle dans le logiciel SPSS avec les 10 variables constituant l'échelle originale. De cette première analyse ressortait un seul facteur avec une valeur propre plus grande que 1, expliquant 64 % de la variance. Cependant, deux autres facteurs avaient aussi des valeurs propres s'approchant de un. Nous avons donc fait une seconde analyse factorielle avec trois facteurs avec une rotation Varimax, en utilisant aussi la sous-commande eigen-plot dans SPSS. En effet, l'autre méthode couramment utilisée pour déterminer le nombre de facteurs est le *Scree test*, dans lequel *il faut rechercher le point (parfois les points) de cassure qui représente le nombre de facteurs au-delà duquel l'information ajoutée est peu pertinente* (Durand, 1997, p. 11). Après une rotation Varimax, cette analyse fait ressortir un seul facteur principal composé de sept items originaux, ce facteur correspondant à l'échelle du SAFAD. Comme en témoigne la figure 4, le *Scree test* fait aussi ressortir un seul facteur principal.

Figure 4: Analyse factorielle : graphique des valeurs propres



Nous avons par la suite cherché à valider la solution à trois facteurs. Le tableau IX présente la corrélation de chacun des énoncés avec chaque facteur, après la rotation orthogonale Varimax.

Tableau IX : L'analyse factorielle : matrice des composantes après rotation

Variable	Facteur			N° d'énoncé
	1	2	3	
AUTOEF1	,804	,237	,162	66. Je suis capable de me discipliner pour ce cours à distance.
AUTOEF2	,230	,169	,954	67. Je me sens à l'aise pour demander de l'aide à mon tuteur au besoin.
AUTOEF3	,829	,223	,194	68. Je crois être capable de consacrer un temps suffisant à ce cours à distance.
AUTOEF4	,697	,379	,244	69. J'ai confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces.
AUTOEF5	,767	,347	,008	70. Je suis en mesure de me fixer un horaire d'étude et de le respecter.
AUTOEF6	,657	,525	,181	71. Dans ce cours, je crois que je vais pouvoir progresser régulièrement.
AUTOEF7	,702	,455	,217	72. Pour ce cours, je pense être capable de me mettre au travail rapidement.
AUTOEF8	,757	,321	,125	73. Je suis sûr d'être capable de respecter les échéances d'envoi des devoirs.
AUTOEF9	,358	,886	,159	74. Je pense être capable de maintenir mon intérêt pour ce cours.
AUTEF10	,364	,882	,129	75. Je crois pouvoir maintenir ma motivation pour ce cours.

Méthode d'extraction : l'analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser. La rotation a convergé en cinq itérations.

Le deuxième facteur est essentiellement en corrélation avec les variables autoef9 et autef10, et il semble lié à ce qu'on pourrait appeler la gestion de sa motivation. Le troisième facteur n'a une corrélation de plus de 0,3 qu'avec un seul item, la variable autoef2 qui a trait à l'aisance à recourir à l'aide du tuteur. Conceptuellement, ces deux facteurs peuvent être liés aux résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche. Cependant, le fait qu'ils ne soient composés que d'un ou de deux items limite leur valeur statistique. Nous avons donc retiré les trois variables les plus corrélées avec ces deux autres facteurs, ce qui nous laisse un seul facteur principal portant sur la discipline et les habitudes d'étude, qui explique 64 % de la variance et qui est composé de 7 items : le SAFAD.

Le coefficient de Cronbach sur cette échelle de sept items est de 0,93. Les sept items ont tous une corrélation d'au moins 0,657 avec le facteur principal, et le coefficient alpha ne peut pas être amélioré avec le retrait d'aucun des items. La solution proposée par l'analyse factorielle semble donc adéquate et pertinente. Du point de vue de la présente recherche, le SAFAD se révèle aussi utile. Alors qu'on n'a pas pu établir de lien entre le sentiment d'auto-efficacité initial selon la sous-échelle du MSLQ et les indicateurs précoces de persévérance (la désinscription et le taux de remise des deux premiers devoirs), dans l'ensemble de l'étude menée au Cégep@distance, les résultats au SAFAD ont été liés de manière significative à ces trois

indicateurs (Poellhuber et Chomienne, 2006). Le tableau X présente les items retenus pour cette échelle.

Tableau X : Les énoncés du SAFAD

Questions du premier questionnaire (Q1)	Énoncés
Q1 n° 66	Je suis capable de me discipliner pour ce cours à distance.
Q1 n° 68	Je crois être capable de consacrer un temps suffisant à ce cours à distance.
Q1 n° 69	J'ai confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces.
Q1 n° 70	Je suis en mesure de me fixer un horaire d'étude et de le respecter.
Q1 n° 71	Dans ce cours, je crois que je vais pouvoir progresser régulièrement.
Q1 n° 72	Pour ce cours, je pense être capable de me mettre au travail rapidement.
Q1 n° 73	Je suis sûr d'être capable de respecter les échéances d'envoi des devoirs.

Une question du premier questionnaire portait sur la note anticipée : *Quelle note pensez-vous obtenir dans le présent cours à distance ?* Nous considérons la réponse à cette question comme une mesure du sentiment d'auto-efficacité. Celle-ci peut être utile pour voir si les résultats obtenus aux différentes évaluations sont supérieurs ou inférieurs aux attentes initiales et a une bonne corrélation avec l'échec du MSLQ.

Des questions ouvertes dans les deux questionnaires (prétest et post-test) sont venues enrichir le corpus de données qualitatives. Dans le premier questionnaire, on interrogeait les étudiants sur leurs attentes envers le tuteur et dans le deuxième questionnaire, on les interrogeait sur l'effet de la lettre de bienvenue, sur les effets des contacts avec le tuteur et sur les aspects du cours à distance dont ils étaient satisfaits ou insatisfaits (voir les annexes I et II).

5.4.2 Les entretiens

Nous avons effectué 22 entretiens téléphoniques semi-structurés avec des étudiants inscrits aux trois cours sélectionnés, ainsi qu'une entrevue de groupe avec les tuteurs participant à la recherche.

La sélection des étudiants pour les entrevues

Dans le cours de philosophie, nous avons interrogé tous les étudiants du cours correspondant au traitement 3 (apprentissage collaboratif), qui ont maintenu leur inscription, qui ont accepté l'entrevue et que l'on a pu rejoindre, soit huit étudiants au total.

Pour les deux autres cours (français et comptabilité), nous avons choisi des étudiants faisant partie du traitement 2 (tutorat individuel et contacts entre pairs), ce qui nous donnait l'occasion de recueillir le point de vue des étudiants aussi bien sur les interventions de tutorat que sur les contacts entre pairs. Ces cours se donnaient sur Internet, en option 50 (cours Internet) pour le cours de comptabilité et en option 80 (devoirs et encadrement Internet) pour le cours de français. Pour la sélection des élèves à interroger, nous n'avons retenu que les élèves qui en étaient à leur premier cours (qui étaient ceux ciblés pour les interventions), et qui avaient maintenu leur inscription après 12 semaines. Pour ce groupe, nous avons ciblé un nombre d'entrevues variant entre 10 et 12. Compte tenu de l'importance du genre, nous avons cherché à obtenir un nombre égal de gars et de filles et nous avons aussi voulu représenter les différentes situations par rapport au verdict obtenu dans les cours : abandon, échec ou réussite. Nous voulions aussi représenter chacun des cours (français et comptabilité).

Au moment où la grille de sélection des entrevues a été élaborée (le 27 avril 2005), nous avons dressé une liste d'étudiants en les regroupant par cours, par verdict et par genre. Avec les fonctions d'Excel, dans chacun des sous-groupes, nous avons attribué un nombre aléatoire à chaque étudiant, ce qui nous donnait l'ordre à rechercher dans les entrevues. Après un refus ou après deux tentatives vaines pour rejoindre le premier étudiant du sous-groupe dans la liste, nous passions au deuxième étudiant. Deux sous-groupes n'ont pas pu être représentés en raison de la difficulté à rejoindre les étudiants.

Au total, nous avons réalisé 22 entrevues. De ces 22 entrevues, 8 ont été faites dans le cours de philosophie, 5 dans le cours de comptabilité et 9 dans le cours de français. Nous voulions que tous les cours soient représentés et obtenir les points de vue selon les différents verdicts (l'abandon, l'échec ou la réussite). Les entrevues ont eu lieu après l'envoi du dernier devoir par les étudiants. Dans certains cas, elles ont eu lieu après l'examen final. Nous avons interrogé 14 filles et 8 garçons. Parmi les 22 étudiants, il y avait 6 cas d'abandon, 2 cas d'échec

et 14 cas de réussite. Les entrevues duraient entre 25 et 45 minutes. Le tableau IX présente la répartition des entrevues dans les différents groupes.

Tableau XI : La répartition des entrevues dans les différents groupes

Cours	Option	Traitement	Entrevues
Comptabilité	50	Traitement 2	9
Français	80	Traitement 2	5
Philosophie	50	Traitement 3	8
TOTAL			22

Traitement 1 : tutorat individuel

Traitement 2 : tutorat individuel et contacts entre pairs

Traitement 3 : tutorat individuel et activités d'apprentissage collaboratif

Option 50 : cours diffusés dans Internet

Option 80 : cours de type « devoirs et encadrement » dans Internet

Nous avons choisi d'effectuer des entrevues téléphoniques semi-dirigées avec les étudiants, afin de connaître leurs opinions plus subjectives sur les effets des activités d'encadrement (le tutorat individuel et les contacts entre pairs) et de décrire les contextes dans lesquels se trouvent les apprenants. Ce choix visait aussi à nous aider à comprendre d'un point de vue plus subjectif le processus menant à la persévérance ou à l'abandon et l'évolution subjective des dispositions motivationnelles en fonction des principaux événements se produisant pendant la période du cours.

Selon nous, l'entrevue semi-structurée était le moyen le plus approprié de recueillir un point de vue riche sur le contexte dans lequel se trouvaient les apprenants et l'interaction de l'ensemble des facteurs en jeu. Selon Wengraf (2001), l'entrevue semi-structurée représente un compromis idéal entre les approches inductives visant à recueillir un maximum de données sur le terrain et les approches déductives visant à collecter seulement les données et les faits liés aux théories qui guident l'exploration.

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à

l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Karsenti et Savoie-Zajk, 2000, p. 296).

Dans le format que nous avons choisi, bien que nous ayons préparé notre grille de questions, nous souhaitions donner aux apprenants la parole en premier, de manière à ce qu'ils puissent raconter leur expérience du cours dans leurs propres mots. Les apprenants étaient invités à raconter le déroulement de leur expérience en mettant l'accent sur les facteurs qui ont influencé leur motivation, leur engagement ou leur intérêt dans le cours, et ce, à partir du moment où ils avaient décidé de s'inscrire (voir l'annexe IV).

Le groupe de discussion est une méthode de collecte de données qui peut avantageusement être utilisée de manière complémentaire avec des entrevues individuelles, lorsqu'on planifie le calendrier des entrevues (Morgan, 1997). Il présente des avantages importants quant à son efficacité et à sa capacité à reproduire des phénomènes de groupe (Morgan, 1997). Afin de connaître les opinions des tuteurs sur les effets de leurs interventions, nous avons mené une entrevue de groupe avec eux à la mi-janvier 2005, soit près de deux mois après l'inscription des derniers sujets de la recherche, mais avant que les entrevues individuelles avec les étudiants commencent, environ deux mois plus tard. Le fait de réaliser cette entrevue à ce moment visait à nous permettre de recueillir le point de vue des tuteurs sur les effets de leurs interventions et d'obtenir une première évaluation à chaud des résultats des interventions. Cette entrevue a permis de moduler certains éléments de la collecte de données à venir (par exemple, dans les entrevues individuelles et dans les extraits de messages d'étudiants confirmant les dires des tuteurs).

Dans ce cas-ci, pendant la période de formation et d'expérimentation, c'est une réelle dynamique de collaboration qui s'est installée entre les tuteurs participants et les chercheurs. Le fait de réaliser une entrevue de groupe était pour nous une manière de connaître le point de vue particulier du groupe, en laissant les tuteurs libres de s'exprimer, mais en orientant les sujets abordés vers ceux qui présentaient le plus d'intérêt pour la recherche. L'entrevue visait aussi à clarifier la description des interventions faites par chacun des tuteurs. À la suite de cette entrevue de groupe, nous avons ressenti le besoin de faire une courte entrevue individuelle de suivi auprès du tuteur de philosophie, afin de clarifier la nature des interventions qu'il avait faites dans ses

groupes, ce qui est tout à fait conforme aux stratégies de combinaison des différents types d'entrevue suggérées par Morgan (1997).

Les données provenant des systèmes d'information

Pour plusieurs variables (notamment celles qui sont liées aux antécédents scolaires et à certaines caractéristiques sociodémographiques) proviennent des systèmes d'information utilisés au Cégep@distance, qui sont au nombre de trois : Merlin, le système de gestion pédagogique du Cégep@distance, les dossiers scolaires sur le cheminement scolaire au collégial et le SOCI. Merlin garde des traces des principaux événements dans le cheminement des étudiants, en plus de leurs coordonnées : la date d'inscription, les cours suivis, les dates d'abandon officiel ou de remise des devoirs, la sanction finale (l'abandon, l'échec ou la réussite).

Les indicateurs retenus pour la persévérance dans le cours sont fournis par le biais de requêtes effectuées dans Merlin : la remise du premier devoir, la remise du deuxième devoir, le pourcentage des devoirs remis et la persévérance jusqu'à l'examen final. Ce système est aussi la source de certaines données sociodémographiques (le sexe, l'âge à l'inscription, l'autorisation d'études hors établissement, le régime d'études au cégep@distance). Les dossiers scolaires ont été consultés pour obtenir les données concernant la cote R et les échecs antérieurs au cours suivi. La cote R désigne la cote de rendement au collégial. Il s'agit d'un score z pondéré selon différents paramètres, basé sur les résultats scolaires obtenus au collégial. Pour l'expérience en FAD, nous avons simplement utilisé l'indicateur du système de gestion pédagogique pour savoir s'il s'agissait du premier cours suivi au Cégep@distance. Nous avons aussi préparé une requête visant à extraire du SOCI les messages échangés entre les tuteurs et les étudiants.

Finalement, à l'aide d'un gabarit (une feuille Excel) fourni par les chercheurs, les tuteurs devaient prendre des notes sur les différentes communications qu'ils avaient avec les étudiants faisant partie des groupes ciblés tout au long de la recherche. Le tableau XII présente l'ensemble des variables de la recherche et des instruments de mesure utilisés.

Tableau XII : Les variables et les instruments de mesure

	Q1	Q2	SI	Entrevues	Notes tuteurs
CARACTERISTIQUES					
SOCIODEMOGRAPHIQUES					
- Sexe			X		
- Régime d'études			X		
- Commandite			X		
ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES					
- Cote de rendement au collégial			X		
- Échecs antérieurs			X		
- Expérience en formation à distance			X		
SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ					
- Envers le cours (sous-échelle MSLQ)	X	X			
- Envers la formation à distance (SAFAD)	X	X			
- Note anticipée	X				
CONTACTS TUTEURS-ÉTUDIANTS		X	X	X	X
CONTACTS AVEC LES PAIRS		X	X	X	
PERSÉVÉRANCE					
- Taux de désinscription			X		
- Taux de remise du premier devoir			X		
- Taux de remise du deuxième devoir			X		
- Taux de persévérance			X		

Q1 : premier questionnaire (prétest)

Q2 : deuxième questionnaire (post-test)

SI : systèmes d'information du Cégep@distance

5.5 LES TRAITEMENTS ET LES ANALYSES

5.5.1 Le traitement et l'analyse des données quantitatives

Les données sur les étudiants proviennent de plusieurs sources différentes et nécessitent l'utilisation de supports informatiques différents : fichiers texte délimités, fichiers Excel, fichiers Sphynx, fichiers SPSS. Dans ce contexte, il était important de nous doter d'une procédure fiable pour transformer et fusionner les données provenant de ces différentes sources : les données provenant de Merlin, les données provenant des dossiers sur les cheminements scolaires et les données provenant des deux questionnaires. Nous avons documenté cette procédure au fur et à mesure que nous l'avons suivie et nous la décrivons sommairement ici.

Dès le début de la période sélectionnée pour l'échantillonnage des étudiants, le 31 mars 2004, le service de la production et des technologies de l'information du Cégep@distance a fait une requête pour extraire de Merlin les informations pertinentes sur les cheminements scolaires de tous les étudiants inscrits aux cours sélectionnés pour l'étude. En plus de contenir ces informations, cette requête comprenait les renseignements sur le dossier social des étudiants (leur adresse, leur numéro de téléphone, leur adresse de courriel). Dès le début de la recherche, les résultats de cette requête ont été importés dans une feuille Excel, et nous avons ajouté manuellement des champs nous permettant de faire le suivi de la distribution des formulaires de consentement et des deux questionnaires, ainsi que des réponses. Ce fichier maître a aussi été utilisé pour les relances faites par la poste, par courriel ou par téléphone. La requête était faite toutes les deux semaines, et nous procédions chaque fois à une mise à jour du fichier Excel principal avec les données provenant de cette requête initiale.

Pendant la période où se déroulait le projet de recherche, des échanges ont eu lieu dans l'équipe du service de la recherche et du développement, afin de réunir toutes les demandes en une seule requête principale. Dans le cadre de ces échanges, nous avons recensé l'ensemble des informations demandées dans les différentes requêtes. Nous avons uniformisé nos définitions de données, et plus particulièrement celles portant sur la persévérance des étudiants dans les cours du Cégep@distance.

D'autres champs calculés ou saisis manuellement ont été ajoutés à ce fichier principal pour nous permettre de préparer les envois des questionnaires par publipostage et d'en faire le suivi (par exemple, le nombre de jours écoulés depuis l'inscription, le nombre de semaines écoulées, le fait d'avoir une adresse de courriel ou non, la réponse au formulaire de consentement, aux premier et deuxième questionnaires, des champs utilisés pour le publipostage lors des relances, le fait d'avoir complété l'avant-dernier devoir ou le dernier devoir).

Le travail sur la définition de la variable contenant le verdict concernant la persévérance des étudiants nous a permis de nous rendre compte qu'il fallait éliminer de nos données 40 étudiants qui n'étaient inscrits qu'à un examen de reprise et qui ne suivaient donc pas le cours. Au Cégep@distance, dans certains cours, les étudiants ont la possibilité de se présenter à un examen de reprise s'ils ont échoué au cours en raison du faible résultat obtenu à l'examen (les

règles internes prévoient que, pour obtenir le verdict de réussite, un étudiant doit obtenir une note d'au moins 50 % pour ses devoirs et une note d'au moins 50 % à l'évaluation finale, tout en cumulant une note globale d'au moins 60 %). Les étudiants qui se prévalent de cette possibilité sont traités par le système comme des étudiants s'inscrivant au cours, mais un des champs de notre requête permet de les identifier. Certains d'entre eux ont répondu au premier questionnaire, qui leur était envoyé avec le matériel du cours, et faisaient partie automatiquement des requêtes faites par le service de la production et des technologies de l'information. Comme ces étudiants n'ont fait l'objet d'aucun traitement particulier, nous les avons exclus des sujets de la recherche. Pour ce faire, le moyen le plus simple était de les supprimer du fichier SPSS final résultant des fusions des différentes données.

La fusion des données

La première étape de la fusion des données a consisté à trouver une combinaison de champs pouvant servir d'identifiant unique pour chaque inscription : la date d'inscription, le numéro de code permanent et le numéro de cours. En effet, un même étudiant pouvait s'inscrire à plus d'un cours à une même date, mais il ne pouvait pas s'inscrire deux fois au même cours. Le champ « numéro de cours » comprend aussi des renseignements sur la forme du cours (Internet ou par correspondance) et sur la version précise du cours suivi par l'étudiant.

Toutes les deux semaines, le fichier Excel principal utilisé pour effectuer le suivi du projet était mis à jour avec la requête. Les deux fichiers étaient triés selon la clé de tri indiquée plus haut et selon que les informations de la requête sur les cheminements scolaires étaient copiées dans le fichier Excel principal.

Au moment de faire la fusion de toutes les données statistiques, nous sommes partis de la requête principale et nous y avons copié le champ « âge » provenant de la requête initiale, après avoir trié les deux fichiers sur la clé de tri définie plus haut. Nous avons vérifié que la correspondance était parfaite avec un nouveau fichier Excel qui faisait la comparaison des trois champs constituant la clé de tri pour chacun des enregistrements des deux fichiers.

La deuxième étape a consisté à fusionner avec ce fichier les données provenant des images de dossier des étudiants. Ces images de dossier comprennent un indicateur de force relative des

résultats scolaires au collégial : la cote R, ou la cote de rendement au collégial. Elles comprennent aussi la liste des cours suivis par les étudiants au collégial, ce qui permet de déterminer si ceux-ci ont déjà échoué au cours qu'ils suivent au Cégep@distance. Ces renseignements ont été transcrits manuellement dans un fichier Excel. Au moment de procéder au traitement statistique, nous avons utilisé le même procédé de fusion, c'est-à-dire que nous avons trié les deux fichiers sur la même clé de tri, et nous avons copié les champs saisis manuellement dans le fichier contenant les renseignements provenant des images de dossier à l'aide du fichier obtenu lors de l'étape précédente, en vérifiant systématiquement à chaque étape si la correspondance était parfaite.

La troisième étape de la fusion des données consistait à importer ce fichier dans le logiciel SPSS. Les questionnaires comprenaient l'identification des répondants (avec le code permanent) et une question sur le cours pour lequel ceux-ci répondaient, afin que l'on puisse faire le lien entre les données des différentes sources.

Les analyses statistiques

Après la fusion des données, nous avons procédé aux analyses statistiques en appliquant les méthodes habituellement recommandées. En ce qui concerne la mesure des effets du traitement 1 (le tutorat individuel), nous avons comparé le groupe expérimental avec le groupe témoin. Les résultats sont présentés dans le tableau XIII.

Tableau XIII : Comparaison entre le traitement 1 (le tutorat individuel) et le groupe témoin

Cours	Option	Traitement	Sujets
Comptabilité	10	Traitement 1	97
Français	10	Traitement 1	31
Philosophie	10	Traitement 1	42
TOTAL pour le traitement 1			170
Comptabilité	10	Groupe témoin	232
Français	10	Groupe témoin	260
Philosophie	10	Groupe témoin	116
TOTAL pour le groupe témoin			608

Pour la mesure des effets du traitement 2 (les contacts entre pairs), nous avons utilisé les groupes des cours correspondants (la comptabilité et le français) dans le traitement 1 comme groupe témoin.

Tableau XIV : Comparaison entre le traitement 2 (les contacts entre pairs) et le traitement 1 utilisé comme groupe témoin

Cours	Option	Traitement	Sujets
Comptabilité	50	Traitement 2	32
Français	80	Traitement 2	94
TOTAL pour le traitement 2			126
Comptabilité	10	Traitement 1 (groupe témoin 2)	97
Français	10	Traitement 1 (groupe témoin 2)	31
TOTAL pour le groupe témoin 2			128

Traitement 1 : tutorat individuel

Traitement 2 : tutorat individuel et contacts entre pairs

Les analyses statistiques à faire pour les tests d'hypothèse ont été choisies en fonction du type de variable à analyser. Il y a trois types d'analyses : le test du Khi carré dans le cas de variables catégoriques, l'analyse de variance à un facteur et l'analyse de variance à mesures répétées dans le cas de variables numériques. Le tableau XV présente les analyses statistiques à effectuer selon les variables de la recherche. Les indicateurs de persévérance se présentent tous comme des variables catégoriques dichotomiques : désinscription, remise du premier devoir, remise du deuxième devoir, persévérance dans le cours. Pour chaque sujet, il ne peut y avoir que deux valeurs. Les données regroupées se présentent sous la forme d'un pourcentage. Les comparaisons sont faites selon les deux axes présentés plus haut. Les taux de persévérance sont calculés sur le nombre total d'inscriptions initiales. Selon l'usage au Cégep@distance, les pourcentages sur les autres indicateurs de persévérance sont calculés sur le nombre d'étudiants ayant maintenu leur inscription. Certains résultats obtenus dans la recherche plus large menée au Cégep@distance valident d'ailleurs cette pratique. En effet, parmi l'ensemble des variables qui sont liées à la persévérance, aucune n'est significative par rapport à la désinscription, sauf le sentiment d'auto-efficacité relatif à la FAD telle qu'il est mesuré par l'échelle du SAFAD (Poellhuber et Chomienne, 2006).

Tableau XV : Tests à utiliser pour les analyses statistiques en fonction des variables

	Q1	Q2	SI	Types de variables	Test à appliquer
VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES					
- Sexe					
- Régime d'études			X	Catégorique	Khi carré
- Commandite			X	Catégorique	Khi carré
- Âge			X	Catégorique	Khi carré
- Occupation principale			X	Numérique	ANOVA
- Heures travaillées	X			Catégorique	Khi carré
	X			Catégorique	Khi carré
ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES					
- Cote de rendement au collégial					
- Échecs antérieurs			X	Numérique	ANOVA
- Expérience en formation à distance			X	Catégorique	Khi carré
- Délai depuis les dernières études			X	Catégorique	Khi carré
			X	Numérique	ANOVA
SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ					
- Note anticipée					
- Envers le cours (sous-échelle MSLQ)	X			Numérique	ANOVA
- Envers la formation à distance (SAFAD)	X	X		Numérique	ANOVA
- AEFADf21					(mes répétées)
- autoef2	X	X		Numérique	ANOVA
- Engagement comportemental					(mes répétées)
- Croyances de contrôle	X	X		Numérique	ANOVA (m.r.)
- Orientation intrinsèque des buts	X	X		Numérique	ANOVA (m.r.)
- Orientation extrinsèque des buts	X	X		Numérique	ANOVA (m.r.)
- Valeur de la tâche	X	X		Numérique	ANOVA (m.r.)
	X	X		Numérique	ANOVA (m.r.)
	X	X		Numérique	ANOVA (m.r.)
CONTACTS TUTEURS-ÉTUDIANTS (nb)					
	X	X		Numérique	ANOVA (m.r.)
CONTACTS AVEC LES PAIRS (nb)					
		X	X	Numérique	Khi carré
PERSÉVÉRANCE					
- Taux de désinscription					
- Taux de remise du devoir 1		X	X	Numérique	Aucun
- Taux de remise du devoir 2					
- Taux de persévérance					
- Verdict obtenu			X	Catégorique	Khi carré
			X	Catégorique	Khi carré
			X	Catégorique	Khi carré
			X	Catégorique	Khi carré
			X	Catégorique	Khi carré

Q1 : premier questionnaire (pré-test)

Q2 : deuxième questionnaire (posttest)

SI : systèmes d'information du Cégep@distance

Pour l'ensemble des variables, nous avons d'abord produit les statistiques descriptives (les tableaux de fréquences, les moyennes, la distribution des réponses) et éliminé les valeurs

aberrantes. Pour les variables catégoriques à croiser avec les variables de persévérance, nous avons utilisé le test du Khi carré.

Selon Howell (1998), les conditions d'application de l'analyse de variance à un critère de classification sont les suivantes : l'homogénéité des variances, la normalité des distributions pour chaque condition et l'indépendance des observations. La théorie postule aussi que la taille des groupes doit être égale, mais, selon Howell (1998), l'analyse de variance est assez robuste aux différences de taille de groupe, surtout lorsque celle-ci est plus grande que 50. Bien qu'il existe des différences de taille entre nos groupes pour l'analyse du traitement 1 (le tutorat individuel), le groupe le plus petit comprend 170 observations. Comme les groupes étaient isolés les uns des autres, mais que les sujets l'étaient aussi, de par la nature du type de FAD offerte, la condition d'indépendance des observations est remplie.

En ce qui concerne les variables pour lesquelles une analyse de variance était envisageable, nous avons d'abord vérifié la normalité des distributions de chacune des conditions. Pour ce faire, nous avons comparé visuellement l'histogramme des résultats avec une courbe normale et examiné les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement, en nous assurant que ceux-ci demeuraient à l'intérieur des limites habituellement reconnues comme normales, c'est-à-dire entre -1 et $+1$. L'élimination des valeurs aberrantes visait notamment à assurer une meilleure homogénéité des variances.

Certaines variables numériques ne remplissaient pas la condition de la normalité des distributions : les échecs antérieurs, le nombre de contacts avec le tuteur et le nombre de contacts entre pairs. De plus, pour ces deux dernières variables, le nombre de répondants était relativement petit ($n = 49$). Nous les avons donc recodées de manière à les traiter comme des variables catégoriques, tout en nous assurant que la catégorisation utilisée nous assurait de ne pas avoir plus de 20 % de cellules avec un effectif théorique inférieur à 5, ce qui nous a permis d'utiliser le test du Khi carré (Siegel & Castellan, 1988). Pour ce qui est des indicateurs d'auto-efficacité pour lesquels une analyse de variance à mesures répétées était planifiée (MSLQ et SAFAD), les analyses n'ont été réalisées que pour le traitement 1, car le nombre de répondants au deuxième questionnaire était trop petit ($n = 26$) dans le groupe correspondant au traitement 2 (les contacts entre pairs).

Bref, nous avons vérifié que les conditions d'applications étaient respectées pour l'ensemble des tests statistiques utilisés, qu'il s'agisse du test du Khi carré, de l'analyse de variance à un critère de classification ou de l'analyse de variance à mesures répétées.

5.5.2 Le traitement et l'analyse des données qualitatives

Dans cette section, nous décrivons les méthodes utilisées pour le traitement et l'analyse des données qualitatives. Ces méthodes sont essentiellement fondées sur les recommandations de Miles & Huberman (2003), ainsi que de L'Écuyer (1990).

Les entrevues

Toutes les entrevues ont été enregistrées et transcrites. Deux chercheurs ont d'abord survolé et codé l'ensemble du matériel, pour se familiariser avec lui et commencer le repérage des unités de sens, en adoptant d'abord une approche de codage visant à demeurer près du discours des interviewés.

Selon les recommandations de L'Écuyer (1990), ainsi que celles de Miles & Huberman (2003), nous avons effectué un premier codage visant à nous approprier le matériel. Ainsi, deux chercheurs ont d'abord codé indépendamment l'ensemble du matériel à partir de catégories issues du cadre théorique, mais en adoptant une approche de codage mixte (L'Écuyer, 1990) permettant de demeurer attentifs aux catégories émergentes. Le modèle des attentes et de la valeur de Pintrich a fourni la grille conceptuelle sur les éléments pouvant être liés aux dispositions motivationnelles. Par la suite, les deux chercheurs principaux ont mis en commun les résultats de cette opération.

Nous avons ensuite dressé une liste de catégories et de définitions de manière consensuelle et rapprochant autant que possible les catégories émergentes de celles qui étaient issues du cadre théorique. Un des chercheurs a ensuite codifié de manière systématique l'ensemble du matériel à partir de cette grille, à l'aide du logiciel ATLAS/ti. Chacun des chercheurs a ensuite fait indépendamment une synthèse pour mettre en évidence les catégories principales liées aux facteurs exerçant une influence sur l'un ou l'autre des aspects de la motivation. Nous avons comparé nos synthèses pour faire ressortir les catégories les plus importantes. Par la suite, nous avons finalisé l'étape du codage théorique (Miles et Huberman, 2003) en hiérarchisant ensemble

la liste des codes, en ajoutant les codes émergents et en revoyant la définition de l'ensemble des codes.

Dans la perspective d'obtenir une meilleure triangulation des résultats, dans les cours de français et de philosophie, nous avons extrait les réponses aux questions ouvertes des étudiants ayant répondu aux deux questionnaires et intégré ces réponses dans le corpus à analyser. Par ailleurs, pour quantifier les phénomènes émergents à une échelle plus large que celle des entrevues, nous avons utilisé les catégories d'une grille de codification (présentée dans la section « Les résultats ») pour codifier l'ensemble des réponses de tous les étudiants aux questions ouvertes se trouvant dans les deux questionnaires.

Finalement, à l'aide de la liste finale de catégories, nous avons d'abord refait la codification de l'ensemble du matériel relatif aux six cas d'abandon. Puis, nous avons répété cette étape pour les autres entrevues. Pour ce faire, nous avons utilisé une approche consensuelle, une des méthodes recommandées par L'Écuyer (1990) pour la validation des catégories.

Le traitement des questions ouvertes du deuxième questionnaire

Dans le deuxième questionnaire, plusieurs questions ouvertes sont liées aux thèmes principaux de notre recherche. Dans le but d'arriver à une meilleure triangulation des données, nous avons traité les réponses aux questions ouvertes du deuxième questionnaire comme du matériel qualitatif. Nous avons analysé celui-ci à l'aide des catégories issues de la même grille de codification utilisée pour l'analyse qualitative. Les réponses aux questions ouvertes des personnes interrogées en entrevue ont été importées dans le logiciel ATLAS/ti et traitées comme du matériel qualitatif. Puis, dans le logiciel SPSS, les réponses de tous les répondants au deuxième questionnaire ont été catégorisées dans les catégories de la grille de codification. Les analyses statistiques (les tableaux de fréquences) sont venues confirmer et quantifier les catégories issues de la grille de codification.

5.6 LA DÉONTOLOGIE ET LES FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Afin de nous conformer aux règles de déontologie, nous avons élaboré des formulaires de consentement (annexes VI, VII et VIII). Ces formulaires ont été distribués à tous les étudiants faisant partie des groupes retenus pour l'étude. De plus, nous avons rencontré à deux reprises les

techniciennes en information et les aides pédagogiques du Cégep@distance pour qu'ils soient en mesure de transmettre aux étudiants sélectionnés des informations de base sur leur participation au projet de recherche. Tout comme les questionnaires, les formulaires de consentement étaient disponibles sous forme de document imprimé ou par Internet.

Dans le cours sélectionné pour le traitement 3 (les activités d'apprentissage collaboratif), une procédure particulière d'information a été créée, afin que les participants donnent un consentement éclairé et reçoivent l'information appropriée. En effet, la participation à ce cours exigeait la réalisation de certains travaux d'équipe, ce qui est inhabituel au Cégep@distance.

6. RESULTATS



Les tableaux de résultats seront présentés dans les prochains chapitres. Dans le présent chapitre, nous fournirons les analyses statistiques portant sur les effets des différentes variables retenues sur les différents indicateurs de persévérance. Dans la première partie de ce chapitre, nous traiterons de l'effet de ces variables sur les taux de désinscription. Dans la deuxième partie, nous traiterons de l'effet sur les indicateurs de persévérance : la remise du premier devoir, la remise du deuxième devoir, la persévérance, le verdict final obtenu pour le cours. Pour effectuer ces analyses, nous avons retenu les 1372 sujets participant à l'étude.

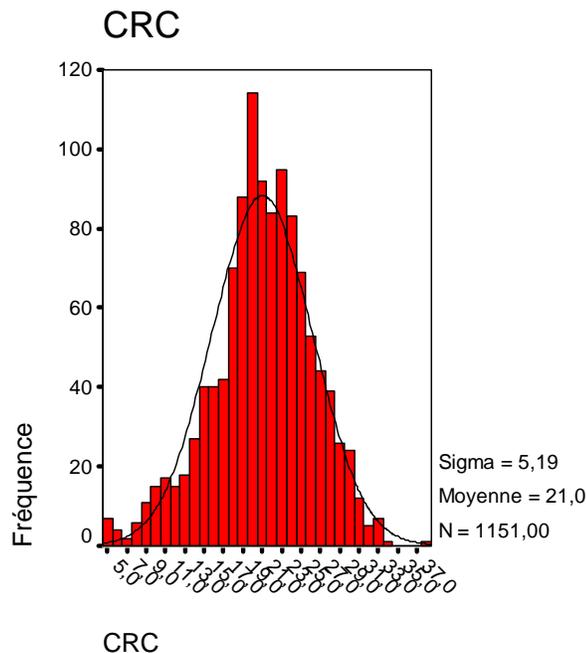
6.1 QUELQUES DONNEES SUR LES CARACTERISTIQUES DE LA CLIENTELE

Dans cette section, nous présenterons quelques données sur les caractéristiques de la clientèle du Cégep@distance. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux antécédents scolaires (la cote R, les échecs antérieurs, l'expérience au Cégep@distance), données qui n'ont jamais été étudiées de manière systématique au Cégep@distance. Le tableau XVI présente les données sur la distribution de la cote R pour les sujets de notre étude. Quant à la figure 5, elle présente l'histogramme de la distribution.

Tableau XVI : Les statistiques descriptives pour la cote R

N	Valide	971
	Manquante	186
Moyenne		21,02792
Erreur standard de la moyenne		,166987
Ecart-type		5,203451
Variance		27,076
Asymétrie		-,368
Erreur standard d'asymétrie		,078
Aplatissement		,330
Erreur standard d'aplatissement		,157
Intervalle		32,793
Minimum		5,000
Maximum		37,793

Figure 5: Distribution de fréquence de la cote de rendement au collégial (CRC)



Ces données démontrent que la distribution des cotes R est normale. Bien qu'il n'existe pas de données disponibles dans l'ensemble du réseau sur la distribution des cotes R au collégial, on considère qu'une cote R en dessous de 20 est inférieure à la moyenne, qu'une cote R entre 20 et 25,9 est dans la moyenne et qu'une cote R de 26 et plus est supérieure à la moyenne (Collège Montmorency, 2005). La moyenne des cotes R des sujets de notre étude est de 21, ce qui est dans la limite inférieure des cotes R considérées comme moyennes. Nous avons recodé les cotes R des étudiants selon ces trois catégories pour obtenir le tableau XVII.

Tableau XVII : La distribution des échecs antérieurs

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	292	25,2	30,1
	2,00	469	40,5	78,5
	3,00	209	18,1	100,0
Total	970	83,8	100,0	
Manquante	9,00	187	16,2	
Total	1157	100,0		

Ce tableau montre que 25,2 % des étudiants du Cégep@distance ont des cotes R en dessous de la moyenne, 40,5 %, dans la moyenne, et 18,1 %, au-dessus de la moyenne. Si on

analyse selon le genre, on obtient le tableau XVIII, qui montre qu'il y a plus d'hommes dont la cote R est faible et plus de femmes dont la cote R est forte.

Tableau XVIII : La cote R en fonction du genre

			crc6			Total
			faible	moyenne	haute	
Sexe	F	Effectif	191	329	161	681
		% dans sexe	28,0 %	48,3 %	23,6 %	100,0 %
	M	Effectif	101	140	48	289
		% dans sexe	34,9 %	48,4 %	16,6 %	100,0 %
Total		Effectif	292	469	209	970
		% dans sexe	30,1 %	48,4 %	21,5 %	100,0 %

*Khi carré (2 ddl) = 18,420 (p = 0,000)****

Le tableau XIX présente les statistiques descriptives pour les échecs antérieurs. On peut voir que 57,8 % des sujets n'avaient pas subi d'échec antérieur au cours suivi, mais que 42,2 % des sujets avaient subi au moins un échec. De plus, près de la moitié de ces étudiants ont échoué au cours suivi à deux reprises ou plus. Cela confirme une hypothèse émise par Dorais (2001) quant à l'importance de ce facteur des échecs antérieurs. Nous verrons plus loin dans les analyses qu'il s'agit effectivement d'une variable qui influence la persévérance et la réussite.

Tableau XIX : La distribution de fréquence des échecs antérieurs

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	669	57,8	61,2	61,2
	1	263	22,7	24,0	85,2
	2	93	8,0	8,5	93,7
	3	44	3,8	4,0	97,7
	4	16	1,4	1,5	99,2
	5	6	,5	,5	99,7
	7	2	,2	,2	99,9
	8	1	,1	,1	100,0
	Total		1094	94,6	100,0
Manquante	Système manquant	63	5,4		
Total		1157	100,0		

Par ailleurs, le tableau XX montre que les échecs antérieurs se distribuent différemment selon le genre. Les femmes s’inscrivant aux cours du Cégep@distance sont plus nombreuses que les hommes à n’avoir subi aucun échec antérieur, et les hommes sont plus nombreux à avoir subi des échecs répétés (deux ou plus) pour le cours suivi.

Tableau XX : Les échecs antérieurs en fonction du genre

			Échecs antérieurs			Total
			Aucun	1	2 ou plus	
Sexe	F	Effectif	481	187	93	761
		% dans sexe	63,2 %	24,6 %	12,2 %	100,0 %
	M	Effectif	188	76	69	333
		% dans sexe	56,5 %	22,8 %	20,7 %	100,0 %
Total		Effectif	669	263	162	1094
		% dans sexe	61,2 %	24,0 %	14,8 %	100,0 %

*Chi carré (2 ddl) = 13,323 (p = 0,001)***

Le tableau XXI présente la proportion des hommes qui suivent des cours sur Internet et montre que les cours sur Internet en format 50 ou 80 (les devoirs et l’encadrement offerts dans Internet) sont plus populaires auprès des hommes que les cours par correspondance (l’option 10).

Tableau XXI : La répartition des genres selon l'option

			Sexe		Total
			F	M	
Option 3	10	Effectif	657	263	920
		% dans option 3	71,4 %	28,6 %	100,0 %
	50	Effectif	102	58	160
		% dans option 3	63,8 %	36,3 %	100,0 %
	80	Effectif	38	39	77
		% dans option 3	49,4 %	50,6 %	100,0 %
Total		Effectif	797	360	1157
		% dans option 3	68,9 %	31,1 %	100,0 %

*Khi carré (2 ddl) = 18,420 (p = 0,000)****

Le tableau XXII présente les statistiques descriptives portant sur l'expérience antérieure au Cégep@distance. On observe que 71,3 % des sujets en sont à leur première inscription au Cégep@distance et que 28,7 % des sujets avaient déjà suivi un cours au Cégep@distance.

Tableau XXII : La distribution de fréquence pour l'expérience au Cégep@distance

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	332	28,7	28,7	28,7
	Oui	825	71,3	71,3	100,0
	Total	1157	100,0	100,0	

6.2 LE PHENOMENE DE LA DESINSCRIPTION

Au Cégep@distance, les règles internes permettent à un étudiant de se désinscrire dans un délai de 12 semaines. La désinscription correspond à une annulation d'inscription et n'entraîne pas de verdict d'échec. Dans la présente section (7.2), nous présenterons les analyses statistiques portant sur l'effet des variables sociodémographiques et des antécédents scolaires sur les taux de désinscription.

6.2.1 Les liens entre les variables socio-démographiques et la désinscription

Les prochains tableaux (XXIII à XXVIII) présentent l'influence des variables socio-démographiques sur les taux de désinscription, pour l'ensemble des 1372 sujets ayant participé à l'étude. Les taux de désinscription y sont indiqués selon le genre, la commandite, le régime d'études, les heures travaillées, l'âge et l'occupation principale.

Tableau XXIII : La désinscription en fonction du genre

			Désinscription		Total
			Maintien de l'inscription	Désinscription	
Sexe	F	Effectif	797	144	941
		% dans sexe	84,7 %	15,3 %	100,0 %
	M	Effectif	360	71	431
		% dans sexe	83,5 %	16,5 %	100,0 %
Total		Effectif	1157	215	1372
		% dans sexe	84,3 %	15,7 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 0,306 (p = 0,580)

Tableau XXIV : La désinscription en fonction de la commandite

			Désinscription		Total
			Maintien de l'inscription	Désinscription	
Inscription en commandite	non	Effectif	662	109	771
		% dans inscription en commandite	85,9 %	14,1 %	100,0 %
	oui	Effectif	495	106	601
		% dans inscription en commandite	82,4 %	17,6 %	100,0 %
Total	Effectif		1157	215	1372
	% dans inscription en commandite		84,3 %	15,7 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 3,130 (p = 0,077)

Tableau XXV : La désinscription en fonction du régime d'études

			Désinscription		Total
			Maintien de l'inscription	Désinscription	
Régime d'études	temps partiel	Effectif	883	213	1096
		% dans régime d'études	80,6 %	19,4 %	100,0 %
	temps plein	Effectif	274	2	276
		% dans régime d'études	99,3 %	,7 %	100,0 %
Total	Effectif		1157	215	1372
	% dans régime d'études		84,3 %	15,7 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (1 ddl) = 58,403 (p = 0,000)****

Tableau XXVI : La désinscription en fonction du nombre d'heures travaillées

			Désinscription		Total
			Maintien de l'inscription	Désinscription	
Nombre d'heures travaillées par semaine (emploi)	0	Effectif	111	7	118
		% dans heures travaillées	94,1 %	5,9 %	100,0 %
	1 à 10 heures	Effectif	17	5	22
		% dans heures travaillées	77,3 %	22,7 %	100,0 %
	11 à 20 heures	Effectif	57	5	62
		% dans heures travaillées	91,9 %	8,1 %	100,0 %
	21 à 30 heures	Effectif	52	5	57
		% dans heures travaillées	91,2 %	8,8 %	100,0 %
	31 heures ou plus	Effectif	184	19	203
		% dans heures travaillées	90,6 %	9,4 %	100,0 %
Total		Effectif	421	41	462
		% dans heures travaillées	91,1 %	8,9 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (4 ddl) = 6,594 (p = 0,159)

Tableau XXVII : La désinscription en fonction de l'âge

			Désinscription		Total
			Maintien de l'inscription	Désinscription	
Âge au moment de l'inscription	16 à 20 ans	Effectif	376	69	445
		% dans âge	84,5 %	15,5 %	100,0 %
	21 à 25 ans	Effectif	286	51	337
		% dans âge	84,9 %	15,1 %	100,0 %
	26 à 30 ans	Effectif	166	33	199
		% dans âge	83,4 %	16,6 %	100,0 %
	31 à 35 ans	Effectif	124	29	153
		% dans âge	81,0 %	19,0 %	100,0 %
	36 à 40 ans	Effectif	102	14	116
		% dans âge	87,9 %	12,1 %	100,0 %
	41 à 45 ans	Effectif	57	10	67
		% dans âge	85,1 %	14,9 %	100,0 %
	46 ans et plus	Effectif	46	9	55
		% dans âge	83,6 %	16,4 %	100,0 %
Total		Effectif	1157	215	1372
		% dans âge	84,3 %	15,7 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (6 ddl) = 2,643 (p = 0,852)

Tableau XXVIII : La désinscription en fonction de l'occupation principale

			Désinscription		Total
			Maintien de l'inscription	Désinscription	
Occupation principale	Études	Effectif	204	20	224
		% dans occupation	91,1 %	8,9 %	100,0 %
	Travail	Effectif	199	18	217
% dans occupation		91,7 %	8,3 %	100,0 %	
Autre	Effectif		55	4	59
		% dans occupation	93,2 %	6,8 %	100,0 %
Total	Effectif		458	42	500
		% dans occupation	91,6 %	8,4 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 0,286 (p = 0,867)

Dans l'ensemble des variables sociodémographiques, le régime d'études est la seule variable qui est liée de manière significative à la désinscription. En effet, les étudiants qui sont inscrits à temps plein au Cégep@distance ne se désinscrivent pratiquement jamais à un cours. Sur les 276 cas d'inscriptions d'étudiants ayant un régime d'études à temps plein, il n'y a eu que 2 désinscriptions. Un étudiant inscrit à temps plein dans un collège assume des frais de scolarité moindres au Cégep@distance. De plus, il devient admissible aux prêts et bourses. Les étudiants qui sont inscrits à temps plein au Cégep@distance suivent habituellement quatre cours simultanément. La désinscription à un cours risquerait de leur faire perdre leur statut d'étudiants à temps plein et comporte donc pour eux de nombreux désavantages économiques.

6.2.2 Les liens entre les antécédents scolaires et la désinscription

Les tableaux XXII, XXIII et XXIV présentent les liens qui existent entre les antécédents scolaires (la cote R, les échecs antérieurs et l'expérience en formation à distance) et le taux de désinscription.

Tableau XXIX : La désinscription en fonction de la cote R

Désinscription	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Maintien de l'inscription	21,02792	971	5,203451	,078
Désinscription	20,82832	180	5,148577	,181
Total	20,99670	1151	5,193188	,072

$F = 6,04$ ($p = 0,636$)

Tableau XXX : La désinscription en fonction des échecs antérieurs

			Désinscription		Total
			Maintien de l'inscription	Désinscription	
Échecs antérieurs	,00	Effectif	669	135	804
		% dans échecs antérieurs	83,2 %	16,8 %	100,0 %
	1,00	Effectif	263	38	301
		% dans échecs antérieurs	87,4 %	12,6 %	100,0 %
2,00 ou plus	Effectif	162	32	194	
	% dans échecs antérieurs	83,5 %	16,5 %	100,0 %	
Total	Effectif	1094	205	1299	
	% dans échecs antérieurs	84,2 %	15,8 %	100,0 %	

χ^2 de Pearson (2 ddl) = 2,948 ($p = 0,229$)

Tableau XXXI : La désinscription en fonction de l'expérience en FAD

			Désinscription		Total
			Maintien de l'inscription	Désinscription	
Premier cours	non	Effectif	332	52	384
		% dans premier cours	86,5 %	13,5 %	100,0 %
	oui	Effectif	825	163	988
		% dans premier cours	83,5 %	16,5 %	100,0 %
Total		Effectif	1157	215	1372
		% dans premier cours	84,3 %	15,7 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 1,829 (p = 0,176)

Parmi les variables qui concernent les antécédents scolaires, aucune n'est liée de manière significative à la désinscription.

6.2.3 Les liens entre les dispositions motivationnelles initiales et la désinscription

Le tableau XXV présente les liens entre le taux de désinscription et les différents indicateurs du sentiment d'auto-efficacité (MSLQ, note anticipée et SAFAD), alors que le tableau XXVI présente les liens entre le taux de désinscription et les réponses aux autres échelles de motivation du MSLQ dans le premier questionnaire.

Tableau XXXII : La désinscription en fonction du sentiment d'auto-efficacité

Désinscription		MSLQ-Attentes sentiment auto-efficacité	Note anticipée	SAFAD (au prétest)
Maintien de l'inscription	Moyenne	41,7753	76,49	38,9696
	N	454	432	460
Désinscription	Moyenne	41,4419	75,49	36,5122
	N	43	37	41
Total	Moyenne	41,7465	76,41	38,7685
	N	497	469	501
		<i>F</i>	0,065	0,553
		<i>p</i>	0,799	0,457

Tableau XXXIII : La désinscription en fonction des attentes et de la valeur (MSLQ)

Désinscription		MSLQ-Attentes croyances de contrôle	MSLQ-Valeur orientation intrinsèque des buts	MSLQ-Valeur orientation extrinsèque des buts	MSLQ-Valeur valeur de la tâche	
Maintien de l'inscription	Moyenne	20,3987	20,8289	16,8140	32,0329	
	N	459	456	457	456	
Désinscription	Moyenne	21,2857	20,9535	15,8605	31,6829	
	N	42	43	43	41	
Total	Moyenne	20,4731	20,8397	16,7320	32,0040	
	N	501	499	500	497	
		<i>F</i>	2,274	0,032	1,313	0,089
		<i>p</i>	0,132	0,859	0,252	0,765

Parmi les indicateurs de motivation, seul le sentiment d'auto-efficacité envers la FAD (SAFAD) est lié au taux de désinscription.

6.3 LES LIENS ENTRE LES DIFFERENTES VARIABLES ET LA PERSEVERANCE

6.3.1 Les liens entre les variables socio-démographiques et la persévérance

La présente section comprend les tableaux de résultats des statistiques de persévérance (le taux de remise du premier devoir, le taux de remise du deuxième devoir, le taux de persévérance et le verdict obtenu pour le cours) en fonction des variables socio-démographiques (le genre, le régime d'études, la commandite, l'âge, les heures travaillées et l'occupation). Les tableaux XXVII à XXX présentent ces statistiques en fonction du genre.

La persévérance en fonction du genre

Tableau XXXIV : La remise du premier devoir en fonction du genre

			Remise du premier devoir		Total
			non	oui	
Sexe	F	Effectif	119	672	791
		% dans sexe	15,0 %	85,0 %	100,0 %
	M	Effectif	81	278	359
		% dans sexe	22,6 %	77,4 %	100,0 %
Total		Effectif	200	950	1150
		% dans sexe	17,4 %	82,6 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (1 ddl) = 9,716 (p = 0,002)***

Tableau XXXV : La remise du deuxième devoir en fonction du genre

			Remise du deuxième devoir		Total
			non	oui	
Sexe	F	Effectif	228	563	791
		% dans sexe	28,8 %	71,2 %	100,0 %
	M	Effectif	136	223	359
		% dans sexe	37,9 %	62,1 %	100,0 %
Total		Effectif	364	786	1150
		% dans sexe	31,7 %	68,3 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (1 ddl) = 9,367 (p = 0,002)***

Tableau XXXVI : La persévérance dans le cours en fonction du genre

			Persévérance dans le cours		Total
			Abandon	Persévérance (réussite ou échec)	
Sexe	F	Effectif	301	490	791
		% dans sexe	38,1 %	61,9 %	100,0 %
	M	Effectif	172	187	359
		% dans sexe	47,9 %	52,1 %	100,0 %
Total		Effectif	473	677	1150
		% dans sexe	41,1 %	58,9 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (1 ddl) = 9,910 (p = 0,002)***

Tableau XXXVII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction du genre

			Verdict obtenu pour le cours			Total
			Abandon	Échec	Réussite	
Sexe	F	Effectif	301	57	433	791
		% dans sexe	38,1 %	7,2 %	54,7 %	100,0 %
	M	Effectif	172	24	163	359
		% dans sexe	47,9 %	6,7 %	45,4 %	100,0 %
Total		Effectif	473	81	596	1150
		% dans sexe	41,1 %	7,0 %	51,8 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (2 ddl) = 10,083 (p = 0,006)***

Ces analyses de tous les indicateurs de persévérance en fonction du genre sont significatives, ce qui n'est pas vraiment surprenant compte tenu du grand nombre d'études indiquant des performances supérieures de la part des filles au niveau collégial.

La persévérance en fonction du régime d'études

Les tableaux XXXI à XXXIV présentent les analyses portant sur les indicateurs de persévérance en fonction du régime d'études.

Tableau XXXVIII : La remise du premier devoir en fonction du régime d'études

			Remise du premier devoir		Total
			non	oui	
Régime d'études	temps partiel	Effectif	153	725	878
		% dans régime d'études	17,4 %	82,6 %	100,0 %
	temps plein	Effectif	47	225	272
		% dans régime d'études	17,3 %	82,7 %	100,0 %
Total		Effectif	200	950	1150
		% dans régime d'études	17,4 %	82,6 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 0,003 (p = 0,956)

Tableau XXXIX : La remise du deuxième devoir en fonction du régime d'études

			Remise du deuxième devoir		Total
			non	oui	
Régime d'études	temps partiel	Effectif	273	605	878
		% dans régime	31,1 %	68,9 %	100,0 %
	temps plein	Effectif	91	181	272
		% dans régime	33,5 %	66,5 %	100,0 %
Total		Effectif	364	786	1150
		% dans régime	31,7 %	68,3 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 0,536 (p = 0,464)

Tableau XL : La persévérance dans le cours en fonction du régime d'études

			Persévérance dans le cours		Total
			Abandon	Persévérance (réussite ou échec)	
Régime d'études	temps partiel	Effectif	348	530	878
		% dans régime	39,6 %	60,4 %	100,0 %
	temps plein	Effectif	125	147	272
		% dans régime	46,0 %	54,0 %	100,0 %
Total	Effectif		473	677	1150
	% dans régime		41,1 %	58,9 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 3,426 (p = 0,064)

Tableau XLI : Le verdict obtenu pour le cours en fonction du régime d'études

			Verdict obtenu pour le cours			Total
			Abandon	Échec	Réussite	
Régime d'études	temps partiel	Effectif	348	68	462	878
		% dans régime	39,6 %	7,7 %	52,6 %	100,0 %
	temps plein	Effectif	125	13	134	272
		% dans régime	46,0 %	4,8 %	49,3 %	100,0 %
Total	Effectif		473	81	596	1150
	% dans régime		41,1 %	7,0 %	51,8 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 5,061 (p = 0,080)

Alors que les étudiants à temps plein recourent beaucoup moins que les étudiants à temps partiel à la désinscription, il n'y a pas de différence significative par rapport aux autres indicateurs de persévérance.

La persévérance en fonction de la commandite

Les tableaux XXXV à XXXVIII présentent les analyses portant sur les indicateurs de persévérance en fonction des inscriptions en commandite.

Tableau XLII : La remise du premier devoir en fonction des inscriptions en commandite

			Remise du premier devoir		Total
			non	oui	
Inscription en commandite	non	Effectif	86	571	657
		% dans inscription en commandite	13,1 %	86,9 %	100,0 %
	oui	Effectif	114	379	493
		% dans inscription en commandite	23,1 %	76,9 %	100,0 %
Total		Effectif	200	950	1150
		% dans inscription en commandite	17,4 %	82,6 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (2 ddl) = 10,083 (p = 0,000)****

Tableau XLIII : La remise du deuxième devoir en fonction des inscriptions en commandite

			Remise du deuxième devoir		Total
			non	oui	
Inscription en commandite	non	Effectif	186	471	657
		% dans inscription en commandite	28,3 %	71,7 %	100,0 %
	oui	Effectif	178	315	493
		% dans inscription en commandite	36,1 %	63,9 %	100,0 %
Total		Effectif	364	786	1150
		% dans inscription en commandite	31,7 %	68,3 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (1 ddl) = 7,911 (p = 0,005)***

Tableau XLIV : La persévérance dans le cours en fonction des inscriptions en commandite

			Persévérance dans le cours		Total
			Abandon	Persévérance (réussite ou échec)	
Inscription en commandite	non	Effectif	264	393	657
		% dans inscription en commandite	40,2 %	59,8 %	100,0 %
	oui	Effectif	209	284	493
		% dans inscription en commandite	42,4 %	57,6 %	100,0 %
Total		Effectif	473	677	1150
		% dans inscription en commandite	41,1 %	58,9 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 0,569 (p = 0,451)

Tableau XLV : La verdict obtenu pour le cours en fonction des inscriptions en commandite

			Verdict obtenu pour le cours			Total
			Abandon	Échec	Réussite	
Inscription en commandite	non	Effectif	264	38	355	657
		% dans inscription en commandite	40,2 %	5,8 %	54,0 %	100,0 %
	oui	Effectif	209	43	241	493
		% dans inscription en commandite	42,4 %	8,7 %	48,9 %	100,0 %
Total		Effectif	473	81	596	1150
		% dans inscription en commandite	41,1 %	7,0 %	51,8 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 5,228 (p = 0,073)

Les étudiants inscrits en commandite sont moins nombreux à remettre les deux premiers devoirs que les étudiants qui ne sont pas inscrits en commandite, mais il n'y a pas de différence par rapport au taux de persévérance dans le cours ou au verdict final obtenu pour le cours. Cela

signifie que les abandons sont aussi nombreux chez les étudiants qui ne sont pas inscrits en commandite, mais qu'ils ont lieu plus tard.

La persévérance en fonction de l'âge

Les tableaux XXXIX à XLIII présentent les analyses portant sur les indicateurs de persévérance en fonction de l'âge au moment de l'inscription. Une première sortie des statistiques indiquait qu'en fonction de catégories de cinq ans, l'âge n'avait pas d'influence sur les taux de remise des deux premiers devoirs, mais qu'il influençait les taux de persévérance et le verdict obtenu pour le cours, d'une manière non linéaire. En effet, dans le groupe des plus jeunes (16 à 20 ans), le taux de persévérance est relativement élevé (58,7 %). Il est plus faible dans la catégorie d'âge suivante des 21 à 25 ans (50,2 %), se situe à environ 60 % pour les 26 à 40 ans et remonte à environ 73 % pour les personnes âgées de plus de 41 ans. On peut observer un schéma semblable dans les taux de réussite du cours. Nous avons donc recodé la variable « âge » pour que les catégories reflètent ces différences qualitatives. Voici les résultats des analyses :

Tableau XLVI : La remise du premier devoir en fonction de l'âge

			Remise du premier devoir		Total
			non	oui	
Âge au moment de l'inscription	16 à 20 ans	Effectif	63	312	375
		% dans âge	16,8 %	83,2 %	100,0 %
	21 à 25 ans	Effectif	62	223	285
		% dans âge	21,8 %	78,2 %	100,0 %
	26 à 40 ans	Effectif	66	322	388
		% dans âge	17,0 %	83,0 %	100,0 %
	41 ans et plus	Effectif	9	93	102
		% dans âge	8,8 %	91,2 %	100,0 %
Total		Effectif	200	950	1150
		% dans âge	17,4 %	82,6 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (3 ddl) = 9,119 (p = 0,028)

Tableau XLVII : La remise du deuxième devoir en fonction de l'âge

			Remise du deuxième devoir		Total
			non	oui	
Âge au moment de l'inscription	16 à 20 ans	Effectif	123	252	375
		% dans âge	32,8 %	67,2 %	100,0 %
	21 à 25 ans	Effectif	101	184	285
		% dans âge	35,4 %	64,6 %	100,0 %
	26 à 40 ans	Effectif	118	270	388
		% dans âge	30,4 %	69,6 %	100,0 %
	41 ans et plus	Effectif	22	80	102
		% dans âge	21,6 %	78,4 %	100,0 %
Total		Effectif	364	786	1150
		% dans âge	31,7 %	68,3 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (3 ddl) = 7,187 (p = 0,066)

Tableau XLVIII : La persévérance dans le cours en fonction de l'âge

			Persévérance dans le cours		Total
			Abandon	Persévérance (réussite ou échec)	
Âge au moment de l'inscription	16 à 20 ans	Effectif	155	220	375
		% dans âge	41,3 %	58,7 %	100,0 %
	21 à 25 ans	Effectif	142	143	285
		% dans âge	49,8 %	50,2 %	100,0 %
	26 à 40 ans	Effectif	149	239	388
		% dans âge	38,4 %	61,6 %	100,0 %
	41 ans et plus	Effectif	27	75	102
		% dans âge	26,5 %	73,5 %	100,0 %
Total		Effectif	473	677	1150
		% dans âge	41,1 %	58,9 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (3 ddl) = 19,149 (p = 0,000)****

Tableau XLIX : Le verdict obtenu en fonction de l'âge

			Verdict obtenu pour le cours			Total
			Abandon	Échec	Réussite	
Âge au moment de l'inscription	16 à 20 ans	Effectif	155	31	189	375
		% dans âge	41,3 %	8,3 %	50,4 %	100,0 %
	21 à 25 ans	Effectif	142	14	129	285
		% dans âge	49,8 %	4,9 %	45,3 %	100,0 %
	26 à 40 ans	Effectif	149	30	209	388
		% dans âge	38,4 %	7,7 %	53,9 %	100,0 %
	41 ans et plus	Effectif	27	6	69	102
		% dans âge	26,5 %	5,9 %	67,6 %	100,0 %
Total	Effectif		473	81	596	1150
	% dans âge		41,1 %	7,0 %	51,8 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (6 ddl) = 22,118 (p = 0,001)****

Lorsqu'on refait les catégories d'âge de la manière indiquée, l'âge influence de manière significative tous les indicateurs de persévérance, sauf le taux de remise du deuxième devoir, qui approche quand même le seuil de signification ($p = 0,066$). C'est dans la catégorie des 21 à 25 ans que les taux d'abandon sont les plus élevés (49,8 %), alors que c'est chez les 41 ans et plus qu'ils sont les moins élevés (26,5 %).

L'occupation

Les tableaux XLIII à XLVI présentent les analyses portant sur les indicateurs de persévérance en fonction de l'occupation principale. Les catégories de réponses sont les suivantes : études, travail et autres. Dans la catégorie « autres », on trouve de jeunes mères à la maison, des personnes sans emploi, etc.

Tableau L : La remise du premier devoir en fonction de l'occupation

			Remise du premier devoir		Total
			non	oui	
Occupation principale	Études	Effectif	31	172	203
		% dans occupation	15,3 %	84,7 %	100,0 %
	Travail	Effectif	21	178	199
% dans occupation		10,6 %	89,4 %	100,0 %	
	Autres	Effectif	9	46	55
		% dans occupation	16,4 %	83,6 %	100,0 %
Total	Effectif		61	396	457
	% dans occupation		13,3 %	86,7 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 2,426 (p = 0,297)

Tableau LI : La remise du deuxième devoir en fonction de l'occupation

			Remise du deuxième devoir		Total
			non	oui	
Occupation principale	Études	Effectif	52	151	203
		% dans occupation	25,6 %	74,4 %	100,0 %
	Travail	Effectif	54	145	199
% dans occupation		27,1 %	72,9 %	100,0 %	
	Autres	Effectif	17	38	55
		% dans occupation	30,9 %	69,1 %	100,0 %
Total	Effectif		123	334	457
	% dans occupation		26,9 %	73,1 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 0,625 (p = 0,732)

Tableau LII : La persévérance au cours en fonction de l'occupation

			Persévérance dans le cours		Total
			Abandon	Persévérance (réussite ou échec)	
Occupation principale	Études	Effectif	72	131	203
		% dans occupation	35,5 %	64,5 %	100,0 %
	Travail	Effectif	67	132	199
		% dans occupation principale	33,7 %	66,3 %	100,0 %
	Autres	Effectif	21	34	55
		% dans occupation principale	38,2 %	61,8 %	100,0 %
Total	Effectif		160	297	457
	% dans occupation principale		35,0 %	65,0 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 0,419 (p = 0,811)

Tableau LIII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction de l'occupation principale

			Verdict obtenu pour le cours			Total
			Abandon	Échec	Réussite	
Occupation principale	Études	Effectif	72	21	110	203
		% dans occupation	35,5 %	10,3 %	54,2 %	100,0 %
	Travail	Effectif	67	9	123	199
		% dans occupation	33,7 %	4,5 %	61,8 %	100,0 %
	Autres	Effectif	21	2	32	55
		% dans occupation	38,2 %	3,6 %	58,2 %	100,0 %
Total	Effectif		160	32	265	457
	% dans occupation		35,0 %	7,0 %	58,0 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (4 ddl) = 7,156 (p = 0,128)

Contrairement à ce qu'on aurait peut-être pu anticiper, aucun des indicateurs de persévérance n'est lié au type d'occupation principale.

Les heures consacrées à un emploi

Les tableaux XLVII à L présentent les analyses portant sur les indicateurs de persévérance en fonction du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à un emploi.

Tableau LIV : La remise du premier devoir en fonction du nombre d'heures consacrées à un emploi

			Remise du premier devoir		Total
			non	oui	
Nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi	0 à 10 heures	Effectif	15	113	128
		% dans heures	11,7 %	88,3 %	100,0 %
	11 à 30 heures	Effectif	19	89	108
		% dans heures	17,6 %	82,4 %	100,0 %
	31 heures ou plus	Effectif	22	162	184
		% dans heures	12,0 %	88,0 %	100,0 %
Total	Effectif	56	364	420	
	% dans heures	13,3 %	86,7 %	100,0 %	

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 2,286 (p = 0,319)

Tableau LV : La remise du deuxième devoir en fonction du nombre d'heures consacrées à un emploi

			Remise du deuxième devoir		Total
			non	oui	
Nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi	0 à 10 heures	Effectif	23	105	128
		% dans heures	18,0 %	82,0 %	100,0 %
	11 à 30 heures	Effectif	40	68	108
		% dans heures	37,0 %	63,0 %	100,0 %
	31 heures ou plus	Effectif	49	135	184
		% dans heures	26,6 %	73,4 %	100,0 %
Total	Effectif	112	308	420	
	% dans heures	26,7 %	73,3 %	100,0 %	

*Khi carré de Pearson (2 ddl) = 10,891 (p = 0,004)***

Tableau LVI : La persévérance dans le cours en fonction du nombre d'heures consacrées à un emploi

			Persévérance dans le cours		Total
			Abandon	Persévérance (réussite ou échec)	
Nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi	0 à 10 heures	Effectif	39	89	128
		% dans heures	30,5 %	69,5 %	100,0 %
	11 à 30 heures	Effectif	45	63	108
		% dans heures	41,7 %	58,3 %	100,0 %
	31 heures ou plus	Effectif	60	124	184
		% dans heures	32,6 %	67,4 %	100,0 %
Total	Effectif	144	276	420	
	% dans heures	34,3 %	65,7 %	100,0 %	

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 3,669 (p = 0,160)

Tableau LVII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction du nombre d'heures consacrées à un emploi

			Verdict obtenu pour le cours			Total
			Abandon	Échec	Réussite	
Nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi	0 à 10 heures	Effectif	39	13	76	128
		% dans heures	30,5 %	10,2 %	59,4 %	100,0 %
	11 à 30 heures	Effectif	45	9	54	108
		% dans heures	41,7 %	8,3 %	50,0 %	100,0 %
	31 heures ou plus	Effectif	60	6	118	184
		% dans heures	32,6 %	3,3 %	64,1 %	100,0 %
Total	Effectif	144	28	248	420	
	% dans heures	34,3 %	6,7 %	59,0 %	100,0 %	

Le nombre d'heures travaillées n'a pas d'effet sur la remise du premier devoir, mais il influence la persévérance et la réussite à partir du deuxième devoir. Le nombre d'heures consacrées à un emploi est lié de manière significative au taux de remise du deuxième devoir et au verdict obtenu à la fin du cours. Ce sont les personnes qui travaillent peu (0 à 10 heures par semaine) et celles qui travaillent plus de 30 heures par semaine qui obtiennent les taux de remise du deuxième devoir et les taux de réussite les plus élevés. On pourrait penser que, chez les

personnes dont l'occupation principale est d'étudier, le nombre d'heures travaillées aurait un effet sur la persévérance et la réussite (Terrill et Ducharme, 1994), mais les résultats pour ce sous-groupe ne sont pas significatifs non plus. Pour elles, les stratégies de gestion du temps auraient donc plus d'importance que le temps disponible en tant que tel.

6.3.2 Les liens entre les antécédents scolaires et la persévérance

Dans cette section, nous présentons les analyses statistiques portant sur les liens entre les antécédents scolaires (la cote de rendement au collégial, les échecs antérieurs, l'expérience en formation à distance) et les différents indicateurs de persévérance.

La cote de rendement au collégial (cote R)

Les tableaux LI à LIV présentent les résultats des analyses statistiques portant sur la persévérance en fonction de la cote de rendement au collégial, communément nommée « cote R ».

Tableau LVIII : La remise du premier devoir en fonction de la cote R

Remise du premier devoir	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Non	20,32752	180	4,477471	,181
Oui	21,21128	785	5,343314	,087
Total	21,04643	965	5,202028	,079

$F = 4,240$ ($p = 0,040$)*

Tableau LIX : La remise du deuxième devoir en fonction de la cote R

Remise du deuxième devoir	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Non	19,89271	317	4,979028	,137
Oui	21,61083	648	5,219251	,096
Total	21,04643	965	5,202028	,079

$F = 23,769$ ($p = 0,000$) ***

Tableau LX : La persévérance dans le cours en fonction de la cote R

Persévérance dans le cours	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Abandon	19,78955	407	4,964667	,121
Persévérance (réussite ou échec)	21,96318	558	5,183858	,103
Total	21,04643	965	5,202028	,079

$F = 42,874 (p = 0,000)***$

Tableau LXI : Le verdict obtenu pour le cours en fonction de la cote R

Verdict pour le cours	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Abandon	19,78955	407	4,964667	,121
Échec	20,75304	68	4,800596	,291
Réussite	22,13112	490	5,217254	,110
Total	21,04643	965	5,202028	,079

$F = 23,706 (p = 0,000)***$

La cote de rendement au collégial influence grandement et de manière significative tous les indicateurs de persévérance. Les étudiants qui persévèrent et réussissent ont en moyenne une cote R plus élevée (22,13) que ceux qui abandonnent (19,79) ou échouent (20,75), un résultat qui n'est pas vraiment surprenant compte tenu des études ayant établi des liens entre la moyenne générale et la persévérance et la réussite au collégial (par exemple, Terrill et Ducharme, 1994).

Les échecs antérieurs

Les tableaux LV à LVIII présentent les résultats des analyses statistiques portant sur la persévérance en fonction des échecs antérieurs à un cours suivi au Cégep@distance.

Tableau LXII : La remise du premier devoir en fonction des échecs antérieurs

		Remise du premier devoir		Total	
		non	oui		
nbfech1	.00	Effectif	112	552	664
		% dans nbfech1	16,9 %	83,1 %	100,0 %
	1,00	Effectif	50	213	263
		% dans nbfech1	19,0 %	81,0 %	100,0 %
	2,00	Effectif	34	127	161
		% dans nbfech1	21,1 %	78,9 %	100,0 %
Total		Effectif	196	892	1088
		% dans nbfech1	18,0 %	82,0 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 1,818 (p = 0,403)

Tableau LXIII : La remise du deuxième devoir en fonction des échecs antérieurs

		Remise du deuxième devoir		Total	
		non	oui		
nbfech1	.00	Effectif	200	464	664
		% dans nbfech1	30,1 %	69,9 %	100,0 %
	1,00	Effectif	89	174	263
		% dans nbfech1	33,8 %	66,2 %	100,0 %
	2,00	Effectif	59	102	161
		% dans nbfech1	36,6 %	63,4 %	100,0 %
Total		Effectif	348	740	1088
		% dans nbfech1	32,0 %	68,0 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 3,085 (p = 0,214)

Tableau LXIV : La persévérance dans le cours en fonction des échecs antérieurs

		Persévérance dans le cours		Total	
		Abandon	Persévérance (réussite ou échec)		
nbfech1	,00	Effectif	259	405	664
		% dans nbfech1	39,0 %	61,0 %	100,0 %
	1,00	Effectif	106	157	263
		% dans nbfech1	40,3 %	59,7 %	100,0 %
	2,00	Effectif	86	75	161
		% dans nbfech1	53,4 %	46,6 %	100,0 %
Total		Effectif	451	637	1088
		% dans nbfech1	41,5 %	58,5 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (2 ddl) = 11,275 (p = 0,004)****

Tableau LXV : Le verdict obtenu pour le cours en fonction des échecs antérieurs

			Verdict obtenu pour le cours			Total
			Abandon	Échec	Réussite	
nbfech1	,00	Effectif	259	28	377	664
		% dans nbfech1	39,0 %	4,2 %	56,8 %	100,0 %
	1,00	Effectif	106	31	126	263
		% dans nbfech1	40,3 %	11,8 %	47,9 %	100,0 %
	2,00	Effectif	86	16	59	161
		% dans nbfech1	53,4 %	9,9 %	36,6 %	100,0 %
Total		Effectif	451	75	562	1088
		% dans nbfech1	41,5 %	6,9 %	51,7 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (4 ddl) = 35,912 (p = 0,000)****

Les échecs antérieurs n'influencent pas le taux de remise des deux premiers devoirs, mais ils sont liés de manière significative à la persévérance dans le cours et à la réussite du cours. Le taux d'abandon des étudiants qui ont échoué au cours une seule fois (40,3 %) est presque identique à celui des étudiants qui n'y ont jamais échoué (39,0 %), mais il est beaucoup plus élevé pour ceux qui ont subi deux échecs ou plus au cours suivi (53,4 %). Par ailleurs, les

étudiants qui ont échoué au cours une fois auparavant échouent davantage au cours du Cégep@distance (11,8 %) que ceux qui n'ont jamais échoué à ce cours auparavant (4,2 %).

L'expérience en FAD

Dans plusieurs études, l'expérience en FAD a été liée à la persévérance. Dans Merlin, l'indicateur disponible pour l'expérience en FAD était le champ « premier cours », qui indique s'il s'agit d'un premier cours suivi au Cégep@distance. Les tableaux LIX à LXII présentent les analyses des indicateurs de persévérance en fonction de cette variable.

Tableau LXVI : La remise du premier devoir en fonction de l'expérience en FAD

			Remise du premier devoir		Total
			non	oui	
Premier cours	non	Effectif	55	277	332
		% dans premier cours	16,6 %	83,4 %	100,0 %
	oui	Effectif	145	673	818
		% dans premier cours	17,7 %	82,3 %	100,0 %
Total		Effectif	200	950	1150
		% dans premier cours	17,4 %	82,6 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 0,221 (p = 0,638)

Tableau LXVII : La remise du deuxième devoir en fonction de l'expérience en FAD

			Remise du deuxième devoir		Total
			non	oui	
Premier cours	non	Effectif	99	233	332
		% dans premier cours	29,8 %	70,2 %	100,0 %
	oui	Effectif	265	553	818
		% dans premier cours	32,4 %	67,6 %	100,0 %
Total		Effectif	364	786	1150
		% dans premier cours	31,7 %	68,3 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 0,725 (p = 0,395)

Tableau LXVIII : La persévérance dans le cours en fonction de l'expérience en FAD

			Persévérance dans le cours		Total
			Abandon	Persévérance (réussite ou échec)	
Premier cours	non	Effectif	133	199	332
		% dans premier cours	40,1 %	59,9 %	100,0 %
	oui	Effectif	340	478	818
		% dans premier cours	41,6 %	58,4 %	100,0 %
Total		Effectif	473	677	1150
		% dans premier cours	41,1 %	58,9 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 0,221 (p = 0,638)

Tableau LXIX : Le verdict obtenu pour le cours en fonction de l'expérience en FAD

			Verdict obtenu pour le cours			Total
			Abandon	Échec	Réussite	
Premier cours	non	Effectif	133	20	179	332
		% dans premier cours	40,1 %	6,0 %	53,9 %	100,0 %
	oui	Effectif	340	61	417	818
		% dans premier cours	41,6 %	7,5 %	51,0 %	100,0 %
Total		Effectif	473	81	596	1150
		% dans premier cours	41,1 %	7,0 %	51,8 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 1,212 (p = 0,546)

6.3.3 Les liens entre la motivation initiale et la persévérance

Dans cette section, nous présentons l'effet des différents indicateurs de motivation initiale sur la persévérance. Les tableaux LXIII à LXVI présentent l'effet des différents indicateurs du sentiment d'auto-efficacité (MSLQ, SAFAD, note anticipée) sur la persévérance.

Tableau LXX : La remise du premier devoir en fonction du sentiment d'auto-efficacité

Remise du premier devoir		MSLQ-auto-efficacité	Note anticipée	SAFAD (au prétest)
Non	Moyenne	40,1833	75,39	35,6207
	N	60	57	58
Oui	Moyenne	42,0127	76,66	39,4464
	N	393	374	401
Total	Moyenne	41,7704	76,49	38,9630
	N	453	431	459
		<i>F</i>	<i>2,647</i>	<i>1,281</i>
		<i>p</i>	<i>0,104</i>	<i>0,258</i>

Tableau LXXI : La remise du deuxième devoir en fonction du sentiment d'auto-efficacité

Remise du deuxième devoir		MSLQ-auto-efficacité	Note anticipée	SAFAD (au prétest)
Non	Moyenne	41,1008	75,89	37,1345
	N	119	110	119
Oui	Moyenne	42,0090	76,70	39,6029
	N	334	321	340
Total	Moyenne	41,7704	76,49	38,9630
	N	453	431	459
		<i>F</i>	<i>1,096</i>	<i>0,850</i>
		<i>p</i>	<i>0,296</i>	<i>0,357</i>

Tableau LXXII : La persévérance en fonction du sentiment d'auto-efficacité

Persévérance dans le cours		MSLQ-auto-efficacité	Note anticipée	SAFAD (au prétest)
Abandon	Moyenne	40,8854	75,12	37,3694
	N	157	140	157
Persévérance (réussite ou échec)	Moyenne	42,2399	77,15	39,7914
	N	296	291	302
Total	Moyenne	41,7704	76,49	38,9630
	N	453	431	459
		<i>F</i>	<i>2,862</i>	<i>6,284</i>
		<i>p</i>	<i>0,091</i>	<i>0,013</i>

Tableau LXXIII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction du sentiment d'auto-efficacité

Verdict obtenu pour le cours		MSLQ-auto-efficacité	Note anticipée	SAFAD (au prétest)
Abandon	Moyenne	40,8854	75,12	37,3694
	N	157	140	157
Échec	Moyenne	40,8000	71,43	39,0303
	N	30	30	33
Réussite	Moyenne	42,4023	77,81	39,8848
	N	266	261	269
Total	Moyenne	41,7704	76,49	38,9630
	N	453	431	459
		<i>F</i>	<i>1,957</i>	<i>12,449</i>
		<i>p</i>	<i>0,142</i>	<i>0,002</i>

Parmi les indicateurs d'auto-efficacité, c'est le résultat de l'échelle du SAFAD qui prédit le mieux tous les aspects de la persévérance dans le cours. Il est lié de manière significative non seulement à la désinscription, mais aussi à chacun des indicateurs de persévérance (le taux de remise du premier devoir, le taux de remise du deuxième devoir, la persévérance dans le cours, le verdict obtenu pour le cours. Quant à la note anticipée, elle n'est pas liée aux taux de remise des premiers devoirs, mais elle est liée de manière significative à la persévérance dans le cours, ainsi qu'au verdict obtenu pour le cours. Dans le contexte de cours à distance, ces indicateurs d'auto-efficacité s'avèrent meilleurs pour prédire la persévérance que l'échelle d'auto-efficacité du MSLQ, un instrument qui a pourtant été conçu et validé dans les règles de l'art, mais surtout dans le contexte de l'enseignement en classe.

Les autres indicateurs de motivation

Les tableaux LXVII à LXXI présentent l'effet des différents indicateurs du sentiment d'auto-efficacité (MSLQ, SAFAD, note anticipée) sur la persévérance.

Tableau LXXIV : La remise du premier devoir en fonction des attentes et de la valeur (MSLQ)

Remise du premier devoir		MSLQ-Attentes croyances de contrôle	MSLQ-Valeur buts intrinsèques	MSLQ-Valeur buts extrinsèques	MSLQ-Valeur valeur de la tâche	
Non	Moyenne	20,1500	20,7500	16,4426	31,0984	
	N	60	60	61	61	
Oui	Moyenne	20,4347	20,8456	16,8810	32,1777	
	N	398	395	395	394	
Total	Moyenne	20,3974	20,8330	16,8224	32,0330	
	N	458	455	456	455	
		<i>F</i>	0,303	0,025	0,377	1,218
		<i>p</i>	0,582	0,874	0,539	0,270

Tableau LXXV : La remise du deuxième devoir en fonction des attentes et de la valeur (MSLQ)

Remise du deuxième devoir		MSLQ-Attentes croyances de contrôle	MSLQ-Valeur buts intrinsèques	MSLQ-Valeur buts extrinsèques	MSLQ-Valeur valeur de la tâche	
Non	Moyenne	20,4628	20,8667	16,3967	31,7521	
	N	121	120	121	121	
Oui	Moyenne	20,3739	20,8209	16,9761	32,1347	
	N	337	335	335	334	
Total	Moyenne	20,3974	20,8330	16,8224	32,0330	
	N	458	455	456	455	
		<i>F</i>	0,050	0,010	1,111	0,257
		<i>p</i>	0,822	0,921	0,292	0,613

Tableau LXXVI : La persévérance dans le cours en fonction des attentes et de la valeur (MSLQ)

Persévérance dans le cours		MSLQ-Attentes croyances de contrôle	MSLQ-Valeur buts intrinsèques	MSLQ-Valeur buts extrinsèques	MSLQ-Valeur valeur de la tâche	
Abandon	Moyenne	20,2075	20,7436	16,2264	31,3654	
	N	159	156	159	156	
Persévérance (réussite ou échec)	Moyenne	20,4983	20,8796	17,1414	32,3813	
	N	299	299	297	299	
Total	Moyenne	20,3974	20,8330	16,8224	32,0330	
	N	458	455	456	455	
		<i>F</i>	0,629	0,100	3,242	2,098
		<i>p</i>	0,428	0,752	0,072	0,148

Tableau LXXVII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction des attentes et de la valeur (MSLQ)

Verdict obtenu pour le cours		MSLQ-Attentes croyances de contrôle	MSLQ-Valeur buts intrinsèques	MSLQ-Valeur buts extrinsèques	MSLQ-Valeur valeur de la tâche	
Abandon	Moyenne	20,2075	20,7436	16,2264	31,3654	
	N	159	156	159	156	
Échec	Moyenne	20,2903	20,3333	17,0938	29,4063	
	N	31	33	32	32	
Réussite	Moyenne	20,5224	20,9474	17,1472	32,7378	
	N	268	266	265	267	
Total	Moyenne	20,3974	20,8330	16,8224	32,0330	
	N	458	455	456	455	
		<i>F</i>	<i>0,368</i>	<i>0,341</i>	<i>1,619</i>	<i>4,243</i>
		<i>p</i>	<i>0,693</i>	<i>0,711</i>	<i>0,199</i>	<i>0,015</i>

6.4 LES VARIABLES QUI INFLUENCENT LA PERSEVERANCE : DISCUSSION

Dans l'ensemble des variables qui influencent la persévérance, on trouve certains résultats attendus et d'autres qui sont plutôt surprenants. Ainsi, l'influence de la cote R au collégial ressort de manière importante et significative, ce qui va tout à fait dans le sens d'études antérieures réalisées au collégial dans un contexte d'enseignement en classe (Terrill et Ducharme, 1994). Pour ce qui est des antécédents scolaires, on a pu voir que les échecs antérieurs au cours suivi ont une influence considérable sur la persévérance. Cette hypothèse avait déjà été émise dans le passé à l'occasion d'un processus d'évaluation (Dorais, 2001). La présente recherche permet de valider cette hypothèse. Dans les faits, comme il y a très peu d'étudiants qui avaient des échecs antérieurs en comptabilité, cette conclusion s'applique surtout aux cours de la formation générale. Par ailleurs, les analyses démontrent qu'il n'y a pas de différence dans le taux de remise des deux premiers devoirs entre les étudiants qui ont des échecs antérieurs et ceux qui n'en n'ont pas. Cela indique que, malgré leurs antécédents, ils s'engagent dans le cours. Par contre, ils sont moins nombreux à persévérer jusqu'à la fin et ils échouent au cours dans une plus grande proportion.

Quant à l'expérience en FAD, telle qu'elle est mesurée par l'indicateur du premier cours au Cégep@distance, elle n'est pas liée à la persévérance. Ce résultat est surprenant, car il ne va pas dans le sens des études démontrant un lien entre l'expérience antérieure en FAD et la persévérance. Le champ « premier cours » n'est pas un indicateur parfait de l'expérience antérieure au Cégep@distance, car il arrive occasionnellement que les étudiants changent d'option pour un même cours peu après leur inscription (par exemple, ils remplacent le cours diffusé par Internet par un cours par correspondance ou l'inverse). Toutefois, ces occurrences sont rares et ne peuvent vraisemblablement pas avoir un effet quantitatif important.

Dans l'ensemble des variables sociodémographiques, certains résultats vont aussi dans le sens souhaité. Ainsi, les femmes persèvent davantage que les hommes selon tous les indicateurs de persévérance, et elles réussissent aussi davantage le cours, ce qui va dans le sens des résultats de Terrill et Ducharme (1994). L'âge exerce aussi une influence, mais le lien entre l'âge et la persévérance n'est pas linéaire. Les résultats selon tous les indicateurs de persévérance vont dans le même sens : le groupe des 21-25 ans persévère moins que celui des 16-20 ans et celui des 26-40 ans, qui sont comparables, et le groupe des 41 ans et plus persévère plus que tous les autres. Comme on l'anticipait dans la recension des écrits, ces résultats semblent indiquer des différences qualitatives entre les groupes d'âge plutôt qu'une influence directe de la variable « âge ». Pour éclaircir ces différences, des analyses supplémentaires seraient nécessaires. Par exemple, on pourrait analyser les raisons pour lesquelles les personnes de ces groupes d'âge suivent des cours à distance. On comprend que les étudiants du groupe des 16-20 ans sont beaucoup plus nombreux à étudier en commandite et que les plus âgés sont plus nombreux à être inscrits à temps plein au Cégep@distance.

Les étudiants inscrits à temps plein ne se désinscrivent presque jamais, ce qui se comprend aisément lorsqu'on songe aux nombreux désavantages liés à la perte du statut d'étudiant à temps plein. Par contre, le régime d'études n'a pas d'influence sur les autres indicateurs de persévérance.

Le nombre d'heures consacrées à un emploi n'influence pas le taux de remise du premier devoir ni la persévérance. Il s'agit d'un résultat étonnant, étant donné certaines études publiées au collégial (Terrill et Ducharme, 1994). Par contre, le nombre d'heures consacrées à un emploi

influence quand même le taux de remise du deuxième devoir et le verdict final obtenu. Les étudiants qui travaillent davantage vont s'engager dans le cours autant que les autres, et ils vont également persévérer autant. Cependant, en fin de parcours, ils sont plus nombreux à échouer.

Enfin, la commandite exerce une influence sur le taux de remise des deux premiers devoirs, les étudiants qui ne sont pas en commandite remettant ces devoirs dans une proportion supérieure à celle des étudiants en commandite. En clair, les abandons sont aussi nombreux chez les étudiants qui ne sont pas inscrits en commandite que chez ceux qui le sont, mais ils surviennent plus tard, c'est-à-dire après le deuxième devoir. Ces étudiants sont plus nombreux à occuper un emploi à temps plein. Comme ils ne sont pas soumis aux contraintes de temps importantes que représentent les débuts des sessions d'automne et d'hiver, ils éprouvent peut-être plus tard des problèmes de gestion du temps.

Finalement, pour ce qui est des variables sociodémographiques, on a vu que l'occupation n'avait d'influence sur aucun des indicateurs de persévérance. On aurait pu penser que des étudiants adultes qui se définissent d'abord comme des étudiants persévèrent généralement davantage que les autres, mais ce n'est pas le cas. On trouve autant d'étudiants qui persévèrent parmi ceux dont l'occupation principale est de travailler que parmi ceux dont l'occupation principale est d'étudier.

Ces données vont dans le sens de l'établissement de profils qualitatifs d'étudiants persévérants et d'étudiants moins persévérants. Le but de la présente recherche n'était pas d'établir de tels profils, mais les résultats obtenus le permettraient. Ces profils ne peuvent pas se réduire à une ou deux variables, telles que l'âge, la commandite ou l'occupation. Cependant, pour illustrer notre propos, nous pouvons aisément établir le profil type de l'étudiant qui persévère, ainsi que celui de l'étudiant qui abandonne. L'étudiant qui persévère et réussit est une étudiante. Elle a une cote R dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne et elle n'a pas d'échecs antérieurs au cours qu'elle suit. Elle est âgée de plus de 40 ans. Elle n'est pas inscrite en commandite et travaille peu ou ne travaille pas. L'étudiant qui abandonne est un jeune homme inscrit en commandite, donc à temps plein dans un autre collège. Il a entre 16 et 20 ans. Il a une cote R faible et suit son cours au Cégep@distance parce qu'il l'a déjà échoué à au moins deux reprises. Il occupe un emploi auquel il consacre un nombre d'heures élevé.

En ce qui a trait aux liens qui existent entre la motivation initiale et la persévérance, les résultats obtenus sont quelque peu étonnants. Contrairement à nos attentes, la sous-échelle d'auto-efficacité du MSLQ ne permet de prédire aucun des indicateurs de persévérance. Le MSLQ visait à mesurer le sentiment d'auto-efficacité par rapport au cours. Il a été élaboré dans le contexte de l'enseignement en classe. Il est possible que cet instrument ne soit pas bien adapté au contexte des études à distance. Par ailleurs, les énoncés liés à la sous-échelle d'auto-efficacité (voir le tableau VIII) sont surtout centrés sur les résultats attendus et contiennent très peu d'éléments propres au contexte de la FAD.

Il se pourrait aussi que l'absence de différences soit liée au fait que les garçons ont un sentiment d'auto-efficacité initial plus élevé que les filles, malgré des antécédents scolaires plus faibles. Ils surestimeraient peut-être leur capacité à réussir le cours.

Par ailleurs, l'échelle de mesure que nous avons créée pour mesurer le sentiment d'auto-efficacité relatif à la FAD (le SAFAD) est liée de manière significative à tous les indicateurs de persévérance et se montre supérieure à la sous-échelle du MSLQ. Les énoncés de cette échelle portent sur la confiance qu'ont les étudiants dans le fait de se discipliner et d'utiliser des stratégies d'étude efficaces dans un contexte de FAD. C'est une échelle qui est courte et performante, qui a des qualités métrologiques et qui pourrait facilement être bonifiée.

La note anticipée ne permet pas de prédire la remise des deux premiers devoirs, mais elle est liée à la persévérance et à la réussite. Il s'agit d'un indicateur fort simple, qui permet aussi de déterminer si les résultats obtenus aux différents devoirs sont supérieurs ou inférieurs aux attentes initiales.

7. LES RESULTATS : LES EFFETS DES INTERVENTIONS

Dans ce deuxième chapitre portant sur les résultats, nous présenterons les effets des différentes interventions. Ainsi, la section 7.1 portera sur l'effet des interventions de tutorat individuel sur la motivation et la persévérance, la section 7.2, sur l'effet des contacts entre pairs et la section 7.3, sur les effets de l'apprentissage collaboratif.

7.1 LE TUTORAT INDIVIDUEL (TRAITEMENT 1)

La présente section porte sur les résultats liés au premier objectif de la recherche : explorer les effets du tutorat individuel sur les attentes et la persévérance dans les cours de FOAD. À la suite d'un bref rappel de la composition des groupes utilisés pour la mesure des effets du traitement 1 (le tutorat individuel), nous présenterons les taux de réponse aux deux questionnaires (voir le tableau LXXVIII), puis les résultats relatifs aux effets des interventions de tutorat individuel. Nous présenterons enfin quelques résultats issus de l'analyse qualitative.

Tableau LXXVIII : Le taux de réponse aux questionnaires selon le cours et le traitement

Cours	Format	Traitement	Sujets	Q1 (n)	Q1 (%)	Q2 (n)	Q2/Q1 (%)
Philosophie	Correspondance	Traitement 1 (tuteurs part.)	42	13	31,0 %	8	61,5 %
Philosophie	Correspondance	Groupe témoin 1 (autres tuteurs)	116	38	32,8 %	9	23,7 %
Comptabilité	Correspondance	Traitement 1 (tuteurs part.)	97	47	48,5 %	31	66,0 %
Comptabilité	Correspondance	Groupe témoin 1 (autres tuteurs)	232	97	41,8 %	43	44,3 %
Français	Correspondance	Traitement 1 (tuteurs part.)	31	9	29,0 %	1	11,1 %
Français	Correspondance	Groupe témoin 1 (autres tuteurs)	260	74	28,5 %	22	29,7 %
Total			778	278	35,7 %	114	41,0 %
TOTAL		Traitement 1 (tuteurs part.)	170	69	40,6 %	40	60,0 %
TOTAL		Groupe témoin 1 (autres tuteurs)	608	209	34,4 %	74	35,4 %
TOTAL			778	278	35,7 %	114	41,0 %

7.1.1 Les résultats quantitatifs

Les comparaisons entre les groupes

La recension des écrits démontre que les antécédents scolaires et un certain nombre de variables sociodémographiques sont liés à la persévérance et à l'abandon. Dans le chapitre précédent, nous avons mis en évidence le fait que les variables liées de manière significative à la persévérance étaient les suivantes : le genre, le fait d'étudier en commandite, les échecs antérieurs au cours suivi et la cote R au collégial, ainsi que deux des trois indicateurs d'auto-efficacité : la note anticipée et les résultats à l'échelle du SAFAD. Nous avons donc comparé le groupe expérimental avec le groupe témoin relativement à ces dimensions.

Les variables sociodémographiques

Les tableaux LXXIX à LXXXII présentent une comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour les variables sociodémographiques suivantes : le genre, l'inscription en commandite, le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à un emploi et l'âge au moment de l'inscription.

Tableau LXXIX : Le genre en fonction du traitement 1

			SEXE		Total
			F	M	
Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	434	174	608
		% dans traitement 1	71,4 %	28,6 %	100,0 %
Traitement 1	Traitement 1	Effectif	85	43	128
		% dans traitement 1	66,4 %	33,6 %	100,0 %
Total		Effectif	519	217	736
		% dans traitement 1	70,5 %	29,5 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 1,259 (p = 0,262)

Tableau LXXX : La commandite en fonction du traitement 1

			Commandite		Total
			Non	Oui	
Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	423	185	608
		% dans traitement 1	69,6 %	30,4 %	100,0 %
	Traitement 1	Effectif	94	34	128
		% dans traitement 1	73,4 %	26,6 %	100,0 %
Total		Effectif	517	219	736
		% dans traitement 1	70,2 %	29,8 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 0,756 (p = 0,385)

Tableau LXXXI : Le nombre d'heures de travail en fonction du traitement 1

			Traitement 1		Total
			Groupe témoin	Traitement 1	
Nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi	0 à 10 heures	Effectif	56	16	72
		% dans traitement 1	28,9 %	31,4 %	29,4 %
	11 à 30 heures	Effectif	47	7	54
		% dans traitement 1	24,2 %	13,7 %	22,0 %
	31 heures ou plus	Effectif	91	28	119
		% dans traitement 1	46,9 %	54,9 %	48,6 %
Total		Effectif	194	51	245
		% dans Traitement 1	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 2,638 (p = 0,267)

Tableau LXXXII : L'âge en fonction du traitement 1

			Traitement 1		Total
			Groupe témoin	Traitement 1	
Âge au moment de l'inscription	16 à 20 ans	Effectif	180	31	211
		% dans traitement 1	29,6 %	24,2 %	28,7 %
	21 à 25 ans	Effectif	142	37	179
		% dans traitement 1	23,4 %	28,9 %	24,3 %
	26 à 40 ans	Effectif	218	43	261
		% dans traitement 1	35,9 %	33,6 %	35,5 %
	41 ans et plus	Effectif	68	17	85
		% dans traitement 1	11,2 %	13,3 %	11,5 %
Total		Effectif	608	128	736
		% dans traitement 1	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (3 ddl) = 2,965 (p = 0,397)

Les différences entre les deux groupes ne sont ni importantes ni significatives pour aucune des variables sociodémographiques liées à la persévérance : le genre, le fait d'étudier en commandite, le nombre d'heures de travail ou l'âge.

Les antécédents scolaires

Les tableaux LXXXIII et LXXXIV présentent une comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour les antécédents scolaires (les échecs antérieurs et la cote R au collégial).

Tableau LXXXIII : Les échecs antérieurs en fonction du traitement 1

			Nombre d'échecs antérieurs			Total
			Aucun	Un	Deux ou plus	
Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	357	137	84	578
		% dans traitement 1	61,8 %	23,7 %	14,5 %	100,0 %
	Traitement 1	Effectif	85	19	9	113
		% dans traitement 1	75,2 %	16,8 %	8,0 %	100,0 %
Total		Effectif	442	156	93	691
		% dans traitement 1	64,0 %	22,6 %	13,5 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (2 ddl) = 7,692 (p = 0,021)**

Tableau LXXXIV : La cote R au collégial en fonction du traitement 1

Traitement 1	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Groupe témoin	20,30943	490	5,435672	,110
Traitement 1 (gr. tém. 2)	21,42858	102	5,437617	,239
Total	20,50225	592	5,447850	,100

$$F = 3,578 (p = 0,059)$$

En ce qui concerne les antécédents scolaires, les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives pour la cote R au collégial. Cependant, 61,8 % des étudiants du groupe témoin n'avaient aucun échec antérieur au cours suivi, contre 75,2 % des étudiants du groupe expérimental.

Les différences par rapport au sentiment d'auto-efficacité et à la sous-échelle de la valeur

Les tableaux LXXXV à LXXXVII présentent les différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin quant aux indicateurs du sentiment d'auto-efficacité : la sous-échelle d'auto-efficacité du MSLQ, le SAFAD et la note anticipée.

Tableau LXXXV : Le sentiment d'auto-efficacité initial en fonction du traitement 1 (MSLQ)

Traitement 1	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Groupe témoin	42,5123	203	8,00146	,171
Traitement 1	44,0370	54	7,87152	,325
Total	42,8327	257	7,98333	,152

$$F = 1,559 (p = 0,213)$$

Tableau LXXXVI : Le SAFAD en fonction du traitement 1

Traitement 1	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Groupe témoin	39,3911	202	7,14808	,171
Traitement 1	40,0545	55	6,87297	,322
Total	39,5331	257	7,08210	,152

$F = 0,378$ ($p = 0,539$)

Tableau LXXXVII : La note anticipée en fonction du traitement 1

Traitement 1	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Groupe témoin	77,15	186	8,230	,178
Traitement 1	79,84	51	7,762	,333
Total	77,73	237	8,191	,158

$F = 4,405$ ($p = 0,037$)

Il n'y a pas de différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin par rapport aux indicateurs d'auto-efficacité que sont la sous-échelle d'auto-efficacité du MSLQ et le SAFAD. Cependant, en moyenne, les étudiants faisant partie du groupe expérimental anticipent un meilleur résultat pour le cours (79,84) que ceux du groupe témoin (77,15).

Par rapport à l'ensemble des variables qui peuvent exercer une influence sur la persévérance, les étudiants du groupe expérimental sont donc favorisés par le fait qu'ils ont moins d'échecs antérieurs au cours et qu'ils anticipent une meilleure note. Par ailleurs, les différences sur le SAFAD, qui permet le mieux de prédire la persévérance, sont minimales et non significatives. Les différences entre les deux groupes sur les autres échelles du MSLQ (les croyances de contrôle, les buts intrinsèques, les buts extrinsèques et la valeur de la tâche) sont aussi minimales et non significatives.

L'effet du traitement (le tutorat individuel) sur la motivation et le sentiment d'auto-efficacité (l'analyse de variance à mesures répétées)

Pour mesurer l'effet du traitement sur la motivation, nous avons effectué des analyses de variance à mesures répétées sur la sous-échelle d'auto-efficacité du MSLQ et sur le SAFAD, que l'on trouvait dans les deux questionnaires. Selon ces analyses, il n'y a pas de différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour ces mesures. Par contre, dans l'ensemble des sujets, on note une diminution significative du SAFAD. Le tableau LXXXVIII présente les statistiques descriptives portant sur l'évolution du SAFAD dans le temps en fonction du traitement, le tableau LXXXIX présente le résultat des tests statistiques et la figure 6 représente graphiquement l'évolution du SAFAD dans le temps.

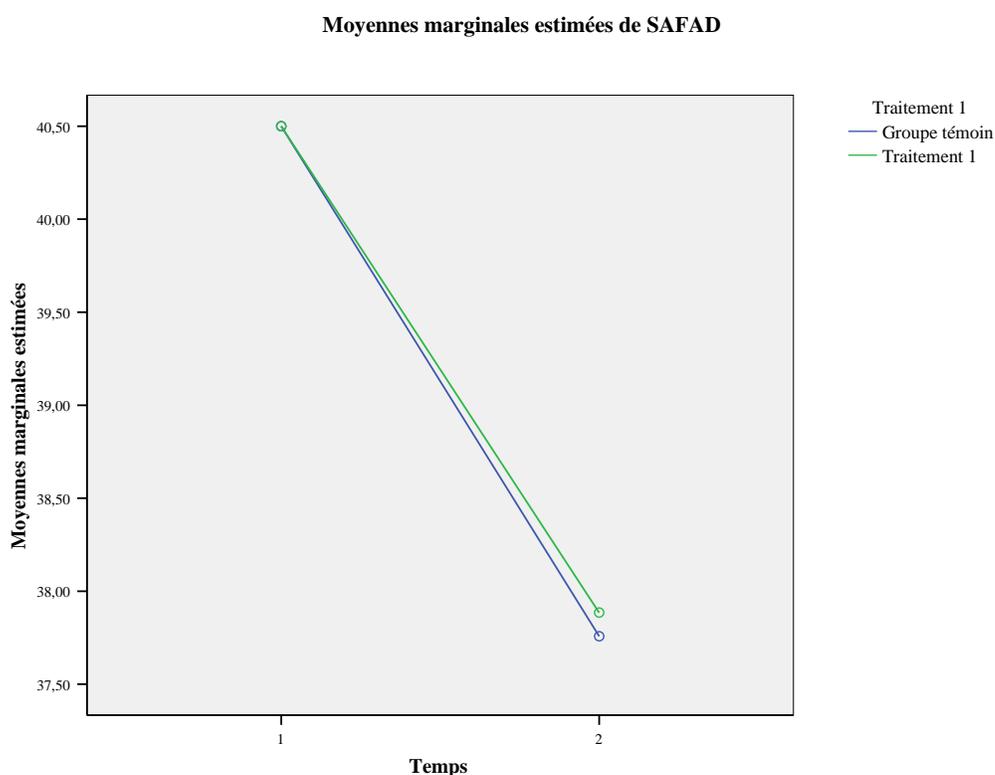
Tableau LXXXVIII : L'évolution du SAFAD dans le temps en fonction du traitement

	Traitement 1	Moyenne	Ecart-type	N
SAFAD 1	Groupe témoin	40,5000	5,91283	66
	Traitement 1 (gr. tém. 2)	40,5000	6,35767	26
	Total	40,5000	6,00641	92
SAFAD 2	Groupe témoin	37,7576	7,36950	66
	Traitement 1 (gr. tém. 2)	37,8846	5,64501	26
	Total	37,7935	6,89567	92

Tableau LXXXIX : Le test des contrastes intra-sujets

Source	Temps	Somme des carrés de type IV	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification	Eta au carré partiel
Temps	Linéaire	267,716	1	267,716	10,195	,002	,102
Temps * grexp1	Linéaire	,151	1	,151	,006	,940	,000
Erreur (temps)	Linéaire	2363,388	90	26,260			

Figure 6: Évolution du SAFAD en fonction du temps et du traitement



L'effet du traitement (le tutorat individuel) sur la persévérance

Les tableaux XC et XCI présentent les taux de remise des deux premiers devoirs en fonction du traitement.

Tableau XC : La remise du premier devoir en fonction du traitement 1

			Remise du premier devoir		Total
			Non	Oui	
Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	78	445	523
		% dans traitement 1	14,9 %	85,1 %	100,0 %
	Traitement 1	Effectif	8	99	107
		% dans traitement 1	7,5 %	92,5 %	100,0 %
Total	Effectif		86	544	630
	% dans traitement 1		13,7 %	86,3 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (1 ddl) = 4,168 (p = 0,041)**

Tableau XCI : La remise du deuxième devoir en fonction du traitement 1

			Remise du deuxième devoir		Total
			Non	Oui	
Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	164	359	523
		% dans traitement 1	31,4 %	68,6 %	100,0 %
	Traitement 1	Effectif	25	82	107
		% dans traitement 1	23,4 %	76,6 %	100,0 %
Total	Effectif		189	441	630
	% dans traitement 1		30,0 %	70,0 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 2,702 (p = 0,100)

La différence est significative entre les deux groupes pour la remise du premier devoir, mais pas pour celle du deuxième devoir.

La persévérance dans le cours

Comme le montre le tableau XCII, l'effet sur la persévérance dans le cours est, lui, important et significatif. En effet, 72,0 % des étudiants faisant partie de groupe ayant bénéficié des mesures de tutorat individuel persévèrent jusqu'à l'examen final, alors que seulement 57,2 % des étudiants du groupe témoin le font.

Tableau XCII : La persévérance dans le cours en fonction du traitement 1

			Persévérance dans le cours		Total
			Abandon	Persévérance (réussite ou échec)	
Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	224	299	523
		% dans traitement 1	42,8 %	57,2 %	100,0 %
	Traitement 1	Effectif	30	77	107
		% dans traitement 1	28,0 %	72,0 %	100,0 %
Total	Effectif		254	376	630
	% dans traitement 1		40,3 %	59,7 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (1 ddl) = 8,078 (p = 0,004)***

Les différences entre les deux groupes ne s'observe pas seulement dans les taux de persévérance, mais aussi dans les taux d'échecs. En effet, parmi les étudiants qui persévèrent jusqu'à la fin, les taux d'échecs sont moins élevés chez ceux du groupe expérimental (5,6 %) que chez ceux du groupe témoin (9,2 %). Les taux de réussite des étudiants du groupe expérimental sont supérieurs de 18,4 % à ceux des étudiants du groupe témoin, comme le montre le tableau XCIII.

Tableau XCIII : Le verdict obtenu pour le cours en fonction du traitement 1

			Verdict obtenu pour le cours			Total
			Abandon	Échec	Réussite	
Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	224	48	251	523
		% dans traitement 1	42,8 %	9,2 %	48,0 %	100,0 %
	Traitement 1	Effectif	30	6	71	107
		% dans traitement 1	28,0 %	5,6 %	66,4 %	100,0 %
Total		Effectif	254	54	322	630
		% dans traitement 1	40,3 %	8,6 %	51,1 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 12,002 (p = 0,002)

Le tableau XCIV présente l'analyse de l'effet du traitement sur le verdict final obtenu pour le cours en fonction des échecs antérieurs. Comme il y avait trop peu d'étudiants dans le sous-groupe d'étudiants ayant échoué au cours deux fois ou plus, nous avons réuni tous les étudiants ayant eu des échecs antérieurs dans une seule catégorie.

Tableau XCIV : Le verdict en fonction du traitement et des échecs antérieurs

Nombre d'échecs antérieurs				Verdict obtenu pour le cours			Total
				Abandon	Échec	Réussite	
Aucun	Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	120	18	163	301
			%	39,9 %	6,0 %	54,2 %	100,0 %
	Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	18	2	50	70
			%	25,7 %	2,9 %	71,4 %	100,0 %
	Total	Groupe témoin	Effectif	138	20	213	371
			%	37,2 %	5,4 %	57,4 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (2 ddl) = 7,038 (p = 0,030)**

Un ou plus	Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	94	28	74	196
			%	48,0 %	14,3 %	37,8 %	100,0 %
	Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	7	2	14	23
			%	30,4 %	8,7 %	60,9 %	100,0 %
	Total	Groupe témoin	Effectif	101	30	88	219
			%	46,1 %	13,7 %	40,2 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 4,577 (p = 0,101)

Bien que le taux d'abandon des étudiants du groupe expérimental soit inférieur à celui des étudiants du groupe témoin dans les trois catégories, les tests statistiques démontrent que cette différence n'est significative que pour les étudiants qui n'ont aucun échec antérieur, ce qui semble indiquer que l'effet des interventions de tutorat individuel expérimentées est efficace surtout auprès des étudiants qui n'ont pas d'antécédents scolaires défavorables. De plus, cette analyse tend à attribuer les différences de persévérance observées entre les groupes au fait que le groupe témoin comportait une proportion plus grande d'étudiants ayant déjà échoué au cours suivi.

Le tableau XCV présente l'analyse de l'effet du traitement sur le verdict final obtenu pour le cours en fonction de trois catégories de cote R. Pour faire cette analyse, nous avons recodé la cote R en trois catégories différentes regroupant chacune un nombre semblable d'étudiants : faible (de 5 à 19,999), moyenne (de 20,000 à 24,999) et forte (25,000 et plus).

Tableau XCV : Le verdict en fonction du traitement et de la cote R

CRC 3				Verdict obtenu pour le cours			Total
				Abandon	Échec	Réussite	
Faible	Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	101	16	74	191
			%	52,9 %	8,4 %	38,7 %	100,0 %
	Traitement 1		Effectif	10	2	15	27
			%	37,0 %	7,4 %	55,6 %	100,0 %
	Total		Effectif	111	18	89	218
			%	50,9 %	8,3 %	40,8 %	100,0 %
<i>Khi carré de Pearson (2 ddl) = 2,831 (p = 0,243)</i>							
Moyenne	Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	65	19	69	153
			%	42,5 %	12,4 %	45,1 %	100,0 %
	Traitement 1		Effectif	9	1	26	36
			%	25,0 %	2,8 %	72,2 %	100,0 %
	Total		Effectif	74	20	95	189
			%	39,2 %	10,6 %	50,3 %	100,0 %
<i>Khi carré de Pearson (2 ddl) = 9,100 (p = 0,011)*</i>							
Forte	Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	54	11	99	164
			%	32,9 %	6,7 %	60,4 %	100,0 %
	Traitement 1		Effectif	11	2	29	42
			%	26,2 %	4,8 %	69,0 %	100,0 %
	Total		Effectif	65	13	128	206
			%	31,6 %	6,3 %	62,1 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (2 ddl) = 1,087 (p = 0,581)

Les résultats de cette analyse vont dans le même sens que ceux de l'analyse précédente. En effet, l'effet des interventions de tutorat sur le verdict obtenu pour le cours n'est significatif que pour les étudiants qui ont des cotes R dans la moyenne.

L'effet de la relance de la sixième semaine

Les données disponibles nous permettent d'analyser la contribution de la relance effectuée auprès des étudiants n'ayant pas remis leur premier devoir après cinq semaines. Deux des trois tuteurs ont utilisé de façon soutenue le système de suivi et de relance des étudiants prévu dans le projet, en remplissant les tableaux demandés par les chercheurs et en les tenant à jour. À partir des informations fournies par les tuteurs dans ces tableaux, nous avons fait une comparaison

entre le groupe des étudiants qui avait reçu une communication des tuteurs après la cinquième semaine et les groupes équivalents dans les groupes témoins, c'est-à-dire l'ensemble des étudiants qui suivaient leur premier cours au Cégep@distance et qui n'avaient pas remis leur premier devoir après cinq semaines. Le résultat de cette analyse est que la relance, prise isolément, n'a pas d'effet sur la persévérance, telle qu'elle est mesurée par le taux de remise du premier devoir, le taux de remise du deuxième devoir et la persévérance dans le cours (définie comme le fait de compléter tous les devoirs et de se présenter à l'examen).

7.1.2 Les résultats qualitatifs

Le volet qualitatif de la recherche nous permet de mieux comprendre l'effet constaté sur la persévérance. Il est difficile d'isoler l'effet de l'une ou l'autre des interventions des tuteurs. Dans les entrevues, les étudiants ont peu parlé de la lettre de bienvenue ou de la relance. Ils n'avaient pas nécessairement le souvenir de cette communication précise. Par ailleurs, ils ont parlé abondamment des rapports avec les tuteurs, et presque toujours de façon positive. Vingt-deux étudiants ont été interrogés en entrevue. Parmi eux, huit ont réussi le cours, six l'ont abandonné et deux ont échoué au cours. Les données provenant de l'environnement d'apprentissage du Cégep@distance démontrent que, pour les six cas d'abandon, les contacts avec les tuteurs par la messagerie étaient presque inexistantes (0 ou 1 contact). À l'inverse, dans le cas des étudiants qui ont réussi le cours, les contacts avec les tuteurs étaient souvent nombreux, dépassant parfois la vingtaine ou même la quarantaine.

Sur les 14 étudiants qui ont réussi le cours, 9 ont eu plus de 7 contacts avec le tuteur (le maximum étant de 66 contacts) et 1 en a eu 4. Parmi les étudiants qui ont réussi le cours, il n'y en a qu'un qui a contacté le tuteur à une seule reprise.

Dans l'expérimentation, l'engagement du tuteur s'est traduit par l'envoi d'une lettre d'accueil à l'étudiant dès son inscription. La lettre avait été rédigée par les tuteurs pendant la formation qu'ils avaient reçue pour se préparer à l'expérimentation. Elle reflétait les caractéristiques du modèle de motivation des étudiants développé par Keller (1987). Elle attirait l'attention des étudiants sur le matériel pédagogique (la composante Attention du modèle), leur montrait la pertinence et les réutilisations possibles de leurs apprentissages (la composante

Relevance) et stimulait leur confiance dans leurs capacités à réussir (la composante Confiance). Cette communication semble rassurer les étudiants qui ressentent, malgré la distance, la présence d'une personne se souciant de leur réussite. Ils commentent ainsi les effets de la réception de cette lettre :

J'ai trouvé ça très sympathique. J'ai trouvé ça très humain parce que, même si nous faisons un cours par Internet, nous sentions qu'il y avait un contact humain, qu'il y avait quelqu'un de l'autre côté. On a pu se présenter et dire qui on était. Vous savez, ça brise la première barrière en se disant « je vais faire appel à un tuteur, mais qu'est-ce que je vais lui dire ? Est-ce qu'il sait réellement qui je suis ? » (Une étudiante en français)

Ça m'a mis en confiance. Elle me disait que, si j'avais des problèmes, de la contacter en tout temps ou laisser un message sur sa boîte vocale. Alors, ça me disait, au moins, qu'il y avait quelqu'un en arrière, que, quand j'avais des questions, je n'étais pas tout seul là-dedans. Alors, c'était bien dans ce sens-là. (Un étudiant en français)

C'est rassurant de savoir qu'il y a quelqu'un qui peut nous aider. On se sent moins seul. (Un étudiant en comptabilité)

Cependant, un étudiant a fait une suggestion différente, même s'il se disait satisfait d'avoir reçu une lettre d'accueil. Il aurait aimé que le tuteur prenne le temps de l'appeler dès la réception du matériel pédagogique.

Un soir, tu t'assis avec tes livres dans les mains et il te dit : « Ce livre-là, ça va être pour tel examen, etc. » Ça ne prend pas tellement de temps. Parfois, 10 minutes et tu as fait le tour et, si tu as des questions, tu lui poses. (Un étudiant en littérature)

Lorsque les étudiants parlaient des tuteurs dans les entrevues ou dans les réponses aux questions ouvertes du deuxième questionnaire, les catégories suivantes émergeaient : la perception de la disponibilité d'un soutien cognitif (*Cela m'a permis de voir que, si j'avais des difficultés, il y avait quelqu'un pour moi, et ça m'a motivé à poursuivre le cours.*); une conception positive de la relation avec le tuteur (*J'ai trouvé cela très sympathique.*); la perception de la présence et de la disponibilité humaines du tuteur (*Nous sentions qu'il y avait un contact humain, qu'il y avait quelqu'un de l'autre côté.*); une motivation (*Cette lettre a eu sur moi un effet d'encouragement que j'ai grandement apprécié.*); le sentiment d'être bien accueilli (*Je me suis sentie la bienvenue.*); la confiance et le sentiment d'être rassuré (*C'est rassurant de*

savoir qu'il y a quelqu'un qui peut nous aider. On se sent moins seul.); la facilitation des contacts ultérieurs.

Cependant, le tuteur n'est pas toujours la seule ou même la principale source de soutien cognitif pour les étudiants. Plusieurs étudiants qui ont réussi le cours, ou qui cheminaient vers la réussite avant que des événements indépendants de leur volonté ne les incitent à abandonner, ont mentionné le fait qu'ils recouraient à un soutien cognitif dans leur entourage, au soutien des amis ou des parents, allant jusqu'à lire les textes et à faire les exercices avec eux. (*J'ai une amie qui a fait des cours de français avec moi. Je l'ai forcée à lire certains textes avec moi ; dans l'analyse littéraire, par exemple, je demandais c'était quoi ça, et elle pouvait m'en parler, me dire ça sert à quoi.*)

Par ailleurs, l'analyse qualitative des parcours étudiants menant à l'abandon a démontré que les sources principales des variations à la baisse de l'engagement étaient les difficultés que les étudiants éprouvaient dans le cours, et plus particulièrement les difficultés de compréhension. Dans les propos des étudiants, ces difficultés ont été mises en relation avec la diminution du sentiment d'auto-efficacité et de l'engagement, ainsi qu'avec des attributions externes. Lorsqu'elle était inférieure aux attentes, la première note a aussi eu un effet démobilisateur, ce qui est confirmé par certaines analyses quantitatives montrant que le taux de remise du deuxième devoir est plus faible lorsque la note du premier devoir est inférieure aux attentes.

Pour produire le tableau XCVI, nous avons créé une nouvelle variable en calculant la différence entre la note obtenue au premier devoir et la note anticipée.

Tableau XCVI : La remise du deuxième devoir en fonction de la différence entre la note au premier devoir et la note anticipée

		Remise du deuxième devoir		Total	
		Non	Oui		
Différence entre la note au premier devoir et la note anticipée	5 points ou plus en dessous	Effectif	161	287	448
		%	35,9 %	64,1 %	100,0 %
	Différence de + ou - 5 points	Effectif	16	102	118
		%	13,6 %	86,4 %	100,0 %
	5 points ou plus au-dessus	Effectif	12	52	64
		%	18,8 %	81,3 %	100,0 %
Total	Effectif	189	441	630	
	%	30,0 %	70,0 %	100,0 %	

*Khi carré (2 ddl) = 26,566 (p = 0,000)****

Les résultats de cette analyse démontrent que la grande majorité des étudiants obtient une note au premier devoir qui est inférieure à leurs attentes. Par ailleurs, les étudiants qui ont un résultat correspondant à leurs attentes ou supérieur remettent un deuxième devoir dans une proportion plus grande que les étudiants qui obtiennent une première note inférieure à leurs attentes.

7.1.3 La discussion

L'objectif de cette partie de la recherche était d'explorer les effets du tutorat individuel sur les attentes et la persévérance des étudiants en FAD. Nous voulions d'abord déterminer si les interventions de tutorat individuel avaient un effet sur les attentes et la persévérance des étudiants. Il s'avère qu'elles ont eu un effet significatif et important sur la persévérance dans le cours, les différences dans les taux de persévérance atteignant 15 %. Il semble donc possible de prévenir en partie le phénomène de l'abandon en FAD par l'introduction de mesures de tutorat individualisé.

Il est difficile de séparer la contribution spécifique de chacune des interventions de tutorat (la lettre de bienvenue, la relance de la sixième semaine), et les contacts entre les étudiants et les tuteurs ne se sont pas limités à ces deux interventions dont l'initiative revenait aux tuteurs. En

fait, prise isolément, sur le plan statistique, la relance n'a pas eu d'effet. C'est la dynamique de communication qui s'est créée entre les étudiants et les tuteurs dans les groupes expérimentaux qui en a eu un. Les interventions de tutorat individuel semblent plutôt avoir facilité les contacts ultérieurs entre étudiants et tuteurs, qui ont été nombreux dans presque tous les cas d'étudiants qui ont réussi (beaucoup plus que la moyenne de 1,6 contact observée normalement dans les cours du Cégep@distance).

Nous pouvons être surpris que l'effet des interventions de tutorat individuel ne se soit pas manifesté sur les indicateurs quantitatifs d'auto-efficacité retenus (le MSLQ et le SAFAD). En fait, le sentiment d'auto-efficacité des étudiants par rapport aux études à distance, tel qu'il a été mesuré par le SAFAD, a diminué de manière significative pour tous les étudiants, ce qui pourrait démontrer que les études à distance sont plus exigeantes que les étudiants ne l'anticipent en s'inscrivant, sur le plan de la discipline et des stratégies d'études. Par ailleurs, les mécanismes d'action du tutorat individuel sont peut-être subtils et n'ont peut-être pas d'effet immédiat sur le sentiment d'auto-efficacité. Il ressort nettement que la perception que les étudiants ont des contacts avec les tuteurs en général est positive, même s'ils n'en parlent pas de manière importante en des termes qui se rapprochent aisément des attentes et des dispositions motivationnelles. Ils en parlent davantage en des termes qui sont associés au soutien cognitif ou à une relation humaine positive : la perception de la disponibilité et le sentiment d'être accueilli.

Les interventions de tutorat ont permis en quelque sorte de « briser la glace » et de favoriser une perception positive du tuteur, qui, bien que n'étant pas directement liée au sentiment d'auto-efficacité, a permis aux étudiants de sentir que leur tuteur était disponible pour les aider s'ils en avaient besoin et a facilité les contacts ultérieurs avec ce tuteur. Et c'est au moment où les étudiants éprouvent des difficultés, et plus particulièrement des difficultés de compréhension, que ces contacts deviennent nécessaires. Sans agir directement sur le sentiment d'auto-efficacité des apprenants, les contacts avec les tuteurs permettent de résoudre les difficultés de compréhension qui surviennent en cours de route et d'éviter en quelque sorte la diminution du sentiment d'auto-efficacité et de l'engagement cognitif.

Par ailleurs, les étudiants qui voient leur sentiment d'auto-efficacité diminuer et qui se désengagent sont ceux qui éprouvent des difficultés qu'ils ne peuvent pas résoudre. Devant ces

difficultés, certains vont demander de l'aide dans leur entourage. D'autres, que l'on pourrait peut-être rapprocher de la catégorie des « démunis » (Glikman, 2002), ne semblent pas disposer d'un soutien cognitif dans leur entourage et ne recourent pas à l'aide de leur tuteur. Nous hésitons à faire le rapprochement, car, pour Glikman, les démunis sont peu motivés et peu autonomes. L'engagement initial dans le cours des étudiants faibles ne nous permet pas de souscrire à l'hypothèse qu'ils sont peu motivés. Par ailleurs, ils semblent peu autonomes et peu en mesure de demander de l'aide au tuteur ou à leur entourage. Cela soulève des questions sur les capacités de certains étudiants à adopter des comportements de demande d'aide efficaces. Selon Ryan et Pintrich (1998), la capacité à demander de l'aide peut être vue comme faisant partie des stratégies d'autorégulation des apprentissages. Les étudiants qui ont un sentiment d'auto-efficacité faible risquent plus de trouver menaçant le fait de demander de l'aide.

Pour appuyer cette thèse, des analyses supplémentaires ont démontré que l'intervention de tutorat était surtout efficace auprès des étudiants qui ont une cote R dans la moyenne et auprès de ceux qui n'ont jamais subi d'échec. Pour ceux qui ont déjà essuyé un échec ou qui ont une cote R en dessous ou au-dessus de la moyenne des étudiants admis au Cégep@distance, les différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin ne sont pas significatives (Poellhuber et Chomienne, 2006).

7.1.4 Conclusion

Cette recherche met en évidence l'effet du tutorat individuel sur la persévérance des étudiants. Les tuteurs peuvent influencer la persévérance. Dans l'ensemble, les interventions de tutorat ont été perçues très favorablement par les étudiants. Elles ont favorisé la perception de la disponibilité du tuteur, facilité les contacts ultérieurs avec le tuteur et favorisé la persévérance dans le cours.

Ces résultats confirment le bien-fondé du regain d'intérêt pour les dispositifs de soutien et d'encadrement dans les FOAD. Ils soulèvent cependant des questions sur le type d'encadrement que l'on devrait offrir aux étudiants ayant des antécédents scolaires défavorables.

L'effet du tutorat individuel a été démontré grâce à l'utilisation d'un design quasi expérimental, où plusieurs variables potentiellement confondantes étaient contrôlées. La

méthodologie mixte utilisée nous a permis de mieux comprendre les effets du tutorat, particulièrement ceux qui concernent la perception qu'ont les apprenants des tuteurs. Par ailleurs, cette recherche présente certaines limites. La participation volontaire des tuteurs a pu entraîner un effet expérimentateur de type Hawthorne. De plus, les interventions spécifiques des tuteurs n'ont pas pu être contrôlées autant que l'exigerait un paradigme positiviste, et les interventions individuelles des tuteurs n'étaient pas rigoureusement identiques. Des analyses supplémentaires devraient être faites pour mesurer un éventuel effet tuteur.

7.2 LES CONTACTS ENTRE PAIRS

Dans la présente section, nous fournirons les résultats des analyses quantitatives et qualitatives portant sur l'effet des contacts entre pairs sur la motivation et la persévérance. Nous présenterons d'abord les taux de réponse aux deux premiers questionnaires dans ces groupes expérimentaux, puis nous comparerons le groupe expérimental avec le groupe témoin relativement aux antécédents scolaires, aux variables sociodémographiques et aux dispositions motivationnelles initiales. Nous présenterons ensuite les différences entre les étudiants du groupe expérimental (le traitement 2) et ceux du groupe témoin (le traitement 1) par rapport à différentes mesures de persévérance et d'auto-efficacité, ainsi que pour le nombre de contacts entre pairs. Les résultats de l'analyse de ces entrevues seront fournis. Sur les 22 entrevues, 14 ont été réalisées avec des étudiants faisant partie du groupe expérimental (qui suivaient des cours de français et de philosophie).

Afin de faciliter la compréhension des résultats, nous reprenons en XCVII un tableau déjà présenté dans le chapitre portant sur la méthodologie. Rappelons que dans ce volet de la recherche, les étudiants faisant partie du traitement 2 ont bénéficié des mesures de tutorat individuel et que les tuteurs les ont incités à avoir des contacts avec leurs pairs. Dans la lettre de bienvenue, les étudiants étaient invités à se présenter dans un forum prévu à cette fin. Par la suite, les tuteurs intervenaient pour inciter les étudiants à poser leurs questions dans des forums de discussion et à répondre aux questions des autres. Les étudiants faisant partie de ce groupe expérimental ont été comparés avec les étudiants qui ont suivi les mêmes cours, avec les mêmes tuteurs, par correspondance, et qui ont bénéficié seulement des interventions de tutorat individuel.

Tableau XCVII : Comparaison entre le traitement 2 (les contacts entre pairs) et le traitement 1 utilisé comme groupe témoin

Cours	Option	Traitement	Sujets
Comptabilité	50	Traitement 2	32
Français	80	Traitement 2	94
TOTAL pour le traitement 2			126
Comptabilité	10	Traitement 1 (groupe témoin 2)	97
Français	10	Traitement 1 (groupe témoin 2)	31
TOTAL pour le groupe témoin 2			128

Traitement 1 : tutorat individuel

Traitement 2 : tutorat individuel et contacts entre pairs

Le tableau XCVIII présente les taux de réponse aux deux questionnaires en fonction du traitement.

Tableau XCVIII : Les taux de réponse aux questionnaires

Option	Traitement	Sujets	Q1 (n)	Q1 (%)	Q2 (n)	Q2 (%)
50 ou 80 (Internet)	Traitement 2	126	63	50,0 %	20	31,7 %
10 (correspondance)	Groupe témoin 2 (traitement 1)	128	56	43,8 %	32	57,1 %
	TOTAL	254	119	46,9 %	52	43,7 %

Les comparaisons initiales des groupes

Nous avons comparé les deux groupes sur les variables qui semblent liées à la persévérance en FAD dans cette étude : les antécédents scolaires (la cote R, les échecs antérieurs), certaines variables sociodémographiques (le genre, l'âge, la commandite, les heures travaillées) et les dispositions motivationnelles initiales.

Les antécédents scolaires

Le tableau XCIX présente les différences de cote R entre les deux groupes, alors que le tableau C présente les différences relatives aux échecs antérieurs.

Tableau XCIX : La cote R en fonction du traitement 2

Traitement 2	Moyenne	N	Ecart-type
Traitement 1 (gr. tém. 2)	21,42858	102	5,44
Traitement 2	20,12249	105	5,04
Total	20,76607	207	5,27

$$F = 3,209 (p = 0,075)$$

Tableau C : Le nombre d'échecs antérieurs en fonction du traitement 2

			Nombre d'échecs antérieurs			Total
			Aucun	Un	Deux ou plus	
Traitement 2	Traitement 1 (gr. tém. 2)	Effectif	85	19	9	113
		% dans traitement 2	75,2 %	16,8 %	8,0 %	100,0 %
	Traitement 2	Effectif	61	31	30	122
		% dans traitement 2	50,0 %	25,4 %	24,6 %	100,0 %
Total		Effectif	146	50	39	235
		% dans traitement 2	62,1 %	21,3 %	16,6 %	100,0 %

$$Khi\ carré\ de\ Pearson\ (2\ ddl) = 17,814 (p = 0,000)*$$

En ce qui concerne les antécédents scolaires, les différences ne sont pas significatives pour la cote R au collégial. Cependant, sur le plan des échecs antérieurs, le groupe témoin est favorisé. En effet, 75,2 % des étudiants du groupe témoin n'avaient aucun échec antérieur au cours suivi, contre 50,0 % des étudiants du groupe expérimental. La proportion d'étudiants ayant subi des échecs répétés (deux ou plus) pour le cours suivi est aussi supérieure dans le groupe expérimental (le traitement 2) que dans le groupe témoin (le traitement 1). En effet, 24,6 % des étudiants du groupe expérimental (le traitement 2) ont échoué au cours à deux reprises ou plus, alors que c'était le cas de seulement 8,0 % des étudiants du groupe témoin.

Les variables sociodémographiques

Le tableau CI présente la répartition des étudiants des deux groupes selon le genre. Bien que les femmes soient un peu plus nombreuses dans le groupe témoin, cette différence n'est pas significative.

Tableau CI : Le genre en fonction du traitement 2

			SEXE		Total
			F	M	
Traitement 2	Traitement 1 (gr. tém. 2)	Effectif	85	43	128
		% dans traitement 2	66,4 %	33,6 %	100,0 %
	Traitement 2	Effectif	72	54	126
		% dans traitement 2	57,1 %	42,9 %	100,0 %
Total		Effectif	157	97	254
		% dans traitement 2	61,8 %	38,2 %	100,0 %

Khi carré de Pearson (1 ddl) = 2,308 (p = 0,129)

Le tableau CII présente la répartition des étudiants des deux groupes selon l'inscription en commandite. On y voit que les étudiants du groupe témoin n'étant pas inscrits en commandite sont beaucoup plus nombreux (73,4 %) que les étudiants du groupe expérimental (55,6 %), un facteur qui favorise le groupe témoin.

Tableau CII : La commandite en fonction du traitement 2

			Commandite		Total
			Non	Oui	
Traitement 2	Traitement 1 (gr. tém. 2)	Effectif	94	34	128
		% dans traitement 2	73,4 %	26,6 %	100,0 %
	Traitement 2	Effectif	70	56	126
		% dans traitement 2	55,6 %	44,4 %	100,0 %
Total		Effectif	164	90	254
		% dans traitement 2	64,6 %	35,4 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (1 ddl) = 8,875 (p = 0,003)**

Le tableau CIII présente la répartition des étudiants des deux groupes selon le nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi. On y voit que les étudiants du groupe témoin n'étant pas inscrits en commandite sont beaucoup plus nombreux (73,4 %) que les étudiants du groupe expérimental (55,6 %), un autre facteur qui favorise le groupe témoin.

Tableau CIII : Le traitement 2 en fonction du nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi

		Traitement 2		Total	
		Traitement 1 (gr. tém. 2)	Traitement 2		
Nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi	0	Effectif	15	8	23
		% dans traitement 2	29,4 %	16,0 %	22,8 %
1 à 20 heures		Effectif	2	11	13
		% dans traitement 2	3,9 %	22,0 %	12,9 %
21 à 30 heures		Effectif	6	7	13
		% dans traitement 2	11,8 %	14,0 %	12,9 %
31 heures ou plus		Effectif	28	24	52
		% dans traitement 2	54,9 %	48,0 %	51,5 %
Total		Effectif	51	50	101
		% dans traitement 2	100,0 %	100,0 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (3 ddl) = 8,737 (p = 0,033)**

Il y a des différences assez importantes entre les deux groupes en ce qui concerne le nombre d'heures consacrées à un emploi. Il y a plus d'étudiants du groupe témoin qui ne travaillent pas du tout (29,4 % contre 16,0 %), alors qu'il y a plus d'étudiants du groupe expérimental (22,0 % contre 3,9 %) qui travaillent entre 1 et 20 heures par semaine, ce qui favorise les étudiants du groupe témoin.

L'âge au moment de l'inscription

Le tableau CIV présente les différences d'âge entre les groupes. On peut constater que les étudiants du groupe expérimental sont plus jeunes. En effet, la proportion des étudiants de 16 à 20 ans est plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin et la proportion

des étudiants de 41 ans et plus y est moins élevée. Il s'agit encore d'un facteur qui favorise les étudiants du groupe témoin.

Tableau CIV : L'âge au moment de l'inscription en fonction du traitement 2

			Traitement 2		Total
			Traitement 1 (gr. tém. 2)	Traitement 2	
Âge au moment de l'inscription	16 à 20 ans	Effectif	31	55	86
		%	24,2 %	43,7 %	33,9 %
	21 à 25 ans	Effectif	37	31	68
		%	28,9 %	24,6 %	26,8 %
	26 à 40 ans	Effectif	43	35	78
		%	33,6 %	27,8 %	30,7 %
	41 ans et plus	Effectif	17	5	22
		%	13,3 %	4,0 %	8,7 %
Total	Effectif		128	126	254
	%		100,0 %	100,0 %	100,0 %

*Khi carré de Pearson (1 ddl) = 8,875 (p = 0,003)***

Sur le plan des variables sociodémographiques, les différences entre les deux groupes sont significatives pour différentes variables importantes : la commandite, le nombre d'heures consacrées à un emploi et l'âge. Ces différences favorisent toutes le groupe témoin aux dépens du groupe expérimental.

Les différences initiales dans le sentiment d'auto-efficacité et les dispositions motivationnelles

Les tableaux XCV à XCVII présentent les différences entre les deux groupes pour les trois indicateurs d'auto-efficacité du premier questionnaire : le MSLQ, le SAFAD et la note anticipée.

Tableau CV : Les attentes et les sentiments d'auto-efficacité en fonction du traitement 2

Traitement 2	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Traitement 1 (gr. tém. 2)	44,0370	54	7,87152	,325
Traitement 2	41,4915	59	7,78675	,311
Total	42,7080	113	7,89629	,227

$F = 2,982$ ($p = 0,087$)

Tableau CVI : Le SAFAD en fonction du traitement 2

Traitement 2	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Traitement 1 (gr. tém. 2)	40,0545	55	6,87297	,322
Traitement 2	37,5333	60	7,72069	,309
Total	38,7391	115	7,40446	,226

$F = 3,397$ ($p = 0,068$)

Tableau CVII : La note anticipée en fonction du traitement 2

Traitement 2	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard d'asymétrie
Traitement 1 (gr. tém. 2)	79,84	51	7,762	,333
Traitement 2	74,71	58	7,284	,314
Total	77,11	109	7,907	,231

$F = 12,689$ ($p = 0,001$)**

Les différences pour les indicateurs d'auto-efficacité initiaux sont toutes en faveur du groupe témoin. Elles approchent le seuil de signification pour le MSLQ et pour le SAFAD, et elles sont significatives à 0,001 pour la note anticipée.

Les différences dans les autres dispositions motivationnelles

Les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives quant aux sous-échelles suivantes du MSLQ : les croyances de contrôle et l'orientation extrinsèque des buts. Mais comme en témoignent les tableaux CVIII et CIX, elles sont significatives quant aux échelles de l'orientation intrinsèque des buts et quant à l'échelle de la perception de la valeur de la tâche.

Tableau CVIII : La valeur et l'orientation intrinsèque des buts en fonction du traitement 2

Traitement 2	Moyenne	N	Ecart-type
Traitement 1 (gr. tém. 2)	21,9630	54	3,68046
Traitement 2	20,0000	59	4,45669
Total	20,9381	113	4,20307

$F = 6,449 (p = 0,012)^*$

Tableau CIX : La valeur de la tâche en fonction du traitement 2

Traitement 2	Moyenne	N	Ecart-type
Traitement 1 (gr. tém. 2)	34,7407	54	6,92326
Traitement 2	30,1833	60	8,51020
Total	32,3421	114	8,09439

$F = 9,704 (p = 0,002)^{**}$

7.2.1 Les résultats quantitatifs

Les différences dans la persévérance

En ce qui concerne les taux de désinscription, les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives, le taux moyen de désinscription se situant à 15,7 %. Sur les 254 sujets de ce volet de l'étude, 214 ont maintenu leur inscription après 12 semaines.

Comme le montre le tableau CX, contrairement à ce qui était attendu, les étudiants du groupe témoin se montrent plus persévérants que les étudiants du groupe expérimental pour tous les indicateurs de persévérance, ainsi que pour le verdict final.

Tableau CX : La persévérance en fonction du traitement 2

Format	Traitement	Sujets	Devoir 1	Devoir 2	Persévérance
Internet	Traitement 2	105	92,7 %	77.1%	37,1 %
Correspondance	Groupe témoin 2	107	78,1 %	61.9%	66,4 %
	Méthode exacte de Fisher (p)		0,003	0,018	0,000

Les différences dans le sentiment d'auto-efficacité (Q2)

Le nombre limité de répondants au deuxième questionnaire et les caractéristiques de la distribution des réponses ne permettaient pas de remplir les conditions nécessaires à la réalisation d'une analyse de variance à mesures répétées. Pour mesurer l'effet sur le sentiment d'auto-efficacité, nous avons donc simplement effectué l'analyse portant sur les différences dans le sentiment d'auto-efficacité entre la deuxième prise de mesure et la première, pour le MSLQ et pour le SAFAD. L'analyse ne démontre aucune différence entre les groupes dans la variation du sentiment d'auto-efficacité.

Le nombre de contacts entre pairs

Tableau CXI : Le nombre de contacts entre pairs en fonction du traitement 2

Format	Traitement	Ont répondu	Nbre de mentions
50 ou 80 (Internet)	Traitement 2	19	4 (21,0 %)
10 (correspondance)	Traitement 1	31	2 (6,4 %)
Total		50	

Le tableau CXI démontre que 50 étudiants ont répondu à la question portant sur le nombre de contacts qu'ils ont eus avec leurs pairs. Les nombres trop peu élevés de répondants ne permettent pas de réaliser des analyses statistiques appropriées. Cependant, on peut noter le petit nombre de contacts entre pairs dans le traitement 2. En effet, parmi les 19 étudiants qui ont répondu, seulement 4 ont mentionné avoir eu des contacts avec leurs pairs. On peut aussi remarquer que dans le groupe témoin correspondant aux étudiants ayant suivi les cours par

correspondance, deux étudiants mentionnent de tels contacts. Il peut donc arriver occasionnellement que des étudiants suivant des cours par correspondance aient des contacts avec leurs pairs.

7.2.2 Les résultats qualitatifs

Les résultats qualitatifs vont dans le sens des résultats quantitatifs. L'analyse des entrevues démontre que le nombre de contacts entre pairs était très peu élevé. Selon les données du SOCI, les dires des étudiants et ceux des tuteurs, les interventions des étudiants dans les forums de discussion ont été plutôt rares. Plusieurs étudiants envoyaient leurs questions aux tuteurs qui les recopiait dans les forums de discussion. D'autres posaient des questions directement dans le forum de discussion, mais les étudiants ne sont généralement pas intervenus pour tenter de répondre aux questions posées. Même si tous les étudiants n'ont pas eu des contacts avec leurs pairs, selon les tuteurs, le niveau d'activité dans les forums de discussion était plus élevé que celui qu'ils ont pu observer dans d'autres cours.

La présentation

Par contre, selon les dires des étudiants en entrevue, plusieurs se sont présentés à leurs pairs dans les forums de discussion prévus à cet effet. Partager avec ses pairs virtuels quelques informations personnelles, dans quelle région l'on habite, son âge, ses passe-temps, ses craintes ou son enthousiasme à l'égard du cours, aide l'étudiant à se sentir membre d'un groupe. Il connaît ses pairs et est ainsi plus enclin à communiquer avec eux, à leur poser des questions ou encore à faire des commentaires sur le contenu du cours.

Au début lorsqu'on se présentait, on disait notre nom, qu'est-ce que nous faisons dans la vie. C'est sûr que ça m'aidait de savoir qu'est-ce que les autres étudiants faisaient dans la vie parce qu'il y en avait qui étaient en éducation en enfance comme moi. (Une étudiante en littérature)

Étant donné qu'il n'y a pas de classe avec des élèves, je me suis dit que ce serait le fun de communiquer sur Internet, et je voyais comment les autres pensaient, où ils étaient rendus. Il y en a beaucoup qui disaient : « Je commence » et ils se présentaient : qu'est-ce qu'ils faisaient dans la vie, comment ils trouvaient leur premier début, leurs craintes, leurs peurs. Il y en avait qui avaient plus de difficultés. D'autres beaucoup moins. C'était intéressant de voir ça. (Une étudiante en littérature)

Je vous dirais qu'on retrouve l'aspect que l'on retrouve dans un groupe d'études en temps normal.

[...] Même si nous étions chacun chez soi, on dirait qu'il (le tuteur) voulait qu'on forme une classe, un petit peu, à distance.

Un aspect négatif, relevé par un étudiant très jeune (17 ans), indique que les différences d'âge peuvent diminuer l'intérêt pour les contacts entre pairs : *C'était surtout des personnes plus âgées que moi.* (Un étudiant en littérature)

La consultation des forums de discussion

Les incitations à la collaboration passaient par des interventions d'animation effectuées par le tuteur qui encourageait les étudiants à poser leurs questions et à répondre aux autres. Même si peu d'étudiants sont intervenus directement dans les forums où se trouvaient les questions sur le contenu du cours et les réponses, plusieurs les ont consultés.

Par rapport aux questions, il y a des gens qui posaient des questions dans les forums, alors, quelquefois, je m'y référais par rapport à la réponse. C'est sûr que c'est plus rapide que d'attendre la réponse du courriel.

Mais les étudiants ne trouvaient pas toujours ce qu'ils cherchaient dans les forums. Dans le cas d'une étudiante, les questions qui y étaient posées n'étaient pas du même niveau que celles qu'elle se posait. Aussi préférait-elle interagir directement avec le tuteur :

Lorsque j'ai vu le type de questions qu'ils posaient et les questions qui me tracassaient la tête, ils n'étaient pas capables de répondre. (Une étudiante en littérature)

Et pour les premiers inscrits, il y manquait parfois de contenu : *Je trouvais qu'il manquait de viande dans les forums.* (Une étudiante en littérature)

Par contre, lorsqu'un forum se construit et se remplit, ce qui n'a pas pris de temps en comptabilité, les étudiants se montrent désireux de le consulter. Même si les étudiants ne considèrent pas les forums comme des lieux où ils peuvent communiquer avec les autres, ils les consultent pour y obtenir des informations fournies par le tuteur.

Celui-ci indiquait et corrigeait les erreurs qui s'étaient glissées dans les corrigés des exercices. Les étudiants ont vite compris qu'ils devaient consulter les forums avant de

commencer leurs devoirs, sauf les étudiants qui ont abandonné, pour qui les problèmes ne semblent pas survenir avant le deuxième devoir.

En français, il arrive aussi que les étudiants lisent dans le forum les explications que le tuteur donne avant chaque devoir. Quelques-uns ont lu les questions qu’y posaient les étudiants, mais, dans l’ensemble, les étudiants les consultent peu et y posent peu de questions. Cependant, le tuteur a expliqué qu’il avait peu incité les étudiants à consulter les forums et à y intervenir parce qu’il était occupé à faire les autres interventions d’encadrement (les relances).

Même si le niveau des contacts entre pairs a été moins important qu’il était prévu, plusieurs étudiants ont quand même eu un certain nombre de contacts avec leurs pairs et ont franchement apprécié cet aspect de l’encadrement.

C’est le fun parce que, lorsque tu es toujours tout seul, isolé, tu as de la misère à déterminer où est-ce que tu es rendu dans tes affaires. Souvent, tu vas en parler avec d’autres. Une va avoir fait son devoir et avoir parlé au professeur, alors elle va pouvoir t’aider, te donner un truc.

Par ailleurs, malgré la lettre de bienvenue, certains étudiants ne savaient pas qu’ils pouvaient se servir d’un forum de discussion.

Je ne savais pas qu’il y avait le forum. J’en n’ai pas eu connaissance.

Le recours à l’aide de l’entourage pour obtenir du soutien cognitif est un phénomène émergent de l’analyse des entrevues. Plusieurs étudiants ont dit consulter un parent, un ami ou un collègue de travail pour les aider dans leurs cours. Parfois, la demande d’aide porte sur la compréhension de concepts ou de notions expliquées dans le matériel pédagogique. Parfois, elle porte sur les consignes pour faire un devoir. La personne avec qui l’étudiant échange n’est pas un spécialiste du contenu, mais un peu l’équivalent d’un pair dans une classe sur campus à qui on demande comment il comprend une question. L’étudiant à distance cherche des éclaircissements auprès d’autres ressources que celles offertes par l’institution. Nous nous attendions à ce que les étudiants obtiennent de leur entourage des encouragements, de l’aide pour les responsabilités familiales, mais pas nécessairement un soutien de type cognitif.

Ma mère, un peu. Elle lit beaucoup et elle m'a aidé à comprendre les textes un peu. Dans les livres, c'est difficile à comprendre. Puisqu'elle lit beaucoup, elle avait plus de facilité là-dedans.

J'ai une amie qui a fait des cours de français avec moi. Je l'ai forcée à lire certains textes avec moi. Hé ! Hé !

Plus j'avais une amie qui avait déjà fait le cours, alors je lui posais quelques questions.

J'avais mes amis d'appartement qui m'ont aidé un peu.

7.2.3 La discussion

L'objectif de cette partie de l'étude consistait à comprendre les effets des contacts entre pairs sur l'auto-efficacité et la persévérance dans les cours de FOAD. Dans le groupe expérimental, tous les indicateurs de persévérance étaient en faveur du groupe témoin, où les étudiants n'avaient pas de contacts entre eux. Cependant, les différences entre les deux groupes étaient importantes et significatives pour plusieurs variables liées à la persévérance : les échecs antérieurs, l'inscription en commandite, le nombre d'heures consacrées à un emploi, l'âge, la note anticipée. En réalité, on peut y voir l'effet de la discipline plutôt que l'effet du format du cours. Les différences sont nombreuses entre les étudiants qui sont inscrits au cours de comptabilité et ceux qui sont inscrits au cours de français. Ce n'est pas en soi un résultat étonnant, puisque nous avons justement choisi un cours de comptabilité avec l'objectif d'obtenir une autre catégorie d'étudiants dans notre échantillon : des étudiants plus âgés, non en commandite, davantage inscrits à plein temps au Cégep@distance, qui avaient des raisons différentes de choisir les études à distance.

Or, le hasard a voulu que les étudiants inscrits au cours de comptabilité constituent la majorité des sujets dans le groupe témoin (75,8 %) et que les étudiants inscrits au cours de français constituent la grande majorité des sujets dans le groupe expérimental (74,6 %). Pratiquement, la comparaison entre les étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe témoin s'est en quelque sorte transformée en une comparaison entre les étudiants du cours de français (qui ont davantage échoué) et ceux du cours de comptabilité.

Cela dit, le nombre de contacts avec les pairs était très peu élevé dans le groupe expérimental, et les mesures d'incitation n'ont pas suffi à l'établissement d'un nombre de

contacts significatifs. L'incitation aux contacts entre pairs n'a pas eu d'effet sur la persévérance ou la motivation. Pour mieux contrôler l'effet des différences entre les groupes, nous avons recréé un groupe expérimental et un groupe témoin en pairant les étudiants sélectionnés dans chacun des groupes pour les variables liées à la persévérance. Selon ces analyses, il n'y a pas de différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour les différentes mesures de persévérance. Toutefois, pour vraiment mesurer l'effet des contacts entre pairs, il aurait fallu pouvoir distinguer entre les étudiants qui ont eu de tels contacts et les étudiants qui n'en ont pas eu, et il aurait aussi fallu disposer d'un groupe assez important d'étudiants ayant eu des contacts avec leurs pairs.

On peut s'interroger sur les raisons du faible niveau de contacts entre pairs. Tout d'abord, il semble que certains étudiants préfèrent cheminer seuls, même si l'aide de leurs pairs pourrait leur être bénéfique. C'est peut-être une question de culture d'entraide et de collaboration. Cette culture n'est peut-être pas très présente au collégial en général ou au Cégep@distance en particulier. Il faut dire que les étudiants se retrouvent dans une situation où il ne leur est pas très facile de communiquer avec leurs pairs. Ils s'inscrivent à des moments différents et cheminent à des rythmes différents. Certains se sont plaints de ne pas avoir trouvé de matériel convenant à leur situation dans les questions et les réponses. Par ailleurs, certains étudiants ne connaissent pas l'existence des forums.

Ensuite, les tuteurs ont été monopolisés par le système de suivi que nous avons mis en place pour faire les relances auprès des étudiants, et même s'ils avaient suivi une formation sur l'animation, ils n'ont pas effectué beaucoup d'interventions d'animation dans les forums de discussion. Les tuteurs de français et de comptabilité devaient aussi assurer le suivi auprès d'un grand nombre d'étudiants. Les outils leur permettant de le faire étaient inadéquats. En fait, ils devaient faire ce suivi manuellement, à partir de feuilles Excel ou de notes manuscrites. Les tuteurs ont trouvé que cette façon de procéder prenait beaucoup de temps et qu'elle était compliquée sur le plan logistique. Ils auraient souhaité pouvoir disposer d'instruments facilitant le suivi, autant pour les étudiants inscrits aux cours par correspondance que pour les étudiants inscrits aux cours diffusés dans Internet. Le fait que leurs énergies soient à ce point consacrées au suivi des étudiants a nuí aux interventions d'incitation à la collaboration et aux interventions d'animation qu'ils auraient pu faire pour inciter les étudiants à participer au forum.

Il n'est pas facile de créer des interactions entre des étudiants à distance qui ne se connaissent pas et qui ne sont pas rendus au même point dans le cours. Cependant, une certaine proportion des étudiants souhaitait avoir des contacts avec leurs pairs.

Le fait que plusieurs étudiants aient eu recours à de l'aide dans leur entourage plutôt qu'à leurs pairs est une raison qui pourrait expliquer le niveau peu important des contacts entre pairs. Les étudiants semblent se diriger vers les ressources qui sont pour eux les plus facilement accessibles.

Par ailleurs, plusieurs étudiants ont consulté les forums de discussion. Pour eux, il ne semblait pas gênant d'aller voir les questions déjà posées au tuteur et les réponses. Cela pourrait indiquer que si l'on facilitait l'accès aux pairs, les étudiants les consulteraient davantage.

7.3 L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF

Dans la présente section, nous fournirons les résultats des analyses qualitatives portant sur l'effet de l'apprentissage collaboratif sur la motivation et la persévérance. Nous décrirons brièvement le processus de réingénierie d'un cours de philosophie et les quatre activités de collaboration qui y ont été introduites. Nous présenterons ensuite le résultat de l'analyse des huit entrevues faites avec les étudiants de ce groupe, en mettant en évidence les perceptions que les étudiants ont eues de la collaboration, des contacts entre pairs et de la relation avec le tuteur.

7.3.1 L'inscription au cours de philosophie

Sur les 110 étudiants s'étant inscrits au cours de philosophie, seulement 12 ont choisi de s'inscrire à la version « collaborative » du cours. Parmi les femmes, 16,7 % d'entre elles ont choisi cette version contre 4 % des hommes. L'attribution des sujets aux différents traitements n'était pas aléatoire, car les étudiants devaient donner un consentement éclairé et connaître les conditions de leur participation. Il fallait notamment les informer des exigences particulières de la participation à ce cours, pour ce qui est des travaux d'équipe. La réingénierie du cours a donné lieu à l'introduction de deux activités collaboratives notées, ce qui a fait passer le nombre de devoirs de trois à cinq. Bien que ces activités eussent pour but de mieux préparer les étudiants aux devoirs qu'ils devaient déjà faire, elles ont pu être perçues comme une exigence supplémentaire peu attrayante. Le faible taux d'inscription à ce cours pourrait aussi être considéré comme l'indicateur d'un intérêt mitigé pour les activités d'apprentissage collaboratif.

Il était initialement prévu que les étudiants de ce groupe constitueraient un troisième traitement expérimental, mais le petit nombre d'inscriptions ne nous a pas permis de réaliser les analyses statistiques appropriées. Nous avons donc dû recourir aux données qualitatives pour comprendre l'effet de l'apprentissage collaboratif sur la motivation et la persévérance. Sur les 10 étudiants qui ont maintenu leur inscription après 12 semaines, nous en avons interrogé 8 en entrevue. Sur ces dix étudiants, sept ont persévéré jusqu'à la fin et réussi le cours, et trois l'ont abandonné.

7.3.2 Les activités de collaboration et d'apprentissage collaboratif introduites dans le cours

La littérature et les études réalisées ces dernières années mettent l'accent sur l'importance de prévoir et de concevoir les activités à l'étape du design du cours. Selon Anderson (2005), ces activités doivent être prises en compte dans l'évaluation. C'est pourquoi, dans le cours de philosophie, avant le début de l'expérimentation, trois personnes membres de l'équipe de recherche ont procédé à la réingénierie du cours pour y intégrer des activités d'apprentissage collaboratif : une chargée de projet responsable de l'élaboration des cours, un professeur de philosophie dans un cégep sur campus qui allait être appelé à encadrer les étudiants pendant l'expérimentation et la co-chercheuse du projet. Le matériel pédagogique du cours a été enrichi de deux activités collaboratives : l'une s'étendait sur deux semaines et était introduite tôt dans le Calendrier d'apprentissage, tandis que l'autre s'étendait sur une période plus longue et était introduite au milieu du cours.

Les activités ont été élaborées selon la définition suivante de l'apprentissage collaboratif :

Une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage, de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe (Henri et Lundgren, 2000, p. 42).

Chacune des activités collaboratives était précédée d'une activité préparatoire, si bien que le cours ayant subi une réingénierie comprenait quatre activités supplémentaires. Nous présentons ici ces quatre activités.

La première activité préparatoire et la première activité collaborative

L'activité de présentation, qui était réalisée dès que l'étudiant commençait son apprentissage, consistait, à l'invitation du tuteur et en réponse à la présentation de celui-ci, à rédiger dans un forum du cours un court texte pour se présenter aux autres étudiants (comme

dans la condition « contacts entre pairs »). L'étudiant était encouragé à y écrire quelques informations personnelles, de façon à briser l'anonymat et à développer un sentiment d'appartenance à un groupe. Ainsi, au moment du travail d'équipe, l'étudiant avait déjà quelques éléments d'information sur ses coéquipiers.

La production d'un texte par chacun des étudiants, qui avait lieu tôt dans le cours, débutait par une activité individuelle dans laquelle l'étudiant devait composer un texte (de 150 à 200 mots) en réponse à une question. Il envoyait ce texte à son tuteur (par la messagerie privée du SOCI). Le tuteur suggérait des améliorations, et l'étudiant déposait alors son texte « amélioré » dans un forum commun pour qu'il soit commenté par les autres étudiants. S'il le souhaitait, l'étudiant pouvait réviser encore son texte à la lumière des commentaires de ses pairs avant de le déposer dans le gestionnaire d'évaluation pour obtenir une note. Il s'agissait du premier devoir noté dans le cours.

Les activités notées

L'activité de formation d'équipe, qui avait lieu alors que l'étudiant était engagé dans son apprentissage depuis plusieurs semaines, consistait à répondre individuellement à un questionnaire lui permettant d'opter pour un des quatre grands courants philosophiques (humaniste, réaliste, sceptique et matérialiste) retenus par le concepteur de l'activité. Une fois son approche choisie, l'étudiant la communiquait au tuteur qui l'inscrivait dans l'équipe correspondante. Comme dans les autres groupes expérimentaux, les étudiants ont reçu une lettre de bienvenue et étaient invités à se présenter lorsqu'ils commençaient leur cours.

À la suite de cette activité de formation d'équipes, la production d'un texte par équipe débutait autour de la 11^e semaine. En équipes composées de membres partageant la même approche philosophique, les étudiants devaient choisir une question parmi les trois proposées par le concepteur du cours et traiter de cette question dans le forum d'équipe, en faisant au moins trois contributions. Les membres devaient s'entendre sur une réponse commune et la déposer dans le gestionnaire d'évaluation pour recevoir une note, qui serait la même pour tous. Dans cette activité, le tuteur jouait le rôle de superviseur passif. Il ne devait intervenir qu'occasionnellement, s'il le jugeait nécessaire.

7.3.3 Les résultats

Les résultats que nous présentons sont préliminaires. Ils font état de l'analyse de l'entrevue de 8 étudiants (sur 12 inscrits), de l'analyse du forum de présentation des étudiants et de l'analyse de deux entrevues qui ont eu lieu auprès du tuteur.

L'analyse a été effectuée à l'aide du logiciel de traitement des données qualitatives Atlas.ti. Elle porte sur plusieurs dimensions, telles que les raisons de s'inscrire des étudiants, la réalisation des activités préparatoires et des activités notées, l'appréciation du travail d'équipe, etc.

Les étudiants ont choisi un cours à distance pour les raisons suivantes :

- pouvoir jouer aux échecs (joueur de niveau international) (1) ;
- problèmes de santé (1) ;
- échec au cours dans un cégep en classe (3) ;
- conflit d'horaire (1) ;
- emploi à temps plein (1) ;
- pouvoir s'occuper de ses enfants à la maison (1).

En réponse à l'invitation du tuteur de se présenter à tous, six étudiants se sont présentés dans le forum, un s'est présenté à son tuteur par la messagerie de la plate-forme (il a lu les présentations des autres dans le forum) et une étudiante dit avoir seulement inscrit son nom et lu ce que les autres avaient écrit. Mis à part les présentations, ce forum qui se voulait un lieu de socialisation et de construction d'équipe a généré peu d'interactions entre les étudiants. Le soutien social que l'étudiant trouve auprès de ses pairs, qui est une dimension relevée dans la littérature sur la motivation, semble avoir peu compté.

En ce qui a trait à la première activité notée, activité d'apprentissage par les pairs définie par Henri et Lundgren-Cayrol (2001) comme un apprentissage qu'un étudiant fait lorsqu'il pose une ou des questions dans un forum et qu'un ou d'autres étudiants lui répondent, 6 étudiants y font référence positivement pour un total de 28 occurrences. Pour les deux autres étudiants, il y a eu un problème de synchronisme ; les interactions pour le devoir 1 ont eu lieu avec le tuteur, car le cheminement des autres étudiants ne s'accordait pas avec le leur.

Le fait d'avoir à attendre la production des autres a parfois posé des problèmes. Deux étudiantes se sont senties contraintes à freiner leur rythme parce que aucun étudiant n'était au même stade qu'elles.

Par contre, lorsque les interactions se font, elles donnent lieu à de nouveaux questionnements de la part des étudiants, qui s'aperçoivent souvent qu'ils n'avaient pas vu toutes les facettes d'un problème. Ils apprécient ces discussions et trouvent qu'elles font progresser leur réflexion.

L'activité préparatoire de formation des équipes a été réalisée par tous les étudiants. Elle n'a cependant pas donné les résultats escomptés. Aux dires du tuteur, concepteur de l'activité, le questionnaire qui permettait aux étudiants d'opter pour l'une ou l'autre des différentes approches philosophiques n'a pas été suffisamment discriminant, si bien que cinq étudiants se sont retrouvés dans une même équipe et que seulement deux étudiants en ont formé une autre. Il était alors difficile de faire ensuite une activité qui demandait de choisir une question philosophique et de la traiter en équipe. Une huitième étudiante ayant commencé le cours beaucoup plus tard que les autres n'a pas répondu au questionnaire sur le conseil du tuteur et a choisi directement une question qu'elle a traitée individuellement. Dans les cas où l'étudiant travaillait seul, il était cependant toujours en interaction avec le tuteur.

Quand le temps est venu de faire le travail d'équipe, plusieurs étudiants ont rencontré des obstacles logistiques. Certains étudiants auraient aimé réaliser l'activité comme il était prévu, mais n'ont pas pu le faire.

J'aurais aimé ça interagir avec les autres... sauf que ça n'a pas été possible.

Dans certains cas, ces problèmes logistiques ont fait en sorte que le tuteur devait parfois jouer le rôle qui revenait normalement aux coéquipiers. On pourrait donc dire que la condition d'apprentissage collaboratif est plutôt devenue une condition de tutorat très accentué.

Il y en a une couple qui ont pu interagir ensemble, qui faisaient le cours en même temps, qui étaient pas mal rendus au même point, mais étant donné que c'est un projet de recherche, probablement que... on était juste une douzaine inscrits, même pas, on était peut-être deux, trois en même temps à faire le cours, puis on était pas toutes rendues à la même place, alors les interactions étaient pas vraiment possible, mais si ça l'aurait été fait à une plus grande échelle, probablement qu'il y aurait eu

plus d'interactions. À ce moment-là, ça l'aurait été intéressant. C'était intéressant aussi là parce que ça donnait l'occasion d'interagir même si c'était avec le tuteur seulement.

L'activité de production d'un travail en équipe ne s'est donc pas déroulée comme il était prévu. Bien qu'il y ait eu une collaboration entre étudiants dans plusieurs cas, on ne peut pas dire que l'apprentissage collaboratif, tel qu'il est défini par Henri et Lundgren-Cayroll (2001), a eu lieu. Le tuteur explique qu'en raison du trop petit nombre d'inscriptions simultanées à son cours et de l'impatience des étudiants, il a accepté de remplacer le travail d'équipe par la lecture des travaux des autres, peu importe le courant philosophique auquel ils se rattachaient. Les étudiants devaient faire un travail personnel qui était une réflexion sur ce que les autres avaient pu dire sur n'importe laquelle des trois questions proposées dans cette activité. Dans certains cas, des discussions d'équipes ont eu lieu, mais le tuteur y jouait aussi un rôle.

Par ailleurs, la question de l'intérêt de certains étudiants pour le travail d'équipe est posée par une étudiante qui considère que plus il y a d'interactions, plus il y a de travail à faire et plus c'est long, et que quand on suit un cours à distance pour rattraper le temps perdu, on ne souhaite pas se trouver dans ce genre de situation.

7.3.4 La collaboration et les contacts entre pairs

En fait, dans cette condition, les moyens de communication à la disposition des étudiants et du tuteur ont été davantage utilisés pour les contacts et la collaboration entre pairs ainsi que le tutorat individuel que pour la réalisation d'activités d'apprentissage de type vraiment collaboratif. Toutefois, les étudiants ont apprécié ce type de collaboration.

Non, des fois j'me demandais si les autres... je m'demandais s'ils étaient toujours motivés. Je trouvais que ça prenait du temps avant que les autres embarquent dans les discussions. Des fois j'avais besoin des discussions, et ça prenait du temps, mais le tuteur embarquait avec moi et à un moment donné y a deux autres élèves qui ont embarqué. Et l'intérêt que manifeste le tuteur envers la présentation des étudiants est également bien perçu.

En fin de compte, il y en a vraiment eu plus que d'habitude des discussions. Je l'ai fait là, fallait analyser ou critiquer le devoir d'une autre personne. J'ai dit ce que je pensais de son texte, puis elle m'a répondu oui c'est vrai, j'avais pas vu ça de même, ou c'est non, j'suis pas d'accord.

On parlait, mais c'était plus sur les forums. Ce n'était pas vraiment en équipe nos travaux que nous avions à faire.

Dans cette condition, plusieurs étudiants ont apprécié les contacts avec leurs pairs. On pourrait dire que, s'il a été difficile de réaliser certaines activités d'apprentissage collaboratif, les contacts entre pairs, eux, ont été assez nombreux.

Elle disait qu'elle avait pu discuter avec les autres et que c'était intéressant et qu'elle avait vu des choses auxquelles elle aurait pas pensé toute seule.

Ça l'arrivait que je posais des questions au monde.

Le tutorat individuel dans cette condition

En partie à cause des difficultés logistiques éprouvées par les étudiants pour la réalisation des activités d'apprentissage collaboratif, mais en partie aussi à cause de la manière dont le tuteur envisageait son rôle, le tutorat individuel s'est révélé très accentué dans cette condition.

Les étudiants de ce groupe devaient bénéficier des mêmes interventions de tutorat individuel que ceux des autres groupes expérimentaux (la lettre de bienvenue et la relance après cinq semaines). Ils recevaient une lettre de bienvenue personnalisée, et le tuteur devait faire une relance auprès des étudiants qui n'avaient pas remis un devoir après cinq semaines et qui en étaient à leur première expérience au Cégep@distance. Le tuteur n'a pas noté systématiquement les relances effectuées, mais la consultation des données du SOCI et des entrevues faites avec les étudiants démontre que les contacts entre le tuteur et les étudiants ont été nombreux dans cette condition, et ont excédé ce qui était attendu dans le cadre de l'expérimentation.

Le soutien apporté par le tuteur est évalué de manière positive par les étudiants et mentionné fréquemment dans les transcriptions d'entrevue. Il semble avoir eu un effet sur le sentiment d'auto-efficacité des étudiants envers le cours et avoir stimulé leur intérêt pour le cours.

Le tuteur était toujours là pour nous quand on avait des questions.

Les étudiants ont particulièrement apprécié la rapidité des réponses du tuteur, ainsi que leur qualité. Ces éléments contribuaient à la compréhension du contenu du cours et au sentiment d'auto-efficacité.

Il répondait bien aussi j'trouvais à mes questions.

Il y avait juste le tuteur qui répondait vite à mes questions et que je comprenais tout de suite.

Ils sentaient que le tuteur était disponible s'ils avaient besoin d'aide.

Les données du SOCI semblent indiquer que non seulement les contacts avec le tuteur ont influer sur la motivation des étudiants, mais qu'ils ont aussi influencé leur persévérance. En effet, sur les 10 étudiants ayant maintenu leur inscription au cours, 4 avaient des antécédents scolaires défavorables (une cote $R < 20$ et des échecs antérieurs au cours). Or, sur ces 4 étudiants, 3 ont eu un grand nombre de contacts avec le tuteur (20 ou plus) et ont réussi le cours.

La qualité du matériel pédagogique est un autre facteur qui semble avoir influencé de manière positive la motivation des étudiants. Tous les étudiants sauf un ont apprécié la qualité du matériel du cours, indiquant qu'il était bien fait, amusant, facile à comprendre et intéressant, ce qui laissait entrevoir un effet positif du matériel pédagogique sur le sentiment d'auto-efficacité et l'intérêt.

7.3.5 La discussion

Dans ce volet de la recherche, nous voulions explorer l'effet de l'apprentissage collaboratif sur la motivation et la persévérance. Étant donné le nombre d'inscriptions peu élevé, nous nous sommes surtout appuyés sur l'analyse qualitative du matériel d'entrevue pour comprendre cet effet.

Dans le présent cours, il a été possible, malgré les contraintes qu'imposait le modèle de formation à distance du Cégep@distance, de faire réaliser aux étudiants un premier niveau

d'activités collaboratives. On constate aussi que le fait que le niveau d'apprentissage collaboratif n'a pas été atteint est probablement dû au petit nombre d'inscriptions simultanées.

Le nombre peu élevé d'inscriptions dans ce cours suggère la possibilité d'un faible intérêt pour la collaboration entre les étudiants. Certains préfèrent travailler seuls. Par ailleurs, il existe plusieurs obstacles à la collaboration entre étudiants. Cette approche de collaboration fait peu partie de la culture des étudiants au collégial et elle ne fait pas non plus partie des pratiques habituelles au Cégep@distance. Il y a des barrières individuelles et institutionnelles à la réalisation d'activités de collaboration.

Le petit nombre d'inscriptions, combiné avec les cheminements variables des étudiants, a fait en sorte que des difficultés logistiques ont empêché la réalisation d'activités d'apprentissage collaboratif. La réalisation de telles activités dans des cours suivant le modèle d'apprentissage auto-rythmé en vigueur au Cégep@distance exigerait qu'on résolve ces problèmes logistiques et qu'on s'assure qu'un nombre minimum d'étudiants cheminent ensemble. Cela nécessiterait peut-être aussi que l'on mette en valeur ces activités auprès des étudiants.

Par ailleurs, si l'on ne peut pas affirmer que l'apprentissage collaboratif a eu lieu au sens défini par Henri et Lundgren-Cayroll (2001), dans ce groupe, il y a eu de nombreux contacts entre pairs (laissés à l'initiative des étudiants), ainsi qu'un type de collaboration différent des contacts entre pairs et de l'apprentissage collaboratif. Dans ce type de collaboration, le tuteur était présent. Les contacts entre pairs et la collaboration ont été évalués de manière positive par les étudiants. Il faut rechercher un équilibre entre la flexibilité offerte par le modèle d'apprentissage auto-rythmé du Cégep@distance et les contraintes qu'entraîne la collaboration. Toutefois, certaines formes de collaboration plus souples que l'apprentissage collaboratif pourraient être envisagées et correspondre à ce compromis. L'utilisation de formes « plus légères » de collaboration est peut-être une avenue que l'on pourrait privilégier et qui est plus facilement compatible avec le modèle du Cégep@distance. Certains ont commencé des travaux sur ce concept (Paulsen, 2005 ; Anderson, 2005b).

Dans ce groupe, le tutorat individuel a été très accentué par rapport à 1,6 contact normalement établi entre les étudiants et leur tuteur. Le tuteur s'est montré très présent et proactif. Il a utilisé les moyens de communication collectifs (les forums et la messagerie) pour

communiquer avec des équipes d'étudiants ou avec l'ensemble du groupe, ainsi qu'avec les étudiants individuellement. Ses interventions allaient au-delà de la réponse aux questions posées par les étudiants et relevaient parfois de l'enseignement. Les étudiants ont grandement apprécié cette présence accentuée du tuteur. Et même si l'on ne peut pas généraliser ces résultats, plusieurs étudiants qui n'auraient pas normalement réussi le cours semblent avoir réussi grâce, notamment, aux contacts avec le tuteur et leurs pairs.

Ces résultats indiquent l'importance et la valeur du tutorat individuel, et ils sont quand même encourageants quant aux effets des contacts entre pairs et de la collaboration entre étudiants. Ils renforcent les observations des sections précédentes sur le tutorat individuel et les contacts entre pairs.

Dans les cours à distance, au moment de la conception, le concepteur s'efforce « d'intégrer » l'enseignant dans le matériel pédagogique du cours. Il cherche à anticiper le maximum de questions possibles qu'un étudiant sur campus pourrait poser à son enseignant, de façon à ce que l'étudiant à distance, en l'absence de son enseignant, trouve la réponse à ces questions dans le matériel pédagogique qui lui est remis. Cependant, il ne faut pas croire que cela est suffisant pour les étudiants, et l'on ne doit pas limiter au seul tuteur l'ensemble des ressources auxquelles l'étudiant peut recourir.

Les données de cette recherche démontrent que, pour tous les étudiants (et même pour ceux qui ont des caractéristiques favorables), il est nécessaire de bénéficier d'un soutien cognitif au cours de leur cheminement. Si ce soutien peut être fourni par le tuteur et qu'il a un effet significatif, il peut aussi être fourni par les pairs ou l'entourage des étudiants. Le fait d'encourager les étudiants à recourir à ces formes d'aide semble favoriser la motivation, la persévérance et la réussite, tout en diminuant la pression exercée sur le tuteur comme la principale, voire la seule ressource de l'étudiant. Il serait assez facile, par le biais de la technologie, de rendre les étudiants plus présents les uns pour les autres et d'encourager la formation de « groupes d'étude » ou de groupes d'entraide fondés sur une proximité de cheminement dans le cours. Cette forme de collaboration pourrait être généralement libre, mais elle pourrait aussi être prescrite aux étudiants qui semblent sans ressources. Une certaine forme d'animation est probablement nécessaire pour que de tels groupes se forment. Les étudiants ne

vont peut-être pas briser la glace seuls. Il y a là un champ d'expérimentation et de recherche qui semble prometteur pour le soutien des étudiants, tout en demeurant compatible avec le modèle du Cégep@distance.

8. L'ÉTUDE DE CAS SUR L'ABANDON ET LA RÉUSSITE

Ce chapitre présente deux études multicas : une portant sur six cas d'abandon et l'autre sur trois cas de réussite. La procédure de codification du corpus a été décrite dans la section méthodologie.

8.1 L'ÉTUDE DES CAS D'ABANDON

Dans cette section, nous présenterons six histoires de cas d'étudiants qui ont abandonné le cours. Il s'agit de tous les étudiants ayant abandonné leur cours parmi les 22 étudiants interrogés en entrevue. Dans un premier temps, nous exposerons la structure du récit pour chacune des histoires de cas, puis nous justifierons les catégories et nous présenterons un tableau de fréquence des occurrences des différentes catégories pour l'ensemble des cas d'abandon.

8.1.1 La présentation de la structure du récit avec les catégories

Une approche chronologique a été adoptée pour la présentation de chaque cas. Dans le cheminement des études au Cégep@distance, certains jalons sont particulièrement importants, mais peuvent correspondre à des délais variables (la remise du premier devoir, par exemple). Le récit repose sur ces jalons : qui, qui comme étudiant, le parcours (l'évolution de la motivation). L'évolution du parcours comprend les éléments suivants : le profil motivationnel initial, les premiers pas dans le cours, après cinq semaines, le premier devoir. Chaque cas se termine par une synthèse.

En guise d'introduction, nous présenterons quelques caractéristiques démographiques de chaque personne (l'âge, le sexe, la situation familiale, l'occupation, le nombre d'heures travaillées). Dans un deuxième temps, nous présenterons les antécédents scolaires de chaque étudiant, qui ont été à maintes reprises liés à la réussite ou l'abandon tant en formation à distance qu'en formation régulière : la cote de rendement au collégial, les échecs antérieurs dans le cours

ou dans la discipline, les délais depuis les dernières études, le programme d'études, le statut (temps plein ou temps partiel) et l'expérience en formation à distance.

Nous présenterons ensuite le profil motivationnel initial de la personne, en décrivant les raisons du choix du cours et du mode de formation à distance, la connaissance des exigences d'un cours à distance et les attentes (le sentiment d'auto-efficacité initial, la note anticipée), ainsi que les dispositions initiales à s'engager (à investir du temps) dans son cours à distance.

Nous décrirons les premiers pas dans le cours, c'est-à-dire les premiers moments où l'apprenant s'engage dans le cours, ses premières interactions avec le matériel, le tuteur ou ses pairs. Nous nous attarderons au moment de la cinquième semaine, car, dans un autre volet de la recherche, les tuteurs devaient faire une relance auprès des étudiants qui n'avaient pas remis un premier devoir après cette période. Cela n'est pas dans la pratique courante des tuteurs du Cégep@distance, où ce sont normalement les étudiants qui doivent contacter leur tuteur au besoin. Le premier devoir est le prochain jalon important. Il peut se situer dans le temps entre 4 et 24 semaines, mais il s'agit d'un repère permettant de juger de la vitesse de la progression de l'apprenant.

La justification des catégories

Les catégories utilisées pour l'analyse de contenu sont issues de la recension des écrits sur les facteurs liés à la persévérance et à l'abandon, ainsi que du cadre théorique sur la motivation. Cependant, nous avons aussi adopté une approche ouverte qui visait à permettre l'émergence de nouvelles catégories. Les catégories qui sont présentées sont celles qui sont les plus utiles pour comprendre l'évolution du profil motivationnel des apprenants. Les citations retenues dans la présentation des trois cas ont été choisies en raison de leur représentativité de la catégorie à laquelle elles sont associées.

Les catégories de l'analyse de contenu

Dans les tableaux CXII et CXIII, nous présentons les catégories principales utilisées lors de l'analyse de contenu, selon l'approche mixte que nous avons adoptée.

Tableau CXII : Les dimensions et les catégories de l'analyse de contenu

Dimensions	Catégories	Nbre cit.	Nbre pers.
Difficultés	Difficultés personnelles (<i>déménagement, deuil, etc.</i>)	11	2
	Difficultés de la tâche (<i>général</i>)	10	3
	Difficultés avec la gestion de son cheminement (<i>dans le cours</i>)	5	1
	Difficulté avec l'interface (<i>navigation, communication, etc.</i>)	10	1
	Difficultés de compréhension (<i>du matériel, des consignes, etc.</i>)	26	4
	Difficultés en français (<i>lecture, compréhension, syntaxe, etc.</i>)	16	2
Tutorat	Encadrement collectif (<i>communications du tuteur au groupe</i>)	8	3
	Tutorat individuel (<i>sous forme de courriel, de téléphone, etc.</i>)		
	Demandes d'aide au tuteur - présence	5	3
	Demandes d'aide au tuteur - absence	15	5
	Contacts entre pairs (<i>contacts avec d'autres étudiants inscrits au cours</i>)		
	Contacts entre pairs - absence	10	6
Soutien	Demandes d'aide à l'entourage (<i>demandes de soutien cognitif</i>)	4	3
	Soutien cognitif de l'entourage (<i>explications, discussion sur les textes ou sur les questions, etc.</i>)	8	3
	Soutien de l'entourage - autre (<i>encouragements, aménagement du temps, des espaces, etc.</i>)	7	2
Matériel	Matériel didactique (<i>textes de cours, exercices d'autoévaluation, activités d'apprentissage, etc.</i>)		
	Évaluation positive	7	3
	Évaluation négative	5	3

Tableau CXIII : Les dimensions et les catégories de l'analyse de contenu (suite)

Dimensions	Catégories	Nbre cit.	Nbre pers.
Motivation	Motivation		
	Positive	8	3
	Négative	7	3
	Auto-efficacité envers le cours		
	négatif	18	3
	positif	21	5
	Croyances de contrôle		
	Attributions externes	5	3
	Affect négatif (<i>sentiment négatif : perte, tristesse, dépression, etc.</i>)	8	4
	Engagement comportemental - diminution (<i>temps investi dans le cours</i>)	14	5
Investissements externes (<i>temps investi dans d'autres aspects que le cours</i>)	11	4	

8.1.2 Le premier cas (Antoine)

Antoine (nom fictif) a 18 ans au moment de son inscription au cours de français, le 11 juin 2004. Il est envoyé par le collège où il étudie à temps plein en sciences de la nature et bénéficie d'une commandite. Il désire suivre un cours à distance, afin de pouvoir travailler pendant l'été. Célibataire, il demeure chez ses parents, et les études constituent son occupation principale. Au moment où il s'inscrit au cours, il travaille de jour à raison de 10 heures par semaine. Il n'a pas beaucoup d'engagements qui restreignent le temps qu'il peut consacrer à l'étude. En fait, il aimerait travailler un plus grand nombre d'heures, mais il n'arrive pas à trouver un autre emploi.

Qui comme étudiant (les antécédents scolaires)

Au moment de commencer son cours, Antoine avait une cote R de 22,12, ce qui est légèrement au-dessus de la moyenne des étudiants du Cégep@distance (qui est de 21,00), mais qui correspond à une cote R considérée comme faible dans le réseau collégial. Son dossier scolaire comporte plusieurs échecs. C'est le premier et le seul cours qu'il suit au Cégep@distance, mais, en entrevue, il dit avoir suivi ses cours de français des quatrième et cinquième années du secondaire seul, sans l'aide d'un professeur. Bien qu'il n'ait jamais suivi ce

cours de français, il a échoué trois fois à un cours de mise à niveau en français, avant de réussir le quatrième avec 60 %, tout juste la note de passage.

Son parcours

Son profil motivationnel initial

Antoine s'inscrit à ce cours du Cégep@distance parce qu'il a du retard à rattraper dans ses cours de français (la réponse à une question du premier questionnaire). Il choisit le cours à distance pour des raisons de commodité d'horaire.

J'ai pris le cours parce que je voulais travailler l'été passé et les horaires qui venaient du cégep régulier ne me convenaient pas.

Il ne s'est pas beaucoup renseigné sur le format de ce cours et ses particularités. Par exemple, lors de l'entrevue, il s'est montré surpris de la présence d'un forum de discussion. Il a choisi le format Internet pour le cours à distance sur le conseil de l'aide pédagogique individuel de son collègue.

Bien qu'il mentionne dans ses réponses au premier questionnaire qu'un cours à distance exige de la discipline, il semble méconnaître les exigences et les caractéristiques de ce cours de français. Il est surpris qu'il y ait beaucoup de lectures à faire. Il ne sait pas qu'il y a une messagerie et un forum de discussion. Il croit qu'Internet n'est utilisé que pour la remise des devoirs.

Il anticipe une note de 75 %, ce qui est élevé par rapport à l'historique de ses résultats en français et pourrait témoigner d'un sentiment d'auto-efficacité peu réaliste dans sa situation. Dès le début de l'entrevue, il mentionne qu'il n'est pas très bon en français et en lecture. Il dit ne pas aimer ce cours de français, ce qui semble indiquer que la valeur qu'il accorde à ce cours est faible. Dans le premier questionnaire, il ne répond pas à la question portant sur le nombre d'heures par semaine qu'il consacrerait à son cours. Du côté du Cégep@distance, aucune mesure d'encadrement particulière n'est prévue pour cet étudiant qu'on pourrait considérer comme « à risques ». Le modèle d'encadrement habituel, où l'étudiant doit contacter son tuteur s'il en éprouve le besoin, prévaut.

Ses premiers pas dans le cours

Pour des raisons qu'Antoine ne donne pas, il reçoit le matériel avec un peu de retard ; cependant, il s'engage et commence à étudier la journée même où il le reçoit. Son premier contact avec le matériel et semble stimuler son sentiment d'auto-efficacité. Antoine semble s'engager.

Quand j'ai commencé, ça l'a bien été. J'étais encouragé, ça allait bien.

Il apprécie surtout les exercices comme stratégie pédagogique. Le tuteur lui envoie une lettre de bienvenue par la poste quatre jours après son inscription pour l'inviter à se présenter sur le forum de discussion, mais il ne semble pas s'en souvenir et ne l'a peut-être pas lue, car il ne la mentionne pas pendant l'entrevue et se montre surpris de l'existence de ce forum. Assez rapidement, il éprouve des difficultés en français et plus particulièrement en lecture, ce qui lui nuit dans son cheminement.

C'est ça qui m'a donné de la misère : la lecture. C'est long ... Ça m'a fatigué.

Ces difficultés ont un effet défavorable sur ses dispositions motivationnelles, ce qui l'amène graduellement à se désengager sur le plan comportemental et à investir moins de temps dans son cours.

C'est la lecture qui m'a vraiment arrêté.

J'ai de la misère à me concentrer lorsque j'ai de la lecture, donc... je n'arrivais pas à me concentrer là-dessus... sur ce que j'avais à faire.

Lorsqu'il se rend compte que les tâches de lecture sont plus importantes qu'il l'anticipait, il explique son désengagement par des attributions externes, tout en témoignant d'un sentiment d'auto-efficacité négatif.

Étant donné que je n'ai pas trouvé de travail, j'ai commencé à faire plus d'activités et laisser tomber le cours de français étant donné que ce n'est pas une matière que je suis bon.

Alors qu'il montrait au début une disposition à s'engager sur le plan comportemental et à investir du temps dans son cours à distance, il a de la difficulté à gérer efficacement son temps d'apprentissage.

Il a plus envie de consacrer du temps à d'autres activités (investissements externes) qu'à son cours, même s'il n'a pas beaucoup de contraintes de temps.

Je n'arrivais pas à me discipliner, à me dire de le faire chaque jour à telle heure.

Il laisse peu à peu tomber le cours de français. La matière ne l'intéresse pas ; il doute de ses capacités. Il a des difficultés en lecture, et toutes les directives du cours passent par l'écrit, ce qui accentue ses difficultés.

Ici, il faut lire tout ce qu'il y a à faire.

L'importance des tâches de lecture à faire, conjuguée avec son sentiment d'auto-efficacité négatif, l'amène à se désengager et à investir son temps ailleurs que dans son cours.

Après cinq semaines

Le tuteur ne le relance pas comme il était prévu dans l'expérimentation après cinq semaines. Les notes prises par le tuteur ne comportent pas d'information sur ce cas. Il s'agit probablement d'un oubli. Cet oubli est atypique pour les étudiants ayant fait partie de la recherche, mais, au Cégep@distance, le tuteur ne fait pas cette relance. Une relance institutionnelle téléphonique est effectuée par les techniciens en information auprès des étudiants qui n'ont pas remis un premier devoir après huit semaines.

Son premier devoir

Malgré ses difficultés et l'absence de contacts avec le tuteur, Antoine finit par remettre son premier devoir à la mi-août, soit 9 semaines après son inscription, et il obtient une note de 66 %. C'est un délai normal pour la remise d'un premier devoir au Cégep@distance, mais la date du début de la session d'automne approche à grands pas.

Son tuteur ne prend pas l'initiative de communiquer avec lui, mais Antoine, qui éprouve des difficultés, ne communiquera pas non plus avec son tuteur. Aucun des deux ne profite de la possibilité d'utiliser la messagerie du SOCI. La connaissance qu'Antoine a du SOCI semble limitée. Personne ne s'assure de sa maîtrise de l'environnement. Pour lui, le site Internet du cours semble se résumer au lieu où il fait ses devoirs. Il ne sait pas qu'il peut utiliser les outils de communication (la messagerie et les forums) qui pourraient lui permettre de communiquer avec

son tuteur ou d'autres étudiants. Il n'a aucun contact avec ceux-ci et il ne consulte ni les présentations personnelles ni les questions qui sont posées sur le forum de discussion. Il ne dispose pas non plus de soutien cognitif dans son entourage.

Je ne savais pas qu'il y avait le forum. J'en n'ai pas eu connaissance.

La note qu'il obtient pour son premier devoir est inférieure à ses attentes, soit 75 % (la réponse à la question sur la note anticipée dans le premier questionnaire). Toutefois, il en semble satisfait et il l'évalue comme étant acceptable.

Étant donné que c'était le premier et que je n'avais pas vraiment d'idée, avant de le recevoir, si le résultat était bon ou pas, j'ai trouvé que c'était acceptable.

Il n'a pas trouvé le devoir trop difficile. Ce sont ses difficultés en orthographe qui ont posé problème.

J'ai bien passé. Les devoirs allaient bien. C'était comme les exercices, mais je ne suis pas bon en orthographe, donc c'était surtout ça mon point faible.

Lorsqu'il transmet son premier devoir, il est dans les délais du Cégep@distance. Par contre, la session d'automne est sur le point de commencer. Au moment où ses cours reprennent au cégep, il a moins de temps à investir dans son cours à distance.

Question : Est-ce qu'il y avait d'autres aspects de votre vie qui vous demandaient de l'attention et qui étaient des exigences difficiles à concilier avec votre cours ?

Réponse : Non, pas vraiment. Excepté lorsque le cégep régulier a recommencé.

Il éprouve des difficultés en français et en lecture. Il ne semble pas au courant des mécanismes de soutien disponibles au Cégep@distance, et on ne lui offre pas de mesure particulière adaptée à sa situation. Il semble plutôt démuné et ne fait aucune demande d'aide à son tuteur, à son entourage ou à ses pairs. Après le début de la session d'automne, il ne consacrera plus de temps à son cours à distance, et à l'échéance du délai de six mois

normalement accordé pour remettre l'ensemble des devoirs¹, il obtiendra un verdict d'échec par abandon.

La synthèse

L'abandon d'Antoine apparaît davantage comme un désengagement graduel en raison de difficultés en français qu'il n'arrive pas à surmonter seul et pour lesquelles il n'obtient pas de soutien. On ne lui offre pas d'aide ou de mesure particulière d'encadrement, et il ne semble pas en mesure de demander assistance. Après avoir quand même réussi à remettre un premier devoir et obtenu un résultat acceptable pour lui, les exigences en lecture semblent le décourager. Il se met à investir du temps ailleurs. Au moment de la reprise des cours, les exigences des études à distance ne sont plus conciliables avec celles de ses études en établissement. Son expérience des études à distance n'est pas positive. Il conseillerait à d'autres étudiants de suivre un cours en classe. Pour Antoine, le fait que tout le travail doive se faire par écrit est une source principale de difficultés.

8.1.3 Le deuxième cas (Béatrice)

Béatrice (nom fictif) a 25 ans au moment de son inscription au cours de français, le 13 avril 2004. Elle habite encore chez ses parents. Elle travaille de nuit à temps plein et dit avoir beaucoup de temps pendant le jour.

Qui comme étudiante (les antécédents scolaires)

Cette étudiante a été inscrite au programme de Sciences humaines entre l'hiver 1996 et l'automne 1996. Lorsqu'elle s'inscrit au Cégep@distance, il s'agit donc d'un retour aux études après huit ans. Sa cote R pour cette période initiale d'études collégiales est de 6,68, comparativement à une moyenne de 21,00 pour l'ensemble des étudiants admis au Cégep@distance ; elle est donc parmi les plus faibles. En réalité, Béatrice a échoué à tous les cours suivis durant cette période. Elle a d'ailleurs déjà suivi deux fois le cours de français auquel elle est inscrite et y a échoué. Les notes obtenues (22 % et 16 %) semblent toutefois témoigner

1. Au Cégep@distance, les étudiants doivent remettre l'ensemble des devoirs du cours dans un délai de six mois, à la suite de quoi ils ont trois mois pour se présenter à l'examen final.

plutôt d'abandons du cours que d'échecs véritables. Pendant l'entrevue, elle dit aussi avoir étudié à l'université.

Je suis une fille qui sortait de l'université.

Béatrice souhaite commencer une formation en Techniques d'éducation à l'enfance et s'inscrit à quatre cours de formation générale au Cégep@distance, afin de prendre de l'avance dans son cheminement.

Je voulais simplement m'avancer dans mes cours généraux, afin d'alléger mes sessions.

Elle est donc inscrite à temps plein au Cégep@distance, et c'est la première fois qu'elle y suit des cours.

Son parcours

Son profil motivationnel initial

Elle s'est inscrite à ce cours, ainsi qu'à trois autres cours de formation générale parce qu'elle veut faire un retour aux études en Techniques d'éducation à l'enfance et s'avancer dans ses cours de formation générale, pour alléger ses sessions. Elle a choisi le cours par Internet parce qu'elle est à l'aise avec la technologie et souhaite entrer en contact avec les autres étudiants du cours.

Étant donné qu'il n'y a pas de classe avec des élèves, je me suis dit que ce serait le fun de communiquer et de voir comment qu'ils sont bien là-dedans et où ils sont rendus.

Malgré ses antécédents scolaires au collégial qui semblent défavorables, Béatrice, qui dit avoir fréquenté l'université, commence son cours en se disant très motivée ; elle a des attentes favorables, c'est-à-dire qu'elle a un sentiment d'auto-efficacité positif et a l'impression que la réussite du cours fait partie d'éléments sous son contrôle.

Je suis une fille qui sortait de l'université. Je ne pouvais pas aller dire pourquoi je sortais de l'université [...] Des cours comme ça, ça va quand même bien pour moi.

Ses premiers pas dans le cours

Elle s'engage dans le cours et semble bien gérer son temps et ses apprentissages. Elle ne mentionne pas le temps hebdomadaire qu'elle consacre au cours, mais elle n'a pas de difficulté à trouver du temps ni à concilier les exigences de celui-ci avec celles de son travail. Elle travaille la nuit et a suffisamment de temps disponible le jour.

Elle suit le cheminement proposé dans le cours en évaluant positivement les stratégies pédagogiques. Elle évalue aussi positivement la qualité du matériel pédagogique et les stratégies pédagogiques du cours à distance, ce qui semble influencer favorablement son sentiment d'auto-efficacité et son engagement dans le cours.

Je commence mon cours de français. Il marche par étape... Tout va bien. C'est bien fait, très bien fait. Je trouve que les échéances sont bonnes...

Dans le cadre de la recherche en cours, le tuteur doit normalement lui envoyer une lettre de bienvenue au moment de son inscription, mais il l'envoie finalement le 16 mai, avec un retard d'un mois. Comme le tuteur le lui demande, l'étudiante y répond en se présentant sur le forum de discussion, le 28 mai. Elle ne communique pas avec son tuteur parce qu'elle n'en ressent pas le besoin et qu'elle n'éprouve pas de problèmes de compréhension. Toutefois, elle sait qu'il est disponible au besoin.

Je n'ai pas communiqué avec elle parce que je n'en avais pas de besoin pour l'instant. Je ne sentais pas le besoin de communiquer. Ça allait bien, très bien.

Je me rappelle que les tuteurs étaient très disponibles.

Le cours répond aux attentes qu'elle avait quant à la communication avec d'autres étudiants. Elle fréquente les forums de discussion, se présente et a quelques échanges avec d'autres étudiants. Elle souhaite entrer en contact avec ses pairs et les valorise.

Oui. Lorsque j'ai communiqué sur Internet, je voyais comment ils pensaient, où ils étaient rendus. Il y en a beaucoup qui disaient : « Je commence », et ils se présentaient : qu'est-ce qu'ils faisaient dans la vie, comment ils trouvaient leur premier début, leurs craintes, leurs peurs. Il y en avait qui avaient plus de difficultés. D'autres beaucoup moins. C'était intéressant de voir ça.

Oui, c'est important ça. C'est le fun parce que, lorsque tu es toujours toute seule, isolé, tu as de la misère à déterminer où est-ce que tu es rendue dans tes affaires. Souvent, tu vas en parler avec d'autres. Une va avoir fait son devoir et avoir parlé au professeur, alors elle va pouvoir t'aider, te donner un truc.

Après cinq semaines

Selon les notes prises par le tuteur, celui-ci lui téléphone le 13 juin, soit 8 semaines après son inscription. Après deux ou trois essais infructueux, il parle au père de Béatrice pour qu'il lui demande de laisser un message dans sa boîte vocale au Cégep@distance. Mais Béatrice n'en fait mention qu'indirectement au cours de l'entrevue.

Peut-être que j'ai laissé un message, mais je n'ai jamais ressenti le besoin parce que mes cours allaient super bien.

Sa famille s'intéresse à son cheminement, ce qui est pour elle non seulement encourageant, mais aussi positif sur le plan affectif.

C'est encourageant, mais en même temps... c'était le fun. Je veux dire que ça met de la vie un peu. Je suis la seule qui était encore aux études. Mes frères ont fini. J'ai un médecin et un ingénieur... Il sont contents d'en parler encore.

Au-delà de l'intérêt et des encouragements, sa famille, et plus particulièrement son père, lui donne un soutien cognitif considérable pour l'ensemble des cours qu'elle suit à distance.

Le livre que je lisais, il m'en parlait beaucoup. Si c'était Molière et tout ça. Mes parents me demandent toujours ce que je fais.

Dans l'analyse littéraire, par exemple, je demandais c'était quoi ça, et il pouvait m'en parler, me dire ça sert à quoi.

Elle est très satisfaite de son cours à distance et de voir qu'il permet d'apprendre par soi-même.

Même pour quelqu'un qui travaille ou qui a des enfants, c'est bien fait. Parce que, moi, je travaille de nuit à temps plein, alors c'est vraiment bien fait, je trouve.

Son premier devoir

Elle remet son premier devoir 2 semaines plus tard, soit 11 semaines après son inscription. Elle obtient une note de 71 %. Elle trouve qu'il y a un bon suivi pour les devoirs, et elle est satisfaite des commentaires et des rétroactions du tuteur.

À partir de ce moment, des difficultés personnelles s'enchaînent. Elle est opérée, puis elle prend des médicaments puissants pendant trois semaines. Cela l'a amenée à se désengager de ses études.

Mais, j'ai été assez malade suite à ça. J'ai pris de gros médicaments. J'étais gelée raide. Dans le fond, c'était genre de la morphine. C'était très fort.

Par la suite, un de ses amis tombe gravement malade. Elle le visite de manière assez intensive pendant deux semaines à l'hôpital, puis il décède. Ces événements la minent, et elle n'a pas la tête aux études pendant un certain temps.

Je venais de perdre mon ami et j'étais en deuil. [...] Donc, j'ai perdu le fil de mes études et, en plus, il faut toujours les faire nos devoirs et les lectures. Alors là, j'avais perdu, un peu, la motivation.

Après un temps d'arrêt, malgré la période difficile qu'elle vit sur le plan émotif, elle tient à se réinvestir dans ses cours à distance pour le terminer.

J'étais un petit peu déprimée de la vie, je vous dirais. J'étais très triste, mais je voulais, quand même, finir mes cours.

Béatrice est encore dans les délais, mais l'échéance de six mois se rapproche, et elle tente d'obtenir une prolongation en expliquant sa situation. Elle essuie un premier refus, mais elle ne donne peut-être pas de détails. Elle tente un peu plus tard de rappeler le personnel du Cégep@distance pour savoir si l'envoi d'un billet du médecin lui permettrait d'obtenir une prolongation. Elle essuie un deuxième refus :

J'ai attendu et, après, j'ai rappelé pour expliquer ça et que, peut-être, le billet du médecin pouvait expliquer ça ou même un billet de mortalité, mais ça n'a pas l'air que ça les dérangeait.

Elle semble outrée du manque d'écoute et de compréhension de sa situation. Elle se sent perçue comme une personne qui n'arrive pas à se discipliner et à étudier seule, alors que son cheminement dans le cours se déroule très bien.

Elle me disait ça comme si j'étais une fausse personne qui ne savait pas aller à l'école.

Elle a tenté de montrer qu'elle avait planifié sa gestion du temps pour suivre ses cours et qu'elle avait le désir de se réengager dans ses cours, mais on ne la croit pas.

C'est ça. Je lui disais à la madame que je passais mes journées chez moi...Je lui disais que j'étais vraiment motivée, que je pouvais le faire, mais elle me croyait pas. Alors, je ne l'ai pas eu. J'ai dit : « Bon bien, c'est beau. » Je ne pouvais pas me battre avec non plus.

Par la suite, elle n'est plus du tout motivée et abandonne en bloc ses quatre cours au Cégep@distance. Elle dit avoir porté plainte au service à la clientèle.

La synthèse

Malgré des antécédents scolaires qui semblent défavorables, Béatrice aborde le cours avec des dispositions motivationnelles favorables. Elle concilie bien les exigences des études à distance avec son travail de nuit. Au début, elle apprécie le matériel pédagogique du cours et trouve qu'elle progresse et comprend bien. Elle reçoit un soutien cognitif dans son entourage immédiat et perçoit le tuteur comme disponible. Elle a des échanges avec d'autres étudiants par le biais des forums de discussion. Peu après la remise de son premier devoir, elle tombe gravement malade pendant quelques semaines. Puis, un de ses amis décède. Ces deux événements l'affectent. Elle perd le fil de ses études pendant un certain temps. Lorsqu'elle veut les reprendre, elle se heurte à un manque d'écoute au Cégep@distance et n'arrive pas à obtenir une prolongation des délais. On lui fait sentir qu'elle n'est pas une bonne étudiante. Après avoir essuyé un deuxième refus de prolongation, elle laisse tomber les quatre cours auxquels elle était inscrite.

8.1.4 Le troisième cas (Christian)

Christian (nom fictif), un étudiant de 26 ans, s'inscrit à un cours à distance de français le 5 mai 2004. Lorsqu'il répond au premier questionnaire, c'est la session d'été, et son occupation principale est son emploi. Il travaille 32 heures par semaine. Il a une copine avec qui il n'habite pas et n'a pas d'enfants.

Qui comme étudiant (les antécédents scolaires)

À l'automne précédent, il a fait un retour aux études après environ cinq années d'absence. Lors de sa période d'études antérieure, il avait déjà suivi ce cours de français et y avait échoué. Il avait aussi suivi deux fois un cours de mise à niveau en français et y avait échoué.

Au moment de commencer son cours, Christian a une cote R de 17,45, ce qui est près d'un écart-type inférieur à la moyenne des étudiants inscrits au Cégep@distance, qui est de 21,00 (avec un écart-type de 5,19). Il s'agit de son premier et de son seul cours au Cégep@distance.

Son parcours

Son profil motivationnel initial

Il s'est inscrit au cours de français à la session d'été pour la flexibilité des études à distance, ce qui lui permet de travailler pendant cette période.

Pour pouvoir travailler quand je veux (horaire flexible) [réponse à une question du premier questionnaire].

J'ai pris le cours parce que je voulais travailler l'été passé, et les horaires qui venaient du cégep régulier ne me convenaient pas.

Il prévoit continuer sa formation technique à l'automne. Il a choisi le format Internet pour la facilité et la rapidité des transactions relatives aux devoirs, sur le conseil d'un aide pédagogique individuel du collègue qu'il fréquente.

Moi, c'est l'API du cégep qui m'avait conseillé de le prendre à distance parce que ce cours-là ne se donnait pas dans la bonne période durant l'été.

C'est la première fois qu'il suit un cours au Cégep@distance.

Au moment où il s'inscrit, Christian ne se pose pas de questions sur ce qu'exige un cours à distance (les exigences de la FAD). Il voit surtout la flexibilité du cours. En réponse aux questions ouvertes du premier questionnaire, il mentionne l'autonomie comme exigence de la FAD. Il s'attend à ce que le tuteur l'aide s'il en éprouve le besoin.

En réponse à la question du premier questionnaire portant sur la note anticipée pour le cours, il répond 60 %, ce qui pourrait correspondre à des attentes faibles, à un sentiment d'auto-

efficacité négatif, ou à des buts extrinsèques. Par ailleurs, il prévoit investir 15 heures d'études par semaine dans ce cours à distance, ce qui semble traduire une disposition favorable sur le plan de l'engagement, mais pourrait aussi correspondre à une mauvaise évaluation de son temps disponible (les problèmes de gestion du temps) ou à une réponse guidée par la désirabilité sociale.

Ses premiers pas dans le cours

Dès la réception du matériel pédagogique (le début), Christian a des difficultés à s'y retrouver (une difficulté de compréhension). Son sentiment d'auto-efficacité est négatif :

J'ai regardé ça un peu. J'ai essayé de comprendre comment ça fonctionnait. Ça l'a pris un petit peu de temps à savoir... disons les livres qui nous guident dans les exercices, ceux pour faire des exercices et les autres qui sont des livres de référence au niveau des textes, etc.

Il invoque une difficulté de compréhension, ainsi qu'une difficulté à gérer ses apprentissages et son cheminement dans le matériel pédagogique. Ces difficultés semblent lui faire perdre du temps et diminuer ses dispositions à l'engagement. Il trouve difficile que toutes les directives soient données par écrit, et ce mode de communication ne lui convient manifestement pas. Christian fait de nombreuses suggestions sur le type d'encadrement à offrir. Par exemple, il suggère que, dès le début du cours, le tuteur fasse un appel téléphonique pour guider les étudiants dans l'utilisation du matériel pédagogique du cours.

Dès le début du cours, l'aspect des délais inhérents à toute aide éventuelle est dérangeant pour lui (la communication par la messagerie du SOCI est asynchrone). Il insiste sur cette question². On comprend que non seulement il éprouve des difficultés de compréhension, mais aussi de lecture ; il souhaiterait bénéficier d'un encadrement juste-à-temps, au moment où il en a besoin. Le fait de ne pas obtenir cette aide sur-le-champ lui fait perdre du temps et l'amène à se désengager.

2. Au Cégep@distance, les tuteurs doivent offrir deux périodes de disponibilité téléphonique fixes à chaque semaine. Dans les cours sur Internet, cela n'est pas obligatoire, mais les tuteurs participant à la recherche les offraient aussi.

Tu peux travailler un bout, tu trouves ça difficile, mais, un moment donné, tu découvres que tu n'avais qu'à aller voir dans tel livre à telle page. Tu le découvres après... Oui et ça apporte... des choses qui nous bloquent. Au moment où on ne sait pas quoi faire, on est embêté. Avoir su à l'avance, peut-être qu'on aurait pu dire : « On va aller voir là, ça va être marqué », mais, là, avant de le savoir, tu peux passer des soirées, ça n'avance pas beaucoup.

Sa manière de gérer son cheminement dans le cours consiste à aller directement consulter les textes sur lesquels portent les devoirs, ce qui semble nuire à sa compréhension et à son sentiment d'efficacité, et l'empêche de prendre contact avec son tuteur. En effet, cette stratégie l'oblige à se débrouiller seul, car il ne peut pas lui poser de questions directement sur les textes qui font l'objet du premier devoir (il ne fait pas les exercices et ne lit pas les autres textes). Faire les exercices ne correspond pas à la façon dont il gère ses apprentissages et son temps.

C'est sûr que c'était plus les textes des examens, je ne pense pas qu'elle pouvait nous aider vraiment. C'est sûr qu'il y avait d'autres exercices, mais, moi, j'essayais de me concentrer surtout sur ceux de l'examen.

Il ne semble pas réguler sa compréhension, il ne détecte pas ses difficultés et ne pose pas les gestes pour y remédier. Il ne contacte pas son tuteur et ne fait pas les exercices. Il utilise le matériel et trouve que plusieurs des tâches qu'on lui demande d'accomplir ont peu d'utilité, peu de valeur.

Il y avait beaucoup beaucoup de textes et il y avait certains textes qu'on se servait pour des exercices, mais les autres étaient là quand même. On ne s'en servait pas vraiment, alors...disons qu'il y a beaucoup de textes qui sont là et qui remplissent le livre. Hé ! Hé !

Après cinq semaines

Après cinq semaines, son tuteur lui téléphone et lui laisse un message. Il lui répond sur le système téléphonique pour dire qu'il devrait envoyer son premier devoir dans un délai de deux semaines, mais, comme on le verra plus loin, ce n'est que six semaines plus tard que Christian le soumettra finalement. Au moment de ce contact avec le tuteur, l'étudiant a compris comment utiliser le matériel pédagogique.

Il se présente dans le forum et lit les présentations des autres. Par la suite, il va aussi dans le forum pour consulter les questions et les réponses, mais il trouve que l'on y traite de sujets

qu'il n'a pas encore commencé à étudier. Il n'a aucun échange avec ses pairs et ne leur demande pas non plus d'aide.

Il demande et reçoit un peu d'aide de son entourage (sa mère) pour la compréhension de textes anciens, mais celle-ci n'est pas très disponible. Il obtient néanmoins de sa part un certain soutien cognitif.

Parfois, je lisais le texte, elle le relisait, et on comparait qu'est-ce que telle chose veut dire pour moi et pour elle dans le texte.

Cependant, comme les deux ne sont pas souvent ensemble à la maison, Christian ne profite pas beaucoup de ce soutien.

C'est sûr qu'elle n'avait pas toujours le temps. Elle travaillait de soir et, moi, je travaillais de jour, alors ce n'est pas tout le temps évident.

Avant de faire son premier devoir, il contacte le tuteur par messagerie à une occasion et lui demande quelques explications. Toutefois, il a de la difficulté à comprendre ce qu'est l'analyse littéraire et ne sait pas quelles questions poser ni comment les formuler.

Lorsque tu ne sais pas exactement en quoi consiste le cours, ce n'est pas évident de demander des questions par rapport à ça.

Il n'aura pas d'autres contacts avec le tuteur par la suite, malgré le fait qu'il éprouve des difficultés. Il mentionne que ses difficultés pourraient être liées au temps écoulé depuis son dernier cours de français, une matière qui lui pose manifestement problème : *C'était le premier cours de français que je faisais depuis un bon bout parce que j'avais quitté le cégep en 1997... alors je ne savais pas tout ce qu'ils voulaient avoir*, et il réaffirme la difficulté de la tâche et la difficulté de demander de l'aide : *Qu'est-ce qu'ils voulaient que j'explique du texte ? Lorsque tu ne sais pas la méthode, tu ne peux pas vraiment poser de questions.*

Son premier devoir

Il fait son premier devoir et le remet environ 13 semaines après son inscription. Il obtient une bonne note aux deux premières questions, ce qui lui donne un sentiment d'auto-efficacité, mais une mauvaise note à la troisième question, qui fait baisser considérablement sa note globale. Il n'avait pas compris la tâche (une difficulté de compréhension de la tâche d'analyse

littéraire). Sa motivation diminue : *C'est sûr que ce n'est pas tellement motivant. Tu as de bonnes notes pour les deux premiers et après tu tombes hors sujet et ça te fait couler au complet...* Il ne comprend pas vraiment la raison de sa mauvaise note, hésitant entre une attribution interne (*Vu que j'avais de la misère à analyser peut-être, mais j'étais hors sujet*) et une attribution externe (*ou je l'ai expliqué d'un façon qu'il ne fallait pas l'expliquer*). Il a de la difficulté à concevoir la nature des exigences des tâches liées à l'analyse littéraire.

Il reçoit la mauvaise note au devoir 1 en août, à la 14^e semaine, peu avant le début de la session d'automne. À partir de ce moment, on sent une nette baisse de son engagement comportemental. Christian trouve plus difficilement du temps à investir dans son cours et il investit plus de temps dans son travail (l'investissement externe, la gestion du temps). Il se dit qu'il va reprendre l'étude de son cours quand il aura recommencé ses cours au cégep. Il investit peu de temps, mais il a toujours l'idée de persévérer et de recourir à de l'aide disponible au collège. *Je travaillais beaucoup et je me suis dit que j'allais faire ça lorsque j'irai au cégep. Je vais être dedans ou, au pire, je vais demander de l'aide au centre d'aide en français.* Sa gestion du temps est inadéquate ou, du moins, sa prévision de son temps disponible, puisque, dès qu'il commence ses cours au cégep, il s'aperçoit qu'il a un horaire très chargé. Peu après le début de la session, il abandonne.

Le mois d'août est arrivé, et j'avais un gros horaire au cégep en électrodynamique. J'avais 34-35 heures par semaine, alors... je suis retombé dans le cégep à plein temps en même temps. C'est là que j'ai lâché. Ça ne marchait plus du tout.

La synthèse

Dès le début du cours, le type d'encadrement offert ne convient pas à Christian. Celui-ci aurait voulu obtenir des explications orales interactives au début, un contact téléphonique avec le tuteur pour qu'il lui indique comment utiliser le matériel pédagogique. Le fait que tout passe par l'écrit lui cause des difficultés, lui qui a subi plusieurs échecs antérieurs en français. Il a du mal à comprendre la tâche d'analyse littéraire et à formuler des questions à poser au tuteur. Les délais de réponse à ses questions nuisent à son engagement. Son tuteur communique avec lui après cinq semaines, mais les contacts entre le tuteur et Christian demeurent très limités. Il reçoit peu de soutien cognitif dans son entourage. Son premier résultat semble le décourager, surtout qu'il ne comprend pas vraiment la raison de son échec. Il se désengage alors du cours et se met à

travailler davantage. La session d'automne commence peu après, ce qui l'empêche d'investir du temps dans le cours. Il a repris le cours au cégep l'été suivant et l'a réussi avec une note de 70 %.

8.1.5 Le quatrième cas (Danielle)

Danielle a 20 ans. Elle demeure sur la Rive-Sud. Elle s'inscrit au cours de comptabilité du Cégep@distance le 21 septembre 2004. À l'automne 1994, elle est donc inscrite à temps plein au programme de Techniques de comptabilité et de gestion menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) au Cégep@distance. Elle travaille sur un terrain de golf l'été, mais son employeur la soutient. Son travail ne lui permet pas de suivre des cours en classe dans un cégep ; ses parents paient ses cours et la soutiennent moralement.

Qui comme étudiante (les antécédents scolaires)

Danielle s'engage dans un nouveau programme à temps plein pour obtenir une attestation d'études collégiales en Techniques de comptabilité et de gestion, après avoir arrêté ses études pendant un an. Elle avait auparavant commencé sa formation en Techniques de gestion hôtelière. Sa dernière session d'études remonte à l'automne 2003. Au moment de s'inscrire, sa cote R est de 18,90 ; elle est inférieure à la moyenne de 21,00 des étudiants inscrits au Cégep@distance, qui est déjà faible. Bien que sa cote R témoigne d'un passé collégial comportant plusieurs échecs, elle n'a jamais suivi de cours de comptabilité auparavant. Il s'agit aussi de sa première expérience de formation à distance. Elle voudrait faire tout son DEC à distance.

Son parcours

Son profil motivationnel initial

Elle retourne aux études de sa propre initiative. Elle veut suivre les cours du programme de Techniques de comptabilité et gestion en entier au Cégep@distance. La flexibilité des études à distance lui permet de faire un retour aux études. En entrevue, elle dit qu'elle ne s'intéressait pas à la comptabilité et qu'elle va suivre ce cours parce qu'il est obligatoire dans le programme. Elle choisit de suivre ce cours sur Internet parce que ses autres cours sont donnés par correspondance et parce qu'elle a un ordinateur, qu'elle connaît un peu le logiciel Excel qui est utile sur le marché du travail. Selon elle, un cours à distance demande de l'autonomie.

Au début, elle met carrément le cours de comptabilité de côté pendant plusieurs semaines pour s'investir dans ses autres cours (l'absence d'engagement). Elle suit trois autres cours et n'a pas du tout envie de commencer le cours de comptabilité, puisque cette discipline ne l'intéresse pas.

Au départ, elle n'a pas d'attente par rapport à ce cours. Elle s'y est inscrite parce qu'il fait partie du programme et peut-être parce qu'il lui permet d'obtenir et de conserver un statut d'étudiante à temps plein qui est avantageux sur plusieurs plans (les frais de scolarité, l'admissibilité aux prêts et les bourses). Elle repousse le moment de travailler pour ce cours, car elle croit n'avoir aucun intérêt pour la comptabilité. Dans le premier questionnaire, elle ne répond pas à la question portant sur la note qu'elle anticipe.

Ses premiers pas dans le cours

Comme elle met le cours de côté pendant plusieurs semaines, elle n'a pas d'interactions ni avec le matériel du cours ni avec le tuteur. Son tuteur lui a envoyé une lettre de bienvenue dans la messagerie interne du SOCI le jour même de son inscription, mais elle ne se rappelle pas l'avoir lue. Elle ne fait pas l'activité de présentation dans le forum de discussion.

Après cinq semaines

Après cinq semaines, son tuteur la relance à l'aide de son courriel personnel (puisque'elle ne semble pas avoir consulté la messagerie du SOCI) et recommence quelques jours plus tard (le 1^{er} novembre), car elle s'aperçoit qu'elle a utilisé une mauvaise adresse de courriel.

Elle commence finalement le cours quatre mois après avoir reçu le matériel. Dès qu'elle s'engage dans le cours, elle le trouve intéressant. Sa perception du matériel pédagogique est positive et stimule son intérêt pour le cours. Elle considère que le matériel pédagogique est bien conçu et que la matière est bien expliquée. Son sentiment d'auto-efficacité est positif. Elle trouve les explications claires et la navigation très bien faite. Elle apprécie les stratégies pédagogiques proposées dans le matériel du cours. Selon elle, il n'y a pas trop de notions, les explications sont concises, et il n'y a pas trop de lectures à faire. Quant à la gestion des apprentissages, elle suit le cheminement proposé et semble s'engager véritablement sur le plan cognitif. Elle fait les exercices dans le Cahier d'apprentissage et les activités d'autoévaluation (la régulation de la

compréhension et la gestion des apprentissages). De plus, elle trouve que les exercices préparent bien aux devoirs.

Son premier devoir

Elle fait son premier devoir, qu'elle envoie le 1^{er} mars, soit 23 semaines (164 jours) après son inscription et 2 semaines avant la date limite pour transmettre les quatre devoirs du cours. Elle le fait parvenir à son tuteur sans jamais l'avoir contacté auparavant. Elle n'a pas non plus de contacts avec ses pairs. Elle a lu régulièrement les questions et les réponses des autres étudiants dans les forums, mais elle n'y est jamais intervenue. Elle a lu les messages qui s'y trouvaient parce qu'ils lui étaient utiles pour faire les devoirs. Sa mère l'aide aussi un peu, car elle connaît la comptabilité.

Bien qu'elle n'éprouve pas de problèmes insurmontables lorsqu'elle fait son premier devoir, elle a quand même des difficultés. Plutôt que de demander de l'aide à son tuteur, elle fait tout ce qu'elle peut et indique les endroits où elle a éprouvé des difficultés. Dans sa correction, le tuteur lui fournit beaucoup d'explications. Malgré les difficultés signalées, elle obtient une note de 84 % au premier devoir.

Son deuxième devoir

Ce résultat semble stimuler son sentiment d'auto-efficacité et son engagement dans le cours. Elle transmet un deuxième devoir 18 jours plus tard (6 mois après son inscription) et obtient une note de 100 %. Les résultats qu'elle a obtenus aux deux premiers devoirs sont très supérieurs à ses résultats scolaires antérieurs.

La synthèse

Après avoir fait et réussi ses deux premiers devoirs, elle ne pouvait respecter les délais pour la remise des deux autres devoirs. Elle n'a pas demandé de prolongation, mais il semble évident que si elle en avait eu une, elle aurait réussi le cours. Malgré le fait que cette étudiante ait abandonné le cours, son expérience a quand même été positive et l'a confortée dans son choix de programme.

8.1.6 Le cinquième cas (Émile)

Émile est un étudiant de 19 ans. Le 26 octobre 2004, il s'inscrit à temps plein à quatre cours du programme de Techniques de comptabilité et de gestion pour obtenir un DEC. Le cours de comptabilité dont il a été question en fait partie. C'est la première fois qu'il suit un cours au Cégep@distance.

Qui comme étudiant (les antécédents scolaires)

Émile a une cote R de 22,054, ce qui est légèrement au-dessus de la moyenne de celle des étudiants inscrits au Cégep@distance. Son dossier scolaire indique quelques échecs, mais aucun dans les cours du programme de Techniques de comptabilité et de gestion.

Son parcours

Son profil motivationnel initial

Émile a déménagé au cours de la session, de Longueuil à Port-Cartier. Il était inscrit au collège Édouard-Montpetit et ne pouvait pas être accepté au milieu de la session dans un autre cégep. Pour ne pas perdre sa session, il s'est inscrit au Cégep@distance sur le conseil de l'aide pédagogique individuel du Cégep de Sept-Îles.

Oui. Je me suis inscrit parce que j'avais déménagé et je ne pouvais pas changer de cégep et, pour essayer de sauver ma session, j'ai décidé de prendre des cours par correspondance.

Ses premiers pas dans le cours

Lorsqu'il reçoit le matériel du cours, il commence rapidement à étudier et continuera de travailler au cours *Cycle comptable 1* jusqu'en février. Il se consacre à ses quatre cours en même temps.

Je travaillais successivement les quatre cours. Je m'étais fait un petit horaire, mais j'avais beaucoup de difficultés parce que je travaillais de nuit avec le changement d'horaire. Le temps que je tombe de nuit et que je revienne de jour, je perdais du temps.

Il conserve cette approche jusqu'à ce que le manque de temps commence à poser problème.

Je n'avais pas le temps que j'avais prévu en réalité. J'avais de la misère à avoir du temps.

Il trouve le matériel bien fait et n'éprouve pas le besoin de contacter son tuteur ni ses pairs.

Bien que la lettre de bienvenue lui ait été envoyée le lendemain de son inscription, il ne mentionne aucun contact avec le tuteur (pas de contacts avec le tuteur). Il a aussi reçu un appel téléphonique de son tuteur le 1^{er} décembre pour le relancer. Il ne le mentionne pas. Il fait les exercices d'autoévaluation et estime qu'ils sont d'un niveau approprié.

Oui. Ça allait bien.

Cela reflétait bien ce que l'on apprenait.

Il remet son premier devoir après 7 semaines (51 jours) et obtient une note de 71 %. Sa motivation reste bonne (l'auto-efficacité et la croyance de contrôle) :

Et je pouvais faire le deuxième et le troisième devoir parce que j'avais vu la matière jusque-là. Lorsque j'avais commencé mon cégep en septembre, j'avais un cours de comptabilité et, la matière, nous l'avions déjà vue.

En janvier, il s'inscrit à quatre cours au Cégep de Sept-Îles.

J'ai commencé avec quatre cours de septembre jusqu'en janvier. En janvier, j'ai été m'inscrire au cégep, alors je suis tombé à huit cours, en plus que je travaillais de nuit. Alors, ça ressemblait à ça [...] Et vous pouvez rajouter, sur le tas, que ma femme est tombée enceinte.

Il dispose alors de moins de temps, et ces nombreux changements font en sorte qu'il tombe malade en février. Il envoie au Cégep@distance un certificat médical et fait une demande de prolongation qui lui est refusée.

Il abandonne alors tous les cours du Cégep@distance pour les suivre au Cégep de Sept-Îles. Il explique que, dans un petit cégep comme celui-ci, il faut évaluer les situations où les étudiants s'inscrivent au Cégep@distance pour que les cours soient donnés. Dans certains cas, un cours ne sera pas ouvert au Cégep de Sept-Îles parce qu'un étudiant a pu s'inscrire au Cégep@distance (ce qui fait la différence entre l'ouverture ou non d'un cours).

La synthèse

Émile est un étudiant qui avait des antécédents scolaires favorables. Il s'engage dans ses cours de manière constante et semble réguler son apprentissage. Il comprend bien le contenu du cours et se sent efficace. En cours de route, il déménage, puis se met à étudier de nuit. Il dispose de peu de temps, surtout lorsque la session d'hiver recommence au Cégep de Sept-Îles. Il finit par tomber malade. Ses difficultés personnelles et le refus du Cégep@distance de lui accorder une prolongation l'amènent à abandonner les quatre cours auxquels il était inscrit.

8.1.7 Le sixième cas (Francine)

Francine est une étudiante adulte qui a 29 ans au moment de son inscription au cours de Philosophie et rationalité, le 8 octobre 2004. Elle suit un cours de français au Cégep@distance en même temps. Célibataire sans enfant, elle travaille 25 heures par semaine.

Qui comme étudiante (antécédents scolaires)

Cette étudiante a une cote R de 24,014, ce qui est plus élevé que la moyenne des étudiants du Cégep@distance. Au moment où elle s'inscrit, a déjà une AEC en Techniques d'éducation à l'enfance. Elle a entrepris de suivre ses cours de formation générale dans le but d'obtenir le DEC, mais a déjà échoué à un cours de français. Elle a déjà suivi deux cours au Cégep@distance. Elle dit avoir suivi il y a quelques années un cours de base en informatique et qu'elle avait obtenu la plus faible note de toutes ses notes (76 % alors qu'elle n'a jamais de notes au-dessous de 80 %).

Son parcours

Son profil motivationnel initial

Francine s'est inscrit à ce cours de philosophie dans le but de compléter ses cours de formation générale. Elle choisit de le suivre à distance parce qu'elle veut aller à son rythme et elle ne veut pas voyager. Dans le premier questionnaire, selon l'échelle du MSLQ, son sentiment d'auto-efficacité envers le cours est élevé (26 comparé à une moyenne de 20.8 pour l'ensemble des répondants au premier questionnaire). Elle compte consacrer trois heures d'études par semaine au cours.

Ses premiers pas dans le cours

Dès le début du cours, quand elle reçoit confirmation de son inscription, Francine va sur le site Web du cours. Elle éprouve des difficultés avec l'interface du site Web du cours. Elle a besoin de se faire aider par son père pour lire la lettre de bienvenue du tuteur. Dans le forum de présentations, elle n'écrit que son nom. Elle ne retourne pas dans les forums par la suite pour contacter ses pairs, car elle ne sait pas comment y aller. Elle dit en entrevue qu'elle n'a pas plus contacté son tuteur, car elle avait peur que ses messages ne se rendent pas. On retrouve cependant la trace de sept messages dans SOCI, Le premier est envoyé le 24 octobre (soit deux semaines après son inscription) : elle informe le tuteur du travail qu'elle va faire pour son premier devoir. Un deuxième message est envoyé au tuteur le 27 octobre. Le même jour, elle envoie un autre message qui a pour titre « BESOIN D'AIDE » dans lequel elle écrit : *je suis incapable d'envoyer mon devoir au forum. Je me demandais si j'avais reçu la copie corrigée.*

Une semaine plus tard, elle envoie un deuxième message au tuteur intitulé : « BESOIN D'AIDE !!! 2^e TENTATIVE » et elle écrit *je n'arrive pas à trouver l'icone (sic) nouveau message dans le forum et je n'avance pas comme je le voudrais.»*

Elle manifeste un peu d'impatience. Elle a manifestement beaucoup de difficultés à maîtriser l'interface. Ceci semble influencer aussi son attitude envers le contenu du cours. En entrevue, elle dit aussi qu'elle ne comprenait pas bien les textes et qu'elle n'aimait pas avoir à les imprimer. Le 7 novembre, elle contacte son tuteur pour savoir si ce qu'elle fait est à sa satisfaction. Elle semble inquiète, ce qu'elle confirmera dans l'entrevue disant qu'elle est de nature anxieuse.

Francine gère son temps de façon systématique. Comme elle travaille le jour, elle étudie les fins de semaine. Elle a passé trois après-midi pendant trois fins de semaine et peut être deux fois deux heures sur l'heure du midi au travail; ce qui correspond aux trois heures par semaine qu'elle envisageait consacrer sur son cours.

Son premier devoir

Francine demande de l'aide dans son entourage, mais le contenu est trop spécialisé et les personnes de son entourage ne peuvent pas l'aider. Elle a envoyé plusieurs messages au tuteur,

qui lui a expliqué comment naviguer dans le GE pour envoyer son devoir, comment naviguer dans le site pour retrouver ce qu'il y avait à faire. Elle remet son 1^{er} devoir rapidement au bout de 5 semaines (34 jours) et obtient une note de 96 % malgré ses difficultés.

Après cinq semaines

Elle dit qu'au deuxième devoir, elle ne comprenait pas et a alors abandonné. Sa dernière intervention dans SOCI a lieu le 13 novembre, elle a choisi une question à traiter, mais elle ne se rend pas à l'activité collaborative intégrée dans le cours lors de la conception du cours. Elle a laissé passer le délai de désinscription (elle n'a pas eu d'avis car elle a envoyé son premier devoir à temps), quand elle a compris qu'elle n'irait pas jusqu'au bout, elle s'est demandé si elle pouvait se désinscrire, mais n'a pas communiqué avec le Cégep@distance et finalement elle a reçu son avis d'échec.

La synthèse

Francine se dit prête à reprendre ses deux cours (philo et français) au Cégep@distance mais par correspondance. Quoiqu'ayant éprouvé des difficultés dans certains cours de formation générale, cette étudiante avait des antécédents scolaires favorables et une expérience en formation à distance. Elle aborde le cours avec des dispositions motivationnelles favorables, mais les difficultés qu'elle éprouve avec l'interface l'indisposent. Elle obtient un excellent résultat à son premier devoir, mais lorsque des problèmes de compréhension de la matière se pointent au deuxième devoir, c'en est trop pour elle et elle abandonne.

8.1.8 La discussion

Malgré des antécédents scolaires assez défavorables dans quatre des six cas, ces six étudiants commencent leurs cours à distance en faisant preuve d'une volonté de s'engager. Leur niveau d'engagement dans le cours est d'ailleurs suffisant pour qu'ils arrivent tous à remettre un premier devoir. Cela remet en question l'idée selon laquelle l'essentiel des énergies devrait être investi auprès des étudiants surtout avant le premier devoir, d'autant plus que le désengagement survient dans cinq des six cas après la remise de ce devoir.

Au cours de leur cheminement, ces étudiants ont tous éprouvé des difficultés de différents ordres. Pour Béatrice et Émile, il s'agissait de difficultés d'ordre personnel (la maladie, deuil)

ayant eu un effet sur leur état affectif et sur leur capacité de s'engager dans le cours, et sur lesquelles ils n'avaient pas vraiment de prise. Malgré des raisons valables, des dispositions motivationnelles très favorables et un bon résultat au premier devoir, elle s'est vu refuser une demande de prolongation des délais. Elle fait elle-même une synthèse éloquente de son cheminement dès les premiers moments de l'entrevue :

On parle motivation... J'étais super motivée. Je vais vous dire que j'ai coulé mes quatre cours parce que je me suis fait opérer. J'étais super motivée et je me suis fait opérer, mais je n'ai pas pensé... parce que j'ai appelé et ils m'ont dit que je ne pouvais pas avoir de motivation, de papier de motivation pour pouvoir enlever l'échec de mon cours. Alors, cela m'a démotivée pour le reste de mon temps.

Émile s'est retrouvé dans une situation similaire et s'est aussi vu refuser une demande de prolongation pour des raisons médicales. Dans ces deux cas, les étudiants ont abandonné l'ensemble des cours qu'ils suivaient au Cégep@distance. Pour Antoine et Christian, les difficultés étaient liées à un des aspects de la difficulté de la tâche, soit un élément lié aux déterminants de la motivation dans certains modèles (Barbeau, 1994), où on y fait allusion sous l'angle de la perception des exigences de la tâche. Ces difficultés éprouvées par rapport à l'un ou l'autre des aspects de la tâche ont un effet négatif sur le sentiment d'auto-efficacité, ainsi que sur la valeur accordée à la tâche.

Ça allait bien quand je le faisais, mais c'est surtout la lecture et étant donné que ce n'est pas un cours que j'aime. C'est ça qui m'a donné de la misère : la lecture. C'est long. (Antoine)

Le français, ce n'est pas comme des mathématiques. Les mathématiques, tu as un exemple du problème et tu fais une réplique, en fin de compte, du problème et tu vas l'avoir, mais, là, c'est du français. Quoi, exactement, que le professeur voulait ? Il y avait des exemples, mais quoi, exactement, qui voulait entendre ou le modèle qu'il voulait voir. Tu ne peux pas le savoir beaucoup. (Christian)

Devant leurs difficultés, Antoine et Christian semblent avoir peu de ressources. Contrairement à ce qu'on attend d'eux dans le modèle d'encadrement du Cégep@distance, ces étudiants ne se tournent pas vers leur tuteur et ne lui demandent pas d'aide. Il est peut-être peu réaliste de s'attendre à ce que des étudiants qui ont des antécédents scolaires particulièrement faibles arrivent à demander de l'aide, surtout dans un cours de français où la plupart des communications se font par le biais de l'écrit, ce qui accentue les difficultés des étudiants à risques. Selon Ryan et Pintrich (1998), la capacité à demander de l'aide caractérise les

apprenants efficaces qui régulent leur apprentissage, et ce sont les étudiants qui ont un sentiment d'auto-efficacité positif qui demandent le plus facilement de l'aide.

Antoine n'a eu aucun contact avec ses pairs. Pour Christian, ces contacts se limitent à quelques interactions sociales (les présentations dans le forum de discussion) et à la lecture des questions posées par les autres dans les forums. Antoine se tourne vers sa mère pour obtenir de l'aide et du soutien cognitif, mais ce n'est pas suffisant. On peut comparer cette situation avec le cheminement de Béatrice, qui dispose d'un soutien cognitif dans son entourage et qui a plusieurs échanges avec ses pairs. Elle semble cheminer vers la réussite jusqu'au moment où elle tombe malade.

Antoine et Christian se débrouillent presque seuls avec leurs difficultés, qu'ils ressentent comme importantes. Les approches des tuteurs n'ont pas été suffisantes pour donner l'aide nécessaire. Dans le cas d'Antoine, le tuteur ne s'est pas manifesté. Le tuteur de Christian lui a laissé un message après avoir fait quelques tentatives pour le joindre. Malgré le fait qu'ils demeurent relativement seuls pour surmonter leurs difficultés et plusieurs indications d'un sentiment d'auto-efficacité négatif, Antoine et Christian ont persévéré jusqu'à la remise du premier devoir, ce qui semble témoigner d'une certaine forme de courage. Béatrice sentait que le tuteur était disponible et n'avait pas besoin de son aide.

Toutefois, dès qu'Antoine et Christian commencent à éprouver des difficultés, l'attrait de la tâche à accomplir diminue, tout comme l'engagement relatif à cette tâche, sous l'angle du temps investi. Les investissements externes (le travail et les loisirs) prennent tout à coup plus d'importance. Ils exigent plus de temps, et les étudiants ont des attributions externes pour expliquer qu'ils en consacrent moins à leurs cours. Ils éprouvent aussi des problèmes de gestion du temps, ayant mal évalué leur temps disponible ou le temps requis pour compléter le cours. Le problème s'accroît à la rentrée des classes, avec les exigences liées à la reprise des cours à temps plein.

Les difficultés de Francine sont essentiellement liées à la maîtrise de la technologie et de l'interface. Le tuteur lui a offert du soutien pour cet aspect, mais cela n'a pas été suffisant pour qu'elle persévère. Le cas de Danielle est particulier. En effet, elle n'éprouve aucune difficulté à cheminer dans le cours.

La qualité du matériel et des stratégies pédagogiques est évaluée positivement par Béatrice, Danielle et Émile et négativement par Antoine, Christian et Francine. Antoine et Christian éprouvent des difficultés importantes en français (ayant tous deux échoué à un cours de mise à niveau, à au moins deux reprises) et ont de la difficulté en lecture. Christian décrit de manière très détaillée sa difficulté à accomplir la tâche d'analyse littéraire.

Parfois, on peut voir un texte et ne pas le comprendre pareil. J'ai fait mon français 101 cet été en 3 semaines. Ce qui est dur, c'est de comprendre le texte. Ce n'est pas de l'écrire qui est... c'est plus de le comprendre, l'analyser comme la manière qui agit démontre un certain snobisme.

Pour eux, le fait que toutes les directives du cours soient données par écrit représente un problème presque insurmontable. De plus, tout le cours reposant sur l'écrit, ces deux étudiants éprouvent encore plus de difficultés : *C'est surtout parce que, dans un cours conventionnel, tu suis le cours que le professeur présente, tandis qu'ici, il faut lire tout ce qu'il y a à faire* (Antoine). Être en mesure de comprendre suffisamment pour formuler une question au tuteur est problématique, d'autant plus qu'ils doivent la formuler par écrit : *Alors je ne savais pas tout ce qu'ils voulaient avoir. Qu'est-ce qu'ils voulaient que j'explique du texte ? Lorsque tu ne sais pas la méthode, tu ne peux pas vraiment poser de questions.* (Christian)

Dans cinq de ces six cas, la motivation a diminué dans le temps en raison des difficultés éprouvées, et on peut établir un lien entre la perte de motivation et l'abandon. L'obtention de la note du premier devoir coïncide pour Antoine et Christian avec l'approche de la session d'automne et avec la dernière diminution de l'engagement, voire avec la décision d'abandonner.

J'avais trop de charge. L'été avait passé (c'était au mois d'août), et j'avais commencé en mi-juin. (Christian)

Dans le cas de Danielle, c'est plutôt le contraire. Sa motivation était faible au début du cours en raison de son manque d'intérêt pour la comptabilité, et elle augmente lorsqu'elle commence à s'engager dans le cours.

Dans l'ensemble, mis à part Francine, ces étudiants ont eu peu recours à l'aide du tuteur et à celui de leur entourage.

8.1.9 Conclusion sur les cas d'abandon

Cette étude multicas réalisée auprès de six étudiants ayant abandonné nous a permis de mieux comprendre certains parcours étudiants menant à l'abandon. Nous avons pu suivre ces parcours en replaçant les apprenants dans leur environnement et dans leur contexte. D'une certaine manière, nous avons pu aborder le phénomène de l'abandon de l'intérieur. Nous avons constaté que les dispositions motivationnelles évoluaient de manière dynamique dès le moment où les étudiants commençaient à interagir avec leur tuteur ou avec le matériel pédagogique. Ces dispositions motivationnelles ont un effet net sur l'engagement dans le cours. Par ailleurs, l'examen attentif des parcours d'abandon démontre qu'il ne s'agit pas d'un phénomène inéluctable. Dans ces six cas d'abandon, plusieurs auraient pu être prévenus. Une simple prolongation des délais aurait suffi à assurer la réussite de Béatrice et d'Émile et de Danielle pour l'ensemble des cours suivis au Cégep@distance. Dans les cas d'Antoine et de Christian, les difficultés éprouvées étaient plus importantes, mais des mesures d'encadrement ciblées auraient pu au moins leur apporter un soutien pour leur permettant de ne pas avoir à surmonter seuls ces difficultés. Dans le cas de Francine, un soutien technique mieux ciblé, voire une formation, aurait pu lui être offert. On aurait aussi pu procéder à une évaluation initiale de son niveau de compétence technique, de manière à l'orienter vers la version imprimée du cours. Les résultats de cette étude multicas remettent en question les pratiques d'encadrement qui ont cours au Cégep@distance, ainsi que les règles qui régissent les délais. D'autres établissements de formation à distance ont réussi à améliorer leurs statistiques d'abandon en offrant de nouveaux moyens aux étudiants de « raccrocher » et en introduisant plus de souplesse dans leurs règles de fonctionnement (Blay, 1994).

Les problèmes d'abandon prévalent dans le cours de français, qui exigerait des mesures d'encadrement mieux ciblées, surtout pour les étudiants qui ont échoué à des cours antérieurs de cette discipline. La tâche d'analyse littéraire s'avère particulièrement ardue pour ces étudiants. Les tuteurs devraient jouer un rôle plus proactif et miser sur d'autres formes de communication que l'écrit. Ces étudiants pourraient facilement être dépistés dès l'analyse de leur dossier scolaire. Malgré leurs mauvais antécédents scolaires et un sentiment d'auto-efficacité négatif, ces étudiants entament leur cours à distance avec le désir de s'y engager. Il faudrait arriver à miser sur cette volonté avant que les difficultés éprouvées ne les découragent. Des outils susceptibles

de soutenir les étudiants dans la planification de leur échéancier et de leur gestion du temps devraient aussi être développés. On devrait inciter les étudiants qui suivent des cours d'été à se donner un échéancier qui fasse en sorte que l'ensemble des devoirs soient remis avant le début de la session d'automne.

8.2 L'ÉTUDE DES CAS DE RÉUSSITE

Dans cette section, nous présenterons trois histoires de cas d'étudiants qui ont réussi le cours suivi. Nous avons sélectionné un cas par cours, c'est-à-dire un cas pour le cours de philosophie, un cas pour le cours de français et un cas pour le cours de comptabilité. Nous avons choisi les cas qui étaient les mieux documentés. De plus, nous avons choisi deux de ces cas parce que, tout en présentant des antécédents scolaires plutôt faibles, ils semblaient avoir eu peu de contacts avec les tuteurs (selon les données du SOCI) et ont quand même réussi. La structure du récit de chaque cas est la même que celle employée dans la section sur les cas d'abandon, mais comme ces étudiants ont réussi, il y a davantage d'événements après la remise du premier devoir.

8.2.1 Le premier cas

Alex, qui demeure dans une région éloignée, a 19 ans au moment de son inscription, le 6 juillet 2004. Il suit le cours de français *Écriture et littérature* dans le cadre du programme de Sciences humaines. Il prévoit occuper un emploi de 30 heures par semaine rémunéré. Il a une copine avec laquelle il habite, mais il n'a pas d'enfants.

Qui comme étudiant (les antécédents scolaires)

Au moment où il commence son cours, Alex a une cote R de 20,241, ce qui est dans la moyenne des étudiants du Cégep@distance, mais faible dans le réseau. Il a déjà échoué au cours au cégep. Il s'agit de son deuxième cours au Cégep@distance, car il suit en même temps que son cours de français un cours complémentaire d'astronomie.

Alex a de grandes difficultés en français. Il a échoué à un premier cours de mise à niveau au cégep, puis il a réussi le cours lorsqu'il s'y est inscrit pour la deuxième fois. Il a échoué à deux reprises au cours qu'il suit au Cégep@distance (le premier cours de la séquence des quatre cours de français obligatoires pour tous les étudiants de cégep). Malgré ces débuts difficiles, il a réussi les deux cours suivants, soit le 601-102-04 (Littérature et imaginaire) et le 601-103 (Littérature québécoise). Enfin, il s'est inscrit au dernier cours de la séquence (Le français propre) dans son collège à la session d'été 2004 et semble l'avoir terminé et réussi au moment où il s'inscrit à son premier cours au Cégep@distance.

Son parcours

Son profil motivationnel initial

Alex s'inscrit au Cégep@distance parce qu'il est inscrit au programme de Kinésiologie à l'université et qu'il doit réussir le cours de français pour obtenir son DEC, un préalable à son entrée à l'université.

Il me manquait seulement mon français 1 et, pour aller directement à l'université sans perdre une année juste pour mon français 1, je l'ai fait par correspondance pour sauver du temps.

Dans le questionnaire, il répond aussi qu'il a choisi de suivre le cours à distance *parce que c'est plus facile pour lui de faire ses travaux à la maison* ; il semble conscient des exigences d'un cours à distance, qui sont *d'être autonome et de se fixer un horaire précis pour faire les différents travaux.*

Il pense consacrer 10 heures par semaine à son cours, ce qui traduit une volonté de s'engager sur le plan comportemental dans le cours, mais peut laisser penser qu'il n'est pas tout à fait réaliste par rapport au travail requis par l'établissement pour un cours de 60 heures.

Quand il commence, il anticipe une note de 85 %. Il semble optimiste dans son évaluation, ayant déjà échoué au cours en classe ; par contre, comme il a réussi les trois cours suivants, il peut penser qu'il va réussir celui-ci. Il sait cependant que sa faiblesse en orthographe (qu'il attribue à un manque d'attention) lui fait perdre des points.

Ses premiers pas dans le cours

Au début, il éprouve un problème avec son code d'accès et contacte le personnel du Cégep@distance, qui lui donne la solution rapidement.

Ça venait du fait que c'est en majuscule et en minuscule et, au début, je ne comprenais pas parce que ce n'était pas indiqué. Alors, au début, j'écrivais en majuscule et ça ne marchait pas et je ne comprenais pas, donc c'est pour ça que je me suis fait expliquer après, et ça l'a super bien été après.

Il reçoit la lettre de présentation du tuteur envoyée le 9 juillet, soit trois jours après son inscription. Cette lettre *l'a aidé à persévérer*, comme il l'écrit dans le questionnaire 2, mais il ne répond pas à son invitation à se présenter dans le forum. Il ne commence pas non plus à travailler à son cours avant deux mois, pendant lesquels il accorde la priorité à ses occupations sociales :

Je dirais vraiment que mes activités passaient avant. Lorsque j'avais un trou et que je n'avais vraiment rien à faire, je me mettais à mes cours. La plupart du temps, je mettais mes activités en avant.

Il travaille aussi de 20 à 30 heures par semaine. Son engagement comportemental est faible.

Après cinq semaines

Le 14 août, son tuteur l'appelle pour lui dire que les devoirs sont en ligne et il apprend alors qu'il a de la difficulté à utiliser son mot de passe. Mais on n'en sait pas plus sur le contenu de la conversation.

Son premier devoir et après

Il reçoit l'avis du Cégep@distance au cours de la huitième semaine, mais cet avis croise l'envoi de son premier devoir. Il l'envoie donc après 8 semaines et obtient une note de 87 %, ce qui est très près de son attente initiale (85 %), pourtant assez élevée. Il s'engage donc et gère ses apprentissages à raison de un devoir par mois.

Je l'ai fait tranquillement au début. Ça m'a pris un petit peu de temps à commencer, mais, quand j'ai commencé, je vous dirais que je faisais un devoir par mois à peu près.

Il contacte quelques fois le tuteur par messagerie. Il fait ses demandes en fonction de ses besoins et il obtient les explications qu'il désire ; il perçoit le tuteur comme toujours très disponible, mais plus par Internet que par téléphone.

J'ai envoyé, aussi, quelques messages et des petites questions à mon professeur parce que je ne comprenais pas, mais je ne l'ai jamais appelé, par exemple. Je le faisais par Internet. Elle m'a toujours bien répondu, et ça l'a toujours bien été.

Quand il contacte le tuteur, c'est davantage pour obtenir des explications sur des consignes que sur le contenu du cours lui-même.

[...] mais c'est par rapport aux questions d'examens qu'ils me posaient. Ce n'était pas par rapport à la matière. C'était vraiment pour mieux saisir la question.

Peu à peu, il se discipline pour terminer à temps :

[...] vers la fin, je me fixais du temps en avance. Je me disais que, telle ou telle journée, je fais ce travail-là et j'y va, mais, au début, c'était plus lousse un petit peu.

Il fait environ la moitié des autoévaluations, sélectionnant celles des chapitres où il éprouvait plus de difficultés ; il gère ainsi ses apprentissages pour ne pas perdre de temps. Et il étudie régulièrement en consacrant plus de temps aux devoirs.

Sa motivation augmente vers la fin, lorsque le temps commence à manquer. Il se discipline alors et planifie ses moments d'étude à l'avance. Il apprécie la tâche qu'on lui demande d'accomplir :

Un coup que c'est commencé, ça allait quand même super bien. C'était vraiment bien comprendre les questions et commencer à écrire.

Mais, en même temps, s'il se sent obligé de finir un devoir, sa motivation est moins grande. Il n'aime pas sentir qu'il n'a pas le choix. Il n'établit pas de contacts sociaux avec les autres étudiants du cours. Il ne consulte pas non plus les forums de discussion. Il ne semble pas connaître leur existence.

Ce n'était pas indiqué, dans mes devoirs, d'aller sur les forums, alors je n'ai pas pris la peine d'y aller. Ce n'était pas vraiment important pour les devoirs.

Il trouve le matériel pédagogique bien fait ; il suscite son intérêt, et il l'évalue positivement.

Les lectures étaient intéressantes. Les deux petits livres qu'ils proposaient, je les ai bien aimés, mais, en général... c'est quand même pas mal ça. Il n'y avait rien d'autre de plus intéressant que ça.

Quant au soutien de son entourage, il dit que ses colocataires l'ont aidé à passer le cours avec leurs connaissances. Dans l'ensemble, cependant, il fait ses travaux seul.

Il passe son examen final et obtient une note de 60 %. Cette note est beaucoup plus faible que celles obtenues pour ses devoirs. Rappelons qu'il avait obtenu 87 % au premier devoir, 65 % au deuxième et 79 % aux deux derniers. C'est ce qui lui permet de terminer son cours avec la note de 70 %.

La synthèse

Alex, qui a eu des problèmes de gestion du temps et de motivation pendant les deux premiers mois de son inscription, s'est rattrapé par la suite pour terminer son cours à temps. Sa motivation est extrinsèque mais forte, car il a besoin de réussir le cours pour commencer son programme à l'université. En français, ses premiers pas au collégial sont difficiles, mais il a réussi tous les autres cours de français avant de reprendre son premier cours au Cégep@distance. Il semble travailler seul ; en tout cas, il ne tire pas vraiment partie des autres étudiants du cours. Il ne semble même pas savoir qu'il y a un forum. Par ailleurs, il reçoit un peu de soutien cognitif de son entourage et il recourt à l'aide du tuteur, qu'il apprécie. Il ne semble pas éprouver de difficultés de compréhension du contenu. L'aide du tuteur porte surtout sur les consignes à propos des travaux. Lorsqu'il commence à s'engager dans le cours, il arrive à se discipliner pour y travailler de manière régulière. L'approche des délais finaux le stimule à faire une gestion plus serrée de son temps. Malgré des notes assez bonnes aux devoirs, il termine le cours avec la note de passage ; en fait, il obtient 60 % à l'examen.

8.2.2 Le deuxième cas

Julie a 19 ans au moment de son inscription, le 1^{er} juin 2006, au cours *Philosophie et rationalité* comprenant des activités collaboratives. Elle est envoyée par le cégep de Saint-Jérôme, où elle étudie à temps plein pour obtenir un DEC en Techniques d'éducation à l'enfance. Elle s'est inscrite pendant l'été, même si elle hésitait, car elle travaille l'été. Au moment de son inscription au cours, elle prévoit occuper un emploi rémunéré pendant 20 heures par semaine. Elle n'a pas d'enfant et vit avec son conjoint depuis cinq ans.

Qui comme étudiante (les antécédents scolaires)

Au moment de commencer son cours, cette étudiante avait une cote R de 19,777, cote un peu supérieure à la moyenne des étudiants du Cégep@distance, mais faible dans le réseau. Elle a

déjà suivi le cours deux fois au cégep ; elle y a échoué une première fois et a obtenu une mention « incomplet » la deuxième fois. C'est son premier et seul cours au Cégep@distance.

Le parcours

Son profil motivationnel initial

Julie s'inscrit parce qu'elle est en retard dans ses cours de formation générale ; c'est son père et son copain qui l'ont convaincue de le faire. Elle a choisi le cours par Internet parce qu'elle veut travailler à son rythme. Elle dit avoir beaucoup de difficulté à suivre le cours en classe (on comprend qu'elle éprouve de la difficulté à se concentrer en classe), c'est pourquoi elle veut pouvoir le faire à son rythme. Sa réponse au questionnaire indique qu'elle pense que le cours n'est offert qu'en version Internet. Parmi les exigences d'un cours à distance, elle mentionne le temps ; elle prévoit consacrer quatre heures par semaine à son cours. Cette évaluation est peut-être réaliste pour elle, en fonction du temps dont elle dispose, mais en même temps, elle semble un peu juste pour un cours de 60 heures.

Quand elle commence, elle anticipe une note de 70 %, ce qui traduit une motivation et un sentiment d'auto-efficacité raisonnables pour une étudiante qui a déjà subi un échec au cours suivi en classe. C'est certainement pour cette raison qu'elle dit, dans le deuxième questionnaire, *qu'au début elle voyait le cours très long et très ennuyant.*

Ses premiers pas dans le cours

Julie a des problèmes avec l'interface ; elle ne sait pas comment entrer dans le SOCI. Cela la retarde de 15 jours, car elle essaie d'appeler au Cégep@distance, mais ne peut pas le faire pendant les heures d'ouverture puisqu'elle travaille. Elle demande à sa mère d'appeler pour elle, mais le personnel du Cégep@distance refuse de lui répondre, étant donné qu'il est question des codes d'accès au SOCI et que seule l'étudiante peut avoir accès au système (les relations avec l'institution sont difficiles). Le problème est finalement réglé.

Lorsqu'elle se branche sur le site du cours, elle constate que le tuteur lui a envoyé une lettre d'accueil, qu'elle a appréciée :

J'étais beaucoup moins gênée de lui demander de l'aide. Il m'a semblé sympathique et intéressé à nous.

Comme le tuteur l’invitait à le faire dans la lettre, elle se présente dans le forum. Elle indique, par exemple, d’où elle vient, sa situation familiale, ce qui l’intéresse dans la vie, etc. Pourtant, on constate rapidement que sa motivation n’est pas grande et qu’elle a du mal à concilier son cours avec ses autres activités :

Donc, l’été c’était assez difficile de faire mes devoirs, vu que c’est l’été, les fins de semaine on est occupée, les soirées de week-ends on a des choses à faire. J’ai peut-être un peu négligé de faire comme mes devoirs à temps.

Julie se raisonne cependant, bien que sa motivation soit extrinsèque : *Là, ensuite, ben là je me suis dit bon, OK, j’ai payé un certain montant, c’est mieux de s’y mettre, j’ai pas payé ça pour rien.* Elle s’engage.

Au début, elle semble avoir beaucoup de difficultés à comprendre les textes et les tâches qu’elle doit accomplir. Son sentiment d’auto-efficacité est négatif, et elle comprend difficilement ce qu’on lui demande de faire. Elle fait alors appel à son entourage, à son copain et à ses amies du cégep de Saint-Jérôme, à qui elle pose des questions et qui lui donnent du matériel complémentaire (le soutien cognitif de l’entourage).

J’avais de la misère à comprendre, à saisir ce que le tuteur voulait nous dire, fait que souvent je demandais aux autres, ben comment t’interprètes ça.

Elle pose aussi des questions au tuteur, qui se montre très disponible (l’encadrement de tutorat individuel).

[...] Oui, oui, quand j’avais des questions. Oui. (Rires.) Y me connaissait bien. (Rires.) [...] Oui, oui, y était bien gentil, vraiment là, il était patient.

Après cinq semaines

Les notes de suivi du tuteur n’indiquent pas de relance ; cependant, dans le SOCI, on constate que cette étudiante n’est pas inactive, ce qui expliquerait que le tuteur ne l’ait pas contactée alors. Ce tuteur nous a dit lors de l’entrevue de groupe qu’il ne relançait que les inactifs.

La remise du premier devoir

Sa gestion du temps est déficiente, si bien qu’elle ne fait pas son premier devoir à temps. Mais lorsqu’elle reçoit l’avis du Cégep@distance pour savoir si elle reste inscrite au cours (après

10 semaines ?), elle se ressaisit. Elle envoie son devoir au bout de 14 semaines et elle obtient une note de 76 %, qui est légèrement au-dessus de celle escomptée (70 %).

Dans les messages du SOCI, on comprend que le tuteur lui a adressé plusieurs rappels pour qu'elle envoie son premier devoir. Par la suite, on constate quelques problèmes d'envoi par le gestionnaire d'évaluation du SOCI et de réception du fichier de Julie que le tuteur ne peut pas lire. Il lui demande de le renvoyer. En fait, dans les traces qu'il reste des messages échangés dans le SOCI, on comprend qu'elle tente de soumettre plusieurs devoirs à la fois, ce qui n'est permis ni par le système ni par les règles du Cégep@distance.

Pour faire son premier devoir, elle interagit avec d'autres étudiants. Cependant, on constate que ce n'est pas par choix, mais surtout parce que c'est obligatoire.

Ben oui, je pense que ce devoir-là nous a comme pas donné le choix parce qu'il fallait absolument analyser. Ça comptait, fait qu'on n'a comme pas eu le choix de se parler.

Les activités collaboratives du cours

Les activités collaboratives lui ont occasionné des difficultés. Dans le premier devoir, les étudiants devaient commenter des textes entre eux. Julie reconnaît que même si elle a aimé cet exercice, elle a éprouvé des difficultés de gestion du temps (et non pas de son temps, car elle avance au rythme qui lui convient) et se questionne encore sur ses capacités. Son sentiment d'auto-efficacité est faible, quand elle dit :

Ben, j'ai aimé ça, c'est juste que moi j'y allais à mon rythme et par le fait que moi j'suis peut-être un peu plus lente que les autres, par le temps que moi j'envoie mes choses, eux avaient tout déjà analysé. Ça fait que moi j'avais plus rien à dire.

Elle n'a pas fait la préparation à la deuxième activité collaborative, qui consistait à passer un test pour se classer dans un courant philosophique.

Non parce que, qu'est-ce qui est arrivé ? Ah oui, j'étais en voyage, et la semaine où il fallait faire le test et la semaine d'après quand je suis revenue, il m'a dit prends n'importe lequel et vas-y avec ça.

On ne sait pas si elle a réalisé l'activité d'équipe qui suivait cette activité. En entrevue, le tuteur nous a dit avoir remplacé cette activité d'équipe par une activité individuelle pour

plusieurs étudiants, et ce, pour plusieurs raisons, entre autres parce que le groupe était restreint et que les étudiants avaient du mal à cheminer ensemble.

Julie a quand même appris des autres, car la rétroaction qu'on lui a donnée sur son texte lui a fait envisager d'autres façons de voir les choses :

[...] mais non, ça a été quand même intéressant que quelqu'un lise mon texte et me dise ben, OK, moi mon opinion c'est pas ça, c'est d'autre chose... Ben oui, j'ai découvert comme des choses que j'avais pas pensé. Ça l'aurait eu peut-être un lien, oui ça m'a comme un peu plus instruite si j'peux dire.

Le soutien de l'entourage (cognitif et social) et les contacts entre pairs

Julie profite bien des ressources autour d'elle ; elle questionne ses amies et son entourage pour comprendre le contenu du cours et les tâches à accomplir plus que les autres étudiants inscrits au même cours à distance qu'elle.

Pour ce qui est de l'aspect plus social, elle ne semble pas souffrir d'isolement au point qu'elle ne fait pas appel aux autres étudiants, ni pour l'aider sur le plan apprentissage ni pour l'aider sur le plan social.

J'ai... je leur ai pas parlé. Je les connaissais pas, pis c'était pas quelque chose que... non. J'aimais mieux demander à mon entourage à moi de l'aide... à des gens que je connaissais. Pis je m'inscrivais pas là pour avoir de nouveaux amis.

Elle communique cependant un peu avec une étudiante, mais on sent dans ses paroles que ce n'est pas elle (K) qui prend l'initiative de la communication. *Ah oui, oui, oui, oui, non. Il y en a une qui me parlait un peu.*

Elle dit gérer ses apprentissages en faisant des lectures une fois par semaine ; elle a fait deux autoévaluations et, finalement, préfère lire le texte deux fois plutôt que de le lire, faire les autoévaluations et le relire :

J'aimais mieux lire le texte deux fois plutôt que lire le texte par une autoévaluation, puis répondre une réponse qui m'aurait mélangée. Oh non, j'aime mieux lire le texte deux fois.

On la sent inquiète au sujet de l'examen qu'elle aurait dû passer il y a plus d'un mois, mais qui a été annulé à cause d'une tempête de neige. Elle a encore deux autres cours de philosophie à suivre et ne sait même pas si elle va réussir le premier. Son sentiment d'auto-efficacité est toujours négatif. En réponse à l'interviewer qui lui demande si elle va suivre le deuxième cours de philosophie au Cégep@distance : *Là, on parle du deuxième mais j'ai même pas fait l'examen du premier encore.*

Elle a fait part au tuteur de ses craintes, et il lui a dit comment se préparer (elle a fini le cours en décembre et elle va passer l'examen en mars.) Elle a eu de la difficulté à transmettre ses devoirs, ce qui semble l'avoir fait paniquer. Elle dit avoir aussi eu de la difficulté avec l'interface du questionnaire d'évaluation. Heureusement, le tuteur la rassure :

Par le temps que le tuteur me rappelle et que moi je le rejoigne, qu'on réussisse, c'était la date limite et il me restait deux devoirs à envoyer. Et là j'ai comme paniqué, ben là sont faits mais j'peux pas les envoyer les deux en même temps et puis ma date limite est là, j'vais avoir zéro pour un devoir. Et il s'appelait XXX, le tuteur, il m'a dit là inquiète toi pas là il dit, j'lsais que tu les as fais, je les ai reçus avant et j'va m'arranger pour que le délai de corrections soit à temps. C'est une erreur informatique.

Ce problème de transmission des devoirs semble en être un de gestion ; elle est rendue à la date limite et essaie d'envoyer tous ses devoirs en même temps. Finalement, elle les envoie à quelques jours d'intervalle. Elle envoie son deuxième devoir le 187^e jour et les trois derniers devoirs du cours, le 192^e jour. Elles obtient les notes suivantes : 60 %, 68 %, 80 % et 67 %.

Quand elle reçoit les corrections des devoirs, sa motivation ne baisse pas ; elle apprécie les corrections formatives du tuteur.

Souvent, après un texte, le tuteur nous marque comme son commentaire, ce qu'on aurait pu ajouter ou une autre idée. J'trouvais ça intéressant pour la prochaine fois. Dans un texte, si j'ai l'occasion de faire allusion à ça, ben, ça s'ra ça de plus.

Dans le deuxième questionnaire, elle indique que sa motivation augmente vers la fin, car elle a dû faire un « sprint final » pour arriver à temps. Elle trouve le matériel du cours bien fait et est satisfaite ; elle recommanderait le cours à quelqu'un qui ne veut pas suivre un cours « plate » en classe, et elle trouve qu'il y a autant de travail à faire que dans un cours en classe.

Elle a réussi son cours avec une note de 72 %.

La synthèse

Il s'agit d'une étudiante qui a des antécédents scolaires défavorables (une cote R faible et des échecs antérieurs en philosophie). Elle a aussi beaucoup de mal à gérer son temps. Au début, elle éprouve des problèmes de compréhension et cherche alors du soutien cognitif dans son entourage pour comprendre le contenu du cours et les tâches à accomplir. Elle utilise aussi le tuteur comme ressource affective (il la rassure), technique (il l'aide à envoyer ses devoirs par le gestionnaire) et cognitive.

Étonnamment, elle règle son problème de gestion du temps, qu'elle éprouve surtout pendant la période de l'été où elle a des difficultés (l'investissement externe) et du mal à trouver du temps à consacrer à son cours, quand elle reprend son cours au cégep.

Elle se discipline alors, étudie régulièrement, finit par trouver le matériel bien fait. De plus, les commentaires formatifs de son tuteur au moment de l'envoi des devoirs l'aident dans ses apprentissages ultérieurs. Elle est satisfaite de son expérience et recommanderait à ses amies qui veulent y mettre le temps de s'inscrire.

Elle réussit le cours malgré le nombre d'heures assez limité qu'elle y investit. Nous sommes surpris que sa stratégie de cheminement dans le cours (privilégier la relecture des textes plutôt que la réalisation des exercices) l'ait menée au succès, mais c'est ainsi !

8.2.3 Le troisième cas

Cynthia, qui demeure à Québec, a 24 ans au moment de son inscription, le 22 juin 2004, au cours *Cycle comptable 1* du programme de Techniques de comptabilité et de gestion. Elle est mariée, a deux enfants, travaille à temps plein (40 heures par semaine) et suit trois autres cours au Cégep@distance, en même temps que celui-ci.

Qui comme étudiante (les antécédents scolaires)

Au moment de commencer son cours, cette étudiante avait une cote R de 25,250, ce qui est au-dessus de la moyenne des étudiants du Cégep@distance. Il s'agit de sa première inscription

au Cégep@distance. Elle a déjà un DEC en bureautique et a déjà suivi un cours de tenue de livres, qu'elle a réussi avec une note de 68 %. Dans le cadre de ce programme, elle a aussi déjà suivi le cours *Logiciels de comptabilité appliquée*, qu'elle a réussi avec une note de 90 %.

Son parcours

Son profil motivationnel initial

Cynthia s'inscrit à ce programme parce qu'elle souhaite améliorer son curriculum vitae pour être en mesure de changer de carrière. Elle souhaite *obtenir un DEC pour pouvoir continuer dans les achats, mais peut-être dans une autre entreprise. Ma carrière est stagnante, j'ai besoin de mouvement. Je n'avais plus de défis intellectuels.*

Elle s'inscrit à distance pour différentes raisons : *entre autres parce que je travaille à temps plein (40 heures par semaine) et que j'ai deux enfants. Il y a du pain sur la planche.* Elle s'inscrit à un cours sur Internet parce qu'elle a *de la facilité à travailler sur Internet et avec mon ordinateur.* Elle prévoit consacrer 15 heures par semaine à son cours, ce qui indique une volonté de s'engager, mais peut paraître irréaliste dans sa condition de mère de famille, qui travaille 40 heures par semaine et suit trois autres cours de formation à distance.

Cynthia est très motivée quand elle commence le cours, surtout parce qu'il s'agit d'un cours sur Internet. Comme elle a un DEC en bureautique, elle utilise facilement les ordinateurs et est consciente de l'importance des technologies comme outils de travail dans son domaine.

[...] j'étais extrêmement motivée par rapport au fait que je trouvais ça intéressant d'utiliser Internet comme outil de travail parce que j'utilise énormément l'ordinateur. J'ai déjà un DEC en bureautique. Donc, j'ai trouvé ça intéressant de pouvoir utiliser des connaissances que j'avais acquises durant mon dernier DEC.

Elle anticipe une note de 70 %, ce qui n'est pas très élevé mais correspond probablement à son expérience antérieure en tenue de livres, cours pour lequel elle a obtenu une note de 68 % dans le cadre du DEC en bureautique.

Elle sait que la formation à distance exige du temps et un bon sens de l'organisation. Bref, elle commence le cours avec des antécédents scolaires favorables (une cote R élevée, des succès

antérieurs dans des cours de comptabilité) et des dispositions motivationnelles qui semblent aussi favorables.

Ses premiers pas dans le cours

Peu après son inscription, Cynthia reçoit une lettre de bienvenue de la part de son tuteur. Le 12 juillet, elle envoie un message dans le SOCI ; elle est en train de faire son premier devoir. On ne trouve pas de traces de la réponse du tuteur, mais, le 13 juillet, l'étudiante lui demande de l'appeler le soir entre 7 h 15 et 9 h 30.

La remise du premier devoir

Cynthia remet son premier devoir quatre semaines (28 jours) après son inscription. Selon un message qu'elle envoie à son tuteur, elle s'interroge déjà sur le troisième devoir et sur les erreurs dans certains exercices. Elle ne comprend pas pourquoi elle a tant de difficulté à faire ce devoir, puisqu'elle a fait tous les travaux du cahier d'apprentissage et que cela a *super bien été*.

C'est à ce moment qu'elle demande à son tuteur de l'appeler, mais celui-ci n'a rien noté au sujet d'une conversation qu'il aurait pu avoir avec elle. On sait seulement que cette conversation a eu lieu le 29 juillet et qu'elle a été longue (55 minutes). Il semble vraisemblable de l'attribuer à son questionnement sur le module 3.

Après cinq semaines

Elle progresse rapidement, car, le 29 juillet, elle en est à son troisième module. Elle communique par messagerie avec son tuteur pour lui poser une question sur l'absence d'exercices dans ce module.

Bonjour !

Est-ce que c'est mon cahier d'exercices qui est mal monté, ou est-ce qu'il n'y a pas d'exercices pratiques pour le module 3 ? Il y a énormément de matière, mais rien au cahier d'exercices !

Merci !

D'habitude, je suis une personne avec beaucoup de volonté et tout ça. C'est pour ça que j'ai fini, mais le devoir 3 a été l'asile. Ça a été l'enfer. Il y avait du stock. C'était trop comparé aux autres. Les autres ont tellement bien été. Je pensais que j'étais nouille, en fin de compte, parce que les autres ont tellement bien été, mais, là, ça ne finissait plus, ça n'avancait pas. (extrait de l'entrevue)

Sa motivation reste assez constante jusqu'au moment où elle se rend compte qu'il s'agit de la première diffusion du cours ; elle se considère alors comme un cobaye.

[...] lorsque je me suis un petit peu aperçue que nous étions des cobayes parce que nous avons trouvé des erreurs dans la matière du cours et dans les devoirs. Je me suis sentie moins en confiance par rapport à ce que je faisais justement parce que, quelquefois, il y a des affaires que je faisais qui étaient correctes et que, en fin de compte, ils étaient mal corrigés. Et, là, quand je contactais madame X, elle me disait : Oui, c'est une erreur. Alors, après ça, je n'étais plus sûre si j'étais correcte ou non. L'espèce d'inquiétude est restée.

Elle interagit beaucoup avec le tuteur et peu avec les autres étudiants. Les échanges avec les étudiants ne donnaient pas du tout une dynamique d'interaction ; Cynthia dit qu'il n'y avait jamais personne en ligne en même temps qu'elle.

Elle parle en termes positifs de ses relations avec le tuteur :

Il était le fun. Je n'étais pas gênée de lui parler, et il était intéressé à ce que l'on disait. Il voulait nous aider. C'est que je ne me sentais pas toute seule. Je me sentais comme le fait une élève avec un professeur.

[...] j'ai commencé à mettre mes questions directement sur le forum, mais, comme je dis, j'avais l'impression que nous étions des cobayes, et il n'y avait pas beaucoup de monde qui était rendu à la même place que moi et en même temps.

Je trouvais qu'il manquait de viande dans les forums.

Elle obtient le soutien de son mari sur les plans de l'organisation matérielle et de l'organisation du temps.

Mon mari est super supportif [sic]. Je veux dire que, pendant que je fais ça, je ne fais pas de ménage, pas de lavage. Alors, il m'a donné un coup de main plus du côté entretien ménager. Souvent, ce qui arrive, c'est qu'il travaille les soirs et fins de semaine, alors le jour, d'habitude, il est là. Alors, il fait le ménage lorsque je ne suis pas là et, le soir, je peux me concentrer sur mes études et mes enfants.

Elle tente de recourir au soutien cognitif de son entourage, mais cela ne fonctionne pas vraiment.

Lorsque j'avais des problèmes de comptabilité au bureau, j'allais voir la comptable évidemment. Elle me donnait un coup de main de ce côté-là. Je veux dire qu'elle a essayé de me donner un coup de main, mais, ce que je connaissais du cours de comptabilité I, ce n'était pas assez avancé pour elle. Elle essayait de m'expliquer quelque chose, mais c'était trop avancé pour moi, pour mes connaissances. Cela ne m'aidait pas vraiment, alors j'ai décidé de laisser faire et de me fier à ce que j'apprenais dans le livre et à ce que j'avais déjà connu, et à M. X aussi.

Le 9 septembre, Cynthia pose une question sur le module 4. Le 20 septembre, elle envoie un message concernant le devoir 3 sur le contenu du cours. Le tuteur dira en entrevue qu'il y a une erreur dans ce troisième devoir et qu'il est beaucoup trop long.

La motivation de Cynthia diminue alors : *Je suis tellement découragée – ça fait quatre semaines que je travail sur ce devoir, et tous mes autres devoirs, je les ai terminés en une semaine !!!*

Le 27 octobre, elle pose une question sur le module 7 et, le 30 octobre, elle envoie une solution de calcul de montants de chèques à son tuteur. Enfin, le 11 novembre, son dernier message porte sur l'examen final. Elle écrit : *Enfin terminé, et je dirais que ce cours de comptabilité a été pas mal mieux que la dernière fois que j'ai fait de la tenue de livres (68 %) !*

En tout, elle aura adressé neuf messages dans le SOCI. Son tuteur note qu'elle le contacte le 3 novembre pour répondre à ses questions par téléphone, *car on n'arrivait pas à se comprendre par la messagerie ou par le forum.*

Sa note finale (97 %) est nettement meilleure que celle à laquelle elle s'attendait (70 %). Elle attribue cette réussite au fait que le cours est sur ordinateur et qu'elle est à l'aise avec les technologies.

Par exemple, mon premier cours de comptabilité, tenue des livres, j'ai eu 67 % dans mon premier DEC. Quand j'ai fini avec la compta, j'ai fini avec 97 %. Moi, en fin de compte, l'ordinateur, c'est mon ami.

Après cette première session de cours, elle a suivi quatre autres cours à distance et compte en suivre quatre autres à la prochaine session

La synthèse

Cynthia est une étudiante très motivée, qui a des antécédents scolaires favorables et semble faire une très bonne gestion de son temps, malgré des engagements nombreux (le travail à temps plein, la famille, quatre cours). Elle semble bien organisée. Elle travaille régulièrement et avance rapidement. Un extrait de l'entrevue le démontre :

Il faut être organisé et il faut y avoir une routine de fer. Ce que je veux dire c'est que, moi, je me sentais prête à avoir un autre contrat par rapport au fait que, moi, mon fils, je le couche à 7 h 00, alors j'avais de 7 à 9 que je ne faisais rien. C'était pour rentabiliser mon temps. Je n'écoute pas beaucoup la télévision ; je n'aime pas ça. Alors, tant qu'à m'écraser devant la télé et écouter rien d'intéressant qui pourrait enrichir ma culture, je me suis dit que cela serait peut-être intéressant de faire un cours par correspondance pour m'occuper et, en même temps, me donner un DEC que j'aurais de besoin pour changer de job parce que, présentement, je suis acheteuse et personne ne veut regarder mon CV malgré mes cinq ans d'expérience. Il n'y a personne qui veut l'observer parce que je n'ai pas mon DEC. En fin de compte, c'est toutes des bonnes choses. Ça me permettait d'enrichir mes connaissances, ça passait le temps, et je pouvais faire ça selon mon propre rythme.

Cynthia remet son premier devoir en moins de 1 mois et finit tous ses devoirs en 20 semaines (143 jours). Même si elle peut sembler avoir moins besoin du soutien de son tuteur, elle communique de manière régulière avec lui. Elle lui pose des questions sur des erreurs commises dans le cours et elle lui demande des explications sur le contenu du cours. Son mari la soutient, et elle fait des démarches pour obtenir un peu de soutien cognitif dans son entourage. Elle n'éprouve pas le besoin de communiquer avec les autres étudiants du cours, mais fait quand même appel facilement aux ressources qui l'entourent. Malgré tous ces facteurs favorables, la longueur du devoir 3 et les erreurs figurant dans le matériel pédagogique la poussent à douter d'elle-même. Son cheminement ressemble quand même à la recette du succès.

8.2.4 La discussion sur les cas de réussite et les conclusions

Nous venons d'étudier le parcours de trois étudiants, soit Cynthia, Julie et Alex, qui ont réussi le cours et obtenu respectivement les notes suivantes : 97 %, 72 % et 70 %.

Ces étudiants présentent des profils différents, et c'est en comparant leur parcours que nous traiterons de l'apport de leur étude à la recherche. Sur le plan de leur profil sociodémographique, deux étudiants se situent dans la tranche d'âge des plus jeunes étudiants du Cégep@distance. En

effet, Julie et Alex ont 19 ans au moment où ils s'inscrivent au cours. Les deux travaillent entre 20 et 30 heures par semaine et suivent des cours en classe en même temps qu'ils sont inscrits au Cégep@distance. On peut dire que les études constituent leur occupation principale, Julie au cégep et Alex à l'université. Tous les deux travaillent un nombre d'heures important et aucun n'a de charge familiale.

La troisième étudiante, Cynthia, est plus âgée ; elle 24 ans et, bien qu'elle soit étudiante à temps plein au Cégep@distance, elle travaille aussi à temps plein et est mère de famille.

En raison de ces caractéristiques sociodémographiques, selon les résultats quantitatifs de l'étude, les étudiants sont répartis dans des catégories différentes en ce qui a trait à leur persévérance et à leur réussite. Compte tenu de son âge, Cynthia a moins de chances de persévérer qu'Alex ou Julie ; par contre, pour ce qui est du nombre d'heures travaillées, Cynthia a plus de chances de réussir qu'Alex ou Julie puisqu'elle travaille 40 heures par semaine. En fait, sur ce point, Cynthia illustre bien les données que l'on trouve dans la littérature, à savoir que même si certaines études ont établi un lien entre le nombre d'heures travaillées et l'abandon (Garrison, 1985), ce qui importe serait plutôt la manière dont l'étudiant gère son temps et concilie l'ensemble de ces exigences (Bourdages et Delmotte, 2001 ; Ashar et Skenes, 1993, *in* Scalese, 2001). Cynthia y parvient bien ; elle dit elle-même qu'elle a une *routine de fer*. On comprend dans l'entrevue qu'elle consacre un peu plus de deux heures à ses cours le soir, toujours aux mêmes heures, soit entre 19 h 15 et 21 h 30. De plus, ses antécédents scolaires la prédisposent à la réussite. Elle a une côte R élevée, supérieure de cinq points à celles d'Alex et de Julie. Dans le passé, elle n'a pas subi d'échec dans la discipline ; au contraire, elle a déjà suivi deux cours dans le domaine et les a réussis, l'un avec une note de 68 % et l'autre, de 90 %.

Cynthia fait preuve de motivation, car elle a un projet d'étude bien défini (Schneider et Stevenson, *in* Bouffard, 2001) et poursuit un but, celui d'améliorer son curriculum vitae et de changer de carrière. Le cours qu'elle suit est également un cours de la formation spécifique lié de près au domaine dans lequel elle veut se spécialiser. .

On trouve le même type de motivation chez Alex et Julie (tous les deux sont inscrits à un programme professionnel et ont donc un projet d'étude), mais il relève plus d'une motivation extrinsèque que d'un intérêt pour la discipline. Il s'agit d'un cours de formation générale, et l'un

doit réussir le cours de français pour poursuivre le programme de Kinésiologie, tandis que l'autre doit réussir le cours de philosophie pour poursuivre le programme de Techniques d'éducation à l'enfance.

Sur le plan de l'engagement comportemental, ces étudiants évaluent différemment le nombre d'heures qu'ils comptent consacrer au cours au début de leur apprentissage. Cynthia prévoit consacrer 15 heures par semaine à son cours, Alex, 10 heures, et Julie, 4 heures. Cependant, ces données n'ont été ni confirmées ni infirmées par la suite pour connaître le nombre d'heures effectivement consacrées par chaque étudiant. Il semble que la régularité a été un facteur important dans la réussite des trois étudiants.

Les échecs antérieurs

Alex a échoué au cours de mise à niveau, puis l'a repris et l'a réussi ; par la suite, il a échoué dans son collège à deux reprises au premier cours de la séquence des quatre cours obligatoires de français (*Écriture et littérature*), soit celui qu'il suit au Cégep@distance. Il a toutefois réussi dans son collège deux des trois cours de français qui suivent.

Sachant que les échecs antérieurs sont liés de manière significative à la réussite et que le taux d'abandon est plus élevé pour les étudiants qui ont subi deux échecs ou plus au cours suivi, on pouvait penser que les chances de réussite d'Alex étaient faibles.

Quant à Julie, elle a déjà suivi le cours deux fois au cégep, ayant échoué une première fois et obtenu une mention « incomplet » la deuxième fois. Elle est aussi une étudiante que l'on pourrait considérer comme « à risques » sur les plans de l'abandon et de la réussite.

Comment Julie et Alex ont pu compenser leurs faiblesses

Si Cynthia avait les atouts pour réussir, comment expliquer le succès de Julie et d'Alex, qui avaient tous les deux des faiblesses importantes au départ.

Outre les quelques éléments relevés plus haut (la régularité de l'étude, la motivation de réussir pour poursuivre leur projet d'étude, etc.), c'est grâce au soutien affectif et cognitif trouvé dans leur entourage ou auprès du tuteur que Julie et Alex ont pu persévérer et réussir leurs cours.

Julie qui, dès le début de son apprentissage, comprend difficilement ce qu'on lui demande de faire, fait appel à son entourage : son copain et ses amies du cégep de Saint-Jérôme à qui elle pose des questions et qui lui donnent du matériel complémentaire.

Elle pose aussi des questions au tuteur, qui se montre très disponible, que ce soit pour résoudre des problèmes techniques avec le gestionnaire d'évaluation du cours ou pour fournir des explications sur le contenu du cours. Quand Julie reçoit ses devoirs corrigés, sa motivation ne baisse pas, car elle apprécie les corrections formatives du tuteur. De plus, comme elle suit le cours comprenant des activités collaboratives intégrées dans le design du cours, elle a aussi des contacts avec ses pairs.

Pour faire son premier devoir, elle interagit avec d'autres étudiantes. Même si elle le fait par obligation plus que par choix, elle reconnaît qu'elle a appris des autres, en dépit de ses difficultés relatives à la gestion du temps (au moment où elle lit les commentaires des autres étudiants dans le forum, elle estime qu'elle arrive la dernière et qu'elle n'a plus rien à dire), car la rétroaction obtenue l'incite à envisager d'autres façons de voir les choses.

Quant à Alex, il a un peu fait appel à son entourage pour obtenir un soutien cognitif, c'est-à-dire à ses colocataires. Cependant, il demande davantage de l'aide au tuteur. Il ne semble pas éprouver de difficultés de compréhension du contenu et demande surtout des explications sur les consignes relatives aux travaux.

Les cas d'Alex et de Julie sont particulièrement intéressants, car ils auraient pu constituer des contre-exemples infirmant les hypothèses que nous avons émises dans notre discussion sur les cas d'abandon. Or, ces deux cas confirment les hypothèses émises relativement aux étudiants qui ont des antécédents scolaires défavorables. C'est vraiment le soutien cognitif du tuteur et de personnes de leur entourage qui les a aidés à réussir. Ces étudiants ont été en mesure de demander de l'aide et d'en obtenir. Le soutien cognitif est donc un élément important pour soutenir la motivation des étudiants, peu importe sa provenance : le tuteur, les personnes de l'entourage ou les pairs.

9. CONCLUSION

Cette recherche visait à explorer et à comprendre les effets de l'encadrement (le tutorat individuel et les contacts entre pairs) et de l'apprentissage collaboratif sur la motivation et la persévérance des étudiants suivant des cours au Cégep@distance. Dans cette conclusion, nous présenterons d'abord un résumé des principaux résultats de la recherche. Ensuite, nous traiterons des forces et des limites de la recherche, nous ferons des recommandations et nous esquisserons des pistes de recherches futures.

9.1 RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Tout d'abord, les données obtenues nous renseignent sur certaines caractéristiques de la clientèle. Ainsi, on a pu voir que les étudiants faisant partie de l'étude ont une cote R un peu faible (une cote R moyenne de 21,000) et que plus de 40 % d'entre eux ont déjà échoué au cours auquel ils s'inscrivent. Bien que notre échantillon ne soit pas parfaitement représentatif de la clientèle du Cégep@distance, il comportait tout de même 1372 sujets inscrits à trois cours de formation générale et à deux cours de comptabilité, et on peut raisonnablement généraliser ces résultats à l'ensemble des étudiants du Cégep@distance.

Les analyses statistiques et l'analyse des données qualitatives nous ont permis d'identifier plusieurs variables qui sont liées à la persévérance dans un contexte de FAD. L'analyse des variables liées à la désinscription nous a permis de constater que seuls le régime d'études et les résultats au SAFAD sont liés à la désinscription de manière significative. En effet, le régime d'études influence la désinscription, les étudiants inscrits à temps plein au Cégep@distance ne se désinscrivent pratiquement jamais d'un cours. On peut facilement comprendre ce fait, puisque de nombreux désavantages sont liés à la perte du statut d'étudiant à temps plein. À partir de ces résultats, on peut penser que les étudiants inscrits en commandite à temps partiel au Cégep@distance, mais qui jouissent d'un statut d'étudiant à temps plein grâce à cette inscription, ne se désinscrivent presque jamais non plus. Le fait que les variables qui sont liées aux autres indicateurs de persévérance (la remise des deux premiers devoirs et la persévérance dans le cours) ne sont pas liées à la désinscription fait apparaître la désinscription comme un phénomène

distinct de la persévérance. Cela valide dans une certaine mesure la pratique du Cégep@distance selon laquelle on ne tient pas compte des désinscriptions dans les données sur la persévérance.

Dans les variables liées de manière significative à la persévérance, on trouve les antécédents scolaires, certaines variables sociodémographiques et certaines dispositions motivationnelles.

Pour ce qui est des antécédents scolaires, une cote R inférieure à la moyenne et le fait d'avoir déjà échoué au cours suivi constituent des facteurs de risque importants par rapport à la persévérance. Cela a été particulièrement bien démontré dans le cas des cours de français, aussi bien par les analyses quantitatives que par les analyses qualitatives, et va dans le sens des résultats de l'étude de Terrill et Ducharme (1994). Des étudiants éprouvant des difficultés en français ont beaucoup de mal à accepter le fait que toutes les directives et tout le contenu du cours sont fournis par écrit. Par ailleurs, contrairement à ce qu'on anticipait à la suite de la recension des écrits, le fait d'avoir déjà suivi un cours au Cégep@distance n'est pas un facteur lié à la persévérance.

Dans l'ensemble des variables sociodémographiques, contrairement à nos attentes, l'occupation principale n'est pas liée à la persévérance. Par contre, les femmes persèverent davantage que les hommes pour tous les indicateurs de persévérance, malgré le fait que les hommes s'accordent une cote plus élevée pour tous les indicateurs d'auto-efficacité (Poellhuber et Chomienne, 2005). L'âge a aussi une importance, mais n'est pas lié de manière linéaire à la persévérance. Les indicateurs de persévérance sont plus faibles pour les étudiants du groupe des 21-25 ans que pour ceux du groupe des 16-20 ans, puis remontent pour ceux du groupe des 26-40 ans, et encore davantage pour ceux de 41 ans et plus. Les étudiants inscrits en commandite persèverent moins que ceux qui ne sont pas inscrits en commandite, un résultat cohérent par rapport aux précédents. On peut penser que ces étudiants sont généralement plus âgés, mais aussi qu'ils risquent davantage d'avoir des échecs antérieurs au cours suivi. Le nombre d'heures consacrées à un emploi joue également un rôle important, mais qui n'est pas linéaire non plus. Les étudiants qui travaillent très peu et ceux qui travaillent plus de 30 heures par semaine sont ceux qui persèverent davantage. Cela semble indiquer que même si le nombre d'heures consacrées à des engagements autres que les études à distance a une certaine importance, la

capacité de bien gérer sont temps en a davantage. Les études de cas confirment ce fait, car tous les étudiants ayant abandonné éprouvaient des problèmes de gestion du temps. La capacité de se discipliner et de bien gérer son temps semble particulièrement importante au cours des sessions d'été, car, lorsque la session d'automne recommence, le temps disponible diminue. Ces charges additionnelles, combinées avec des difficultés plus grandes que celles anticipées et une diminution du sentiment d'auto-efficacité, peuvent entraîner l'abandon.

Pour ce qui est des indicateurs du sentiment d'auto-efficacité, nous avons eu quelques surprises. La sous-échelle d'auto-efficacité du MSLQ n'était liée à aucun des indicateurs de persévérance. Par contre, le SAFAD, l'instrument que nous avons mis au point pour mesurer le sentiment d'auto-efficacité envers la FAD, est lié de manière significative à tous les indicateurs de persévérance, y compris la désinscription. De plus, il démontre de belles qualités métrologiques, son coefficient alpha étant de 0,93. Enfin, la note anticipée est un indicateur simple et efficace, lié à la persévérance et au verdict, qui permet de situer les notes obtenues par l'étudiant par rapport à ses attentes initiales.

Par ailleurs, même si le MSLQ n'a pas pu être lié aux indicateurs de persévérance, on observe quand même un lien entre le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance. Les résultats des analyses qualitatives démontrent clairement que, lorsque les étudiants éprouvent des difficultés, et plus particulièrement des difficultés de compréhension, leur sentiment d'auto-efficacité baisse et qu'ils ont tendance à se désengager. À l'inverse, de manière générale, la qualité du matériel pédagogique et la présence du tuteur semblent influencer positivement sur le sentiment d'auto-efficacité et l'intérêt (sauf lorsque le matériel pédagogique comporte des erreurs, l'effet étant alors inverse). Le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance semble donc bien réel, mais le MSLQ n'est peut-être pas adéquat pour bien le mesurer dans un contexte de FAD. Il faut dire que le nombre de répondants ayant indiqué un verdict d'abandon dans le deuxième questionnaire était très petit, ce qui fait que nous n'avons peut-être pas réussi à capter adéquatement la variation du sentiment d'auto-efficacité tel qu'il est mesuré par le MSLQ. Cela a pu être accentué par une évaluation initiale subjective peut-être trop élevée du sentiment d'auto-efficacité des étudiants qui avaient des antécédents scolaires faibles. Ou encore, sans nécessairement être exagérément optimiste, cette évaluation initiale peut signifier qu'ils avaient de bonnes dispositions motivationnelles et l'intention de s'engager dans le cours, et que c'est

seulement à la suite des difficultés éprouvées dans le cours que le sentiment d'auto-efficacité a baissé.

Le volet quasi expérimental de l'étude, les analyses qualitatives et les deux études de cas des parcours menant à l'abandon ou à la réussite nous ont permis de mettre en évidence l'importance de l'encadrement dans le processus menant à la réussite ou à l'abandon, tout en laissant entrevoir une vision différente de ce que pourrait être l'encadrement des étudiants.

Les analyses statistiques réalisées dans le cadre du volet quasi expérimental de la recherche démontrent qu'il est possible d'influencer la persévérance des étudiants par des interventions de tutorat individuel, où l'initiative du contact est prise par le tuteur. Les interventions prévues dans l'expérimentation (une lettre de bienvenue et une relance après cinq semaines auprès d'étudiants ciblés) ont amené les étudiants à percevoir leurs tuteurs comme disponibles et pouvant les soutenir, ainsi qu'à demander plus facilement leur aide par la suite. Par rapport au groupe témoin, on a noté une amélioration des taux de réussite approchant de 20 % (précisément 18,4 %). Les analyses qualitatives démontrent que les étudiants ayant abandonné n'ont à peu près pas eu recours à l'aide de leur tuteur. Par contre, certains étudiants ayant des antécédents scolaires faibles semblent avoir réussi grâce à de très nombreux contacts avec leur tuteurs.

Dans un autre volet quasi expérimental, on a voulu étudier l'effet des contacts entre pairs sur la motivation et la persévérance. Les étudiants bénéficiant de mesures d'incitation aux contacts entre pairs et d'interventions de tutorat individuel étaient comparés avec des étudiants bénéficiant seulement d'interventions de tutorat individuel. Les étudiants du groupe témoin ont persévéré plus que les étudiants du groupe expérimental, mais nous attribuons ce résultat aux différences initiales entre les groupes plutôt qu'à un effet négatif des contacts entre pairs. En effet, en raison de la répartition des étudiants dans les cours de français et de comptabilité, la comparaison entre les étudiants de ces deux groupes est devenue, en réalité, une comparaison entre les étudiants des cours de français et ceux des cours de comptabilité, dont le profil diffère considérablement, tant sur le plan des antécédents scolaires (la cote R, les échecs antérieurs) que des variables sociodémographiques et de la note anticipée, différences qui étaient toutes en faveur du groupe témoin. Par ailleurs, même s'ils ont eu peu de contacts directs avec leurs pairs, les étudiants faisant partie du groupe expérimental ont consulté les forums de discussion, et ceux

qui ont eu des contacts avec leurs pairs les ont appréciés. Cela semble indiquer que tous les étudiants ne recherchent pas des contacts avec leurs pairs, mais que ceux-ci peuvent être utiles à certains.

Par ailleurs, une proportion assez importante des étudiants (qu'on ne peut pas estimer précisément parce que c'est à partir de l'analyse des données qualitatives que cette observation émerge) a recours au soutien cognitif de personnes de leur entourage : les parents, les amis et les collègues de travail. Il s'agit véritablement d'un type d'activité faisant partie du système d'encadrement, même si cette activité n'est pas préparée ou supervisée par l'établissement d'enseignement. Les analyses qualitatives indiquent que ce soutien est important pour la motivation et la persévérance de ces étudiants. Les étudiants qui ont la possibilité d'obtenir du soutien dans leur entourage semblent moins éprouver le besoin de recourir à l'aide de leurs pairs à distance. Il n'est pas facile de créer un sentiment d'appartenance au groupe à distance, et les interventions faites dans le cadre de la présente expérimentation n'étaient peut-être pas suffisantes pour cela. De plus, comme les tuteurs ont été monopolisés par le suivi manuel qu'ils devaient assurer auprès des étudiants, ils ont eu peu de temps pour faire des interventions d'animation.

Dans un autre volet de la recherche, on a vu que les étudiants faisant partie du traitement 3 (l'apprentissage collaboratif) ont eu des contacts plus significatifs avec leurs pairs, même si l'on n'a pas vraiment atteint le niveau de l'apprentissage collaboratif. Dans cette condition, le nombre limité d'étudiants (12) nous a obligés à nous appuyer surtout sur l'analyse des entrevues avec les étudiants pour comprendre l'effet de l'apprentissage collaboratif. Des problèmes logistiques dus au nombre trop faible d'inscriptions ont empêché la réalisation du travail d'équipe, mais de nombreux contacts entre pairs ont eu lieu, et les étudiants ont atteint un certain niveau de collaboration. De plus, les étudiants de ce groupe ont bénéficié d'un tutorat très accentué, peut-être parce que le tuteur n'avait qu'un petit nombre d'étudiants à encadrer.

Par ailleurs, les analyses qualitatives ont aussi démontré que même les étudiants qui ont des antécédents scolaires favorables et qui présentent peu de risques d'abandon éprouvent des difficultés dans leur parcours : des difficultés de compréhension du contenu, suivre les directives relatives aux devoirs, etc. Il semble illusoire de penser que le matériel pédagogique puisse être

entièrement « autoportant ». Cependant, les étudiants qui réussissent recourent soit à l'aide de personnes de leur entourage, à celle de leurs pairs ou à celle de leur tuteur, et, le plus souvent, aux trois. Au contraire, les étudiants qui abandonnent semblent démunis. Non seulement ils ne recourent pas à l'aide de leur tuteur, mais ils ne recourent pas non plus à celle de leurs pairs ou de personnes dans leur entourage. Ce sont donc les étudiants qui auraient le plus besoin d'aide qui sont les moins susceptibles d'en demander, ce qui les met dans une situation où ils courent encore plus le risque d'échouer ou d'abandonner le cours. On doit repenser le type d'encadrement offert à ces étudiants, car les interventions de tutorat individuel effectuées dans le cadre de cette recherche n'étaient pas suffisantes pour obtenir un effet significatif sur la persévérance d'étudiants ayant des cotes R inférieures à la moyenne ou ayant déjà échoué au cours suivi.

Pris de manière globale, ces résultats indiquent que les principales sources de soutien cognitif sont les personnes de l'entourage, les pairs et le tuteur. Une personne qui dispose de beaucoup de ressources dans son entourage aura peut-être moins tendance à recourir à l'aide de ses pairs à distance, qui sont moins accessibles. Une personne qui dispose de ressources dans son entourage et auprès de ses pairs à distance aura peut-être moins besoin de recourir à l'aide du tuteur ou elle y recourra après avoir fait une première tentative ailleurs. Les étudiants semblent recourir d'abord à ce qui leur semble le plus accessible : les forums de discussion ou l'aide des personnes de l'entourage.

Nous pourrions être tentés de faire un rapprochement entre les étudiants « à risques » d'abandon, qui ont des antécédents scolaires défavorables, et les étudiants faisant partie de la catégorie des démunis (Glikman, 2002), qui sont peu motivés et peu autonomes, mais nous ne pourrions pas dire des étudiants « à risques » qu'ils sont peu motivés. Au contraire, ils semblent entreprendre leur cours avec la volonté de s'engager et d'y consacrer les heures d'étude nécessaires, malgré leurs difficultés de gestion du temps, tout en croyant à leur capacité de réussir le cours. La plupart de ces étudiants arrivent même à remettre un premier devoir, dont le résultat s'avère toutefois souvent décevant et les amène à se désengager graduellement. La note obtenue au premier devoir semble importante dans la décision de persévérer ou non. Et ce n'est pas tant la note absolue qui est importante que le rapport entre la note obtenue et la note anticipée ou espérée. Certains des cas étudiés nous portent à croire que c'est sur le plan de l'engagement

cognitif que le bât blesse. Autrement dit, ces étudiants sont relativement disposés à investir du temps dans leur cours pour le réussir, mais leur façon de le faire, ainsi que leurs stratégies d'étude et de cheminement dans le cours semblent parfois inefficaces. Il s'agit d'un sujet qui pourrait être exploré au cours de recherches futures. Les quelques cas étudiés indiquent d'ailleurs que plusieurs étudiants ne suivent pas le cheminement suggéré et remplacent les exercices proposés par d'autres stratégies (la relecture des textes, l'examen des devoirs), qui ne sont pas nécessairement inefficaces.

Finalement, il semble que certains cas d'abandon pourraient être évités. Bien que les étudiants utilisent de plus en plus facilement les technologies de l'information et de la communication, les cas où les étudiants éprouvent des difficultés avec l'interface ne sont pas rares. Toutefois, le soutien dont ces étudiants jouissent est déficient. L'étude des cas d'abandon nous amène à penser que certains étudiants auraient pu réussir si l'établissement avait été plus flexible quant à la prolongation des délais.

9.1.1 Les forces

Cette recherche nous permet de mieux comprendre les processus qui mènent à la persévérance ou à l'abandon. L'ampleur de l'échantillon ($n = 1372$) et les taux de réponse élevés aux questionnaires (37 % pour le premier questionnaire et 43 % pour le deuxième) contribuent à sa force méthodologique. La recherche a pris en compte un grand nombre de variables qui influencent la persévérance selon la recension des écrits et permis de mettre en évidence le rôle de plusieurs d'entre elles. Par exemple, bien que l'on avait déjà pressenti leur importance, c'est la première fois que l'on a analysé l'effet des antécédents scolaires sur la persévérance (l'expérience antérieure au Cégep@distance, la cote R au collégial et les échecs antérieurs).

Le volet quasi expérimental de la recherche nous amène à conclure avec assez de certitude qu'il est possible d'influencer la motivation des étudiants et d'améliorer leur persévérance de manière assez importante par des interventions proactives de tutorat individuel. Le respect des règles prescrites en matière de recherche quasi expérimentale nous assure d'une bonne possibilité de généralisation de ce résultat.

L'utilisation d'une méthodologie mixte a permis d'enrichir la recherche, les résultats issus des analyses qualitatives éclairant ceux des analyses quantitatives. La triangulation des résultats de nature quantitative et qualitative est une originalité de cette recherche. Des analyses statistiques ont été réalisées pour confirmer des observations ou des hypothèses issues de l'analyse qualitative. De multiples sources de données ont été utilisées pour les études de cas, contribuant à la triangulation des résultats et à une vision plus globale et significative de ces cas. Les règles méthodologiques ont été respectées tant pour le volet quantitatif de l'étude que pour son volet qualitatif.

Les différents volets de la recherche sont complémentaires. Les éléments qui ressortent du volet quasi expérimental concordent avec ceux qui ressortent des deux études multicases et avec l'analyse du corpus de données qualitatives. Le recours aux entrevues a permis de comprendre de l'intérieur l'expérience des étudiants dans les différents cours. Il a compensé le faible nombre d'inscriptions au cours *Philosophie et rationalité*, dont on a refait le design pour y intégrer des activités d'apprentissage collaboratif, et nous a permis de comprendre le rôle non anticipé du tutorat individuel dans cette condition.

Cette recherche a donné lieu à la mise au point d'une échelle de mesure du sentiment d'auto-efficacité envers la formation à distance (le SAFAD), un instrument qui démontre des qualités métrologiques certaines et qui prédit mieux la persévérance dans les cours de FAD que l'échelle d'auto-efficacité du MSLQ.

Il s'agit d'une recherche qui a été réalisée sur le terrain, dans le milieu « naturel » des étudiants qui suivent des cours au Cégep@distance et dans un contexte qui est représentatif de la réalité habituelle de ces étudiants.

9.1.2 Les limites

Cette recherche comporte toutefois certaines limites, liées notamment aux choix méthodologiques effectués.

9.1.3 Le design quasi expérimental

Comme dans toute recherche de type quasi expérimental, la répartition non aléatoire des sujets et le contrôle limité des variables confondantes peuvent nuire aux résultats et à leur généralisation. Dans la présente recherche, ces problèmes ont été causés par un nombre d'inscriptions très peu élevé dans une des conditions expérimentales (l'apprentissage collaboratif) et par des différences considérables entre les groupes que l'on voulait comparer pour mesurer l'effet des contacts entre pairs. Dans le cas du groupe ayant bénéficié de l'apprentissage collaboratif, il est possible qu'il y ait un effet de sélection. Le fait de ne pas avoir pu assigner les étudiants de manière aléatoire aux différents traitements n'a pas permis de contrôler les différences entre les groupes. Dans tous les cas, il pourrait y avoir un effet expérimentateur.

Les études de cas illustrent des parcours menant à l'abandon ou à la réussite. Nous nous sommes intéressés à la compréhension intime de chacun de ces cas. Nous croyons que ces cas sont représentatifs de différentes situations vécues par les étudiants du Cégep@distance, mais la méthodologie utilisée ne permet pas d'estimer la fréquence de chacun des types de cas dans la population des étudiants.

L'étude de cas d'abandon

En ce qui concerne les limites de la recherche, la méthodologie adoptée ne permet pas le même degré de généralisation qu'une autre forme d'étude. Nous avons toutes les raisons de penser que les cas présentés sont typiques des étudiants qui fréquentent le Cégep@distance, mais nous ne pouvons pas estimer l'importance des phénomènes présentés dans cette population. Par exemple, le refus de la prolongation pour des raisons médicales qui semblent fondées est un phénomène anormal.

9.2 LES RECOMMANDATIONS

Les résultats de la présente recherche nous amènent à proposer de redéfinir les responsabilités respectives de l'étudiant et de l'établissement de formation par rapport à l'encadrement et au soutien cognitif offerts à l'étudiant. Au Cégep@distance, on s'attend à ce que les étudiants contactent les tuteurs lorsqu'ils ont besoin d'aide. Or, les étudiants qui ont le

plus besoin de soutien cognitif sont ceux qui sont les moins susceptibles d'en demander et sont peut-être aussi ceux qui en ont le moins dans leur entourage. Notre première recommandation consiste donc à revoir l'encadrement offert en fonction des antécédents scolaires et du cours suivi. Le modèle d'encadrement et l'importance de l'encadrement offert devraient différer selon la nature du cours et la clientèle. Il y a lieu de moduler l'encadrement en fonction des caractéristiques du cours et de ses clientèles. Ce processus d'encadrement devrait peut-être faire aussi l'objet d'un processus de design pédagogique.

Les besoins sont particulièrement importants pour les étudiants inscrits aux cours de français qui ont des échecs antérieurs dans cette discipline et qui éprouvent donc des difficultés en français. Pour eux, il serait particulièrement approprié de miser sur d'autres modalités que l'écrit. Par exemple, on pourrait faire des audioconférences de démarrage ou utiliser une plateforme de classe virtuelle (comme VIA ou Globe e-com par exemple) pour offrir des séances synchrones de soutien. L'approche d'encadrement offerte par les tuteurs devrait être proactive et plus intensive que celle expérimentée dans la présente recherche. Il s'agit de s'assurer que les étudiants obtiennent une aide adéquate de leurs tuteurs sans leur laisser le fardeau de prendre l'initiative des contacts. Par ailleurs, les étudiants qui abandonnent devraient pouvoir apprendre à adopter des comportements de demande d'aide, de même qu'à trouver et à utiliser les ressources appropriées lorsqu'ils en ont besoin, qu'il s'agisse de pairs à distance, de personnes dans leur entourage ou du tuteur. Pour les y amener, un accompagnement serait nécessaire.

L'introduction de mesures où le tuteur établit les premiers contacts a donné des résultats significatifs quant à la persévérance d'étudiants n'ayant pas d'échecs antérieurs au cours suivi et ayant des cotes R dans la moyenne. On devrait aussi généraliser les mesures permettant au tuteur d'établir ces premiers contacts avec les étudiants. La lettre de bienvenue personnalisée et rédigée selon le modèle ARCS est une mesure à conserver et à développer. Elle est bien perçue par les étudiants, facile à introduire, et ses bénéfices semblent dépasser largement les faibles coûts qu'elle entraîne. Le fait qu'elle soit envoyée par le tuteur semble personnaliser la relation. La généralisation de cette pratique serait peu coûteuse en temps et en ressources financières. La relance téléphonique d'étudiants n'ayant pas remis un premier devoir pourrait être généralisée, mais elle s'est avérée lourde pour les tuteurs. Un système informatisé de suivi du cheminement des étudiants pourrait faciliter grandement cette mesure. Mais c'est surtout l'établissement d'un

contact personnel direct entre le tuteur et l'étudiant tôt dans le cours qui semble important. Ce contact personnalisé peut être établi aussi bien par téléphone que par courriel ou par messagerie. Il ne doit pas être établi dans une perspective de surveillance, mais dans la perspective d'un intérêt porté à l'étudiant et de l'expression de la présence et de la disponibilité du tuteur. Ces interventions de tutorat devraient mettre l'accent sur l'aspect humain de la relation apprenant-tuteur et faire en sorte que les apprenants se sentent à l'aise de communiquer avec leurs tuteurs. Elles devraient cibler de manière plus particulière les étudiants qui ont des antécédents scolaires défavorables. Une formation à ce sujet serait peut-être souhaitable. Si la mesure atteint son but, on peut s'attendre à ce que le nombre moyen de contacts entre étudiants et tuteurs augmente, et le Cégep@distance aura probablement à faire une réflexion sur le mode de rémunération des tuteurs.

De plus, compte tenu de l'importance des résultats obtenus au premier devoir, les interventions proactives des tuteurs ne devraient pas se limiter aux contacts initiaux. Il faudrait ajouter une intervention après la remise du premier devoir pour discuter avec les étudiants qui n'ont pas obtenu le résultat souhaité des causes de cette situation et éviter qu'ils perdent leur sentiment d'auto-efficacité et se désengagent. De plus, dans l'ensemble des cours, on devrait pouvoir s'assurer de donner tôt dans le cours un premier devoir qui n'est pas trop difficile à réussir.

Selon une recommandation faite précédemment, le Cégep@distance devrait mettre au point un instrument en ligne permettant aux tuteurs d'assurer facilement le suivi auprès de tous leurs étudiants (aussi bien ceux qui sont inscrits aux cours par correspondance que ceux qui sont inscrits aux cours sur Internet). Cet instrument devrait comporter des renseignements sur les caractéristiques de la clientèle (la cote R, les échecs antérieurs au cours suivi, les variables sociodémographiques qui ont une importance, la note anticipée et le SAFAD). Les données sur la cote R et les échecs antérieurs devraient être intégrées dans les systèmes de gestion du Cégep@distance.

L'introduction de mesures d'encadrement collectif (les explications supplémentaires sur des éléments du cours et les réponses aux questions) par le biais des forums de discussion ou de messages envoyés à l'ensemble du groupe semble une manière peu coûteuse et efficace

d'enrichir l'encadrement. Si les étudiants ont peu tendance à intervenir directement dans les forums de discussion, ils les consultent quand ils sont suffisamment fournis. On devrait généraliser cette mesure et encourager les tuteurs à les utiliser.

Les résultats de la recherche nous ont permis de mettre en évidence plusieurs facteurs liés à la persévérance et à l'abandon. Nous recommandons qu'on élabore une deuxième version du SAFAD, en prêtant une attention particulière aux deux facteurs qui ont dû être écartés lors de la réalisation des analyses factorielles et en y introduisant des dimensions spécifiquement liées à la gestion du temps et aux comportements de demande d'aide, deux aspects des stratégies de gestion des ressources qui semblent particulièrement importants en FAD.

Idéalement, cette deuxième version du SAFAD ferait partie d'un outil diagnostique ou d'un processus diagnostique plus complet, qui permettrait dès l'inscription d'identifier les étudiants les plus à risques d'abandonner le cours et d'ajuster l'encadrement qui leur serait offert ou prescrit en conséquence. Ce processus diagnostique devrait comprendre l'examen des antécédents scolaires (la cote R et les échecs antérieurs) et de certaines variables sociodémographiques, et comprendre la note anticipée, qui s'avère un indicateur d'auto-efficacité fort utile. Le processus diagnostique devrait aussi permettre d'évaluer le soutien cognitif dont l'étudiant peut disposer dans son entourage, ainsi que son intérêt pour la collaboration avec ses pairs ou son ouverture à cet égard.

Les étudiants qui abandonnent éprouvent aussi des difficultés de gestion du temps. Il serait assez facile et utile de mettre au point des outils informatisés d'aide à la gestion du temps et du cheminement dans les cours, qui puissent s'adapter aux échéances du cours suivi et à l'ensemble des obligations de l'étudiant, ainsi que lui permettre de se donner un échéancier en fonction de sa situation (pendant les sessions d'été, par exemple). Un accompagnement devrait peut-être être offert aux étudiants plus à risques dans la préparation et le suivi de ce type d'échéancier.

On devrait mettre en œuvre des moyens permettant aux étudiants d'évaluer leur niveau de compétence technologique et mettre au point un tutoriel pour ceux qui ne sont pas suffisamment à l'aise avec l'interface. Les étudiants qui éprouvent des difficultés de nature technologique devraient pouvoir recevoir facilement du soutien au Cégep@distance ou être orientés rapidement vers une autre version du cours.

Une étude sur la fréquence des refus de prolongation et sur le processus suivi pour traiter ces demandes devrait peut-être être réalisée au Cégep@distance. On devrait créer des mécanismes plus souples permettant aux étudiants de raccrocher quand ils démontrent qu'ils ont la capacité de le faire.

Dans les cours où il est pertinent d'introduire des activités d'apprentissage collaboratif, on devra trouver les moyens de résoudre les problèmes logistiques créés par les petits nombres d'étudiants s'inscrivant à des périodes différentes et suivant des cheminements différents. On pourrait penser à la formation d'équipes dans certains cours, chaque semaine ou toutes les deux semaines.

Par ailleurs, ce ne sont pas tous les étudiants que la collaboration intéresse, et on devrait chercher des moyens d'introduire des mesures de collaboration entre pairs à distance, qui puissent être optionnelles, mais qui pourraient aussi être obligatoires dans certains cas, afin que les étudiants qui le souhaitent ou ceux qui en éprouvent le besoin puissent collaborer avec leurs pairs : les groupes d'entraide, les audioconférences de démarrage, les séances synchrones de questions et de réponses, les rencontres réelles entre des étudiants d'un même cours qui demeurent près les uns des autres, l'utilisation d'une messagerie instantanée entre étudiants, etc. On pourrait mettre au point ou intégrer dans le SOCI des outils technologiques facilitant ce type de mesure. Certaines institutions de FAD développent actuellement ces outils (Paulsen, 2005). Les étudiants pourraient communiquer entre eux par le biais d'une messagerie instantanée. Il semble que les étudiants tendent à utiliser les ressources qui sont pour eux facilement accessibles. Si l'on veut que la collaboration entre pairs à distance puisse avoir du succès, on doit en quelque sorte « rapprocher » les étudiants à distance. Le tuteur a un rôle à jouer dans la facilitation de ces démarches, qui ne devraient pas être laissées entièrement à l'initiative des étudiants. Même si plusieurs étudiants se montrent de prime abord désireux de collaborer, l'établissement d'enseignement devrait aussi faire la promotion d'une culture de la collaboration, et même si ces mesures demeurent optionnelles, les étudiants pourraient être encouragés à y participer, par les tuteurs, les aides pédagogiques et les techniciens en information. Ainsi, il deviendrait possible pour certains étudiants de bénéficier de l'aide d'une autre groupe de personnes pouvant leur apporter un soutien cognitif, sans alourdir la tâche des tuteurs et sortir du modèle pédagogique du Cégep@distance.

Finalement, notre dernière recommandation vise à assouplir les règles concernant les prolongations, de manière à permettre le raccrochage d'étudiants qui pourraient réussir. Il serait plus particulièrement important de le faire pour des étudiants qui démontrent qu'ils cheminent bien et qui ont des dispositions motivationnelles favorables. On pourrait ainsi transformer un certain nombre de cas d'échecs par abandon en cas de réussite.

9.3 LES RECHERCHES FUTURES

Les résultats de la présente recherche ouvrent plusieurs pistes de recherches futures. À court terme, on pourrait utiliser les données de la présente recherche pour étudier le rôle du type de motivation à choisir la FAD dans la persévérance. Les études de cas indiquent que ce type de motivation pourrait être important, car les étudiants qui ont des buts plus intrinsèques (Deci et Ryan, 1995) persévèrent peut-être davantage que ceux qui ont des buts plus extrinsèques. Les questions ouvertes du premier questionnaire sur les raisons du choix du programme, du cours, de la FAD et du type de cours pourraient être analysées systématiquement selon cette grille, puis mis en relation avec la persévérance.

À l'interne, une étude devrait être réalisée sur l'information dont les étudiants disposent sur les demandes de prolongation et sur le traitement qui est fait de telles demandes. Les résultats de cette étude pourraient guider la révision des règles à ce sujet.

La recherche future devrait porter sur les comportements de demande d'aide des étudiants « à risques », ainsi que sur les liens qui existent entre les dispositions motivationnelles et la capacité à faire des demandes d'aide, que les étudiants les plus « à risques » ne semblent pas en mesure de formuler. La recherche pourrait aussi porter sur des interventions visant à amener les étudiants à être en mesure d'utiliser les ressources à proximité (les pairs, le tuteur et l'entourage) pour obtenir du soutien cognitif. Ces résultats risquent d'être pertinents non seulement dans un contexte de FAD, mais aussi dans un contexte de formation en classe.

La recherche sur les étudiants qui risquent d'abandonner devrait examiner le parcours de ceux-ci entre le premier et le deuxième devoir, et plus particulièrement les attributions causales, ainsi que le potentiel d'interventions visant la réattribution.

Le rôle du soutien cognitif disponible dans l'entourage émerge aussi comme une dimension importante de l'encadrement, qui serait à explorer davantage. On pourrait tracer un portrait plus complet de cette pratique dans le cadre d'une étude ou d'un questionnaire distribué à un assez large échantillon d'étudiants à distance.

La recherche devrait aussi porter sur l'intérêt des étudiants pour la collaboration et sur l'utilisation que les étudiants font de leurs pairs lorsqu'on les rend plus facilement accessibles. Le domaine de l'encadrement collectif ou de l'utilisation de nouveaux moyens technologiques pour offrir de l'encadrement aux étudiants (les rencontres synchrones sur une plate-forme de classe virtuelle, *voice-board*, etc.) pourrait aussi faire l'objet de recherches assez riches.

Finalement, la présente recherche soulève la question de la qualité de l'engagement cognitif des étudiants et des stratégies d'étude qu'ils utilisent dans le contexte des cours à distance. Le rôle des stratégies de gestion des ressources (les comportements de demande d'aide et la gestion du temps) est apparu comme important dans notre recherche. C'est un champ relativement peu exploré en FAD. Les autres stratégies cognitives déployées pendant le cours ainsi que les stratégies de gestion du cheminement mériteraient aussi d'être explorées davantage. Nous n'y avons touché qu'accessoirement dans le cadre de la présente recherche, mais nos données indiquent qu'il y aurait là beaucoup de choses à apprendre.

10. BIBLIOGRAPHIE

- Abrahamson, C.E. (1998). Issues in interactive communication in distance education. *College Students Journal*, 32(1), 33-43.
- Anderson, T., Annand, D. et Wark, N. (2005). The search for learning community in learner paced distance education. *Australasian Journal of Educational Technology*. 21(2), 222-241.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales* (Revised). Disponible auprès de Frank Pajares, Emory University. [En ligne] <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/bgse.html>
- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs (N.J.), 247 p.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche PAREA , Collège du Bois-de-Boulogne, Montréal, 455 p.
- Barker, P (2002). On Being an Online Tutor. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(1), 3-13.
- Bates, T. (2000). « Stratégies et ressources financières à l'appui de l'apprentissage en ligne ». Industrie Canada, *Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne*. [En ligne] http://www.rescol.ca/mlg/sites/acol-ccael/fr/resources/R02_Bates/Report_Bates.html.
- Bennett, S.; Marsh, D. (2002). Are We Expecting Online Tutors to Run Before They Can Walk? *Innovations in Education and Teaching International*, 39(1), 14-20.
- Bernard, R.M.; Amundsen, C.L. (1989). Antecedents to dropout in distance education: does one model fit all? *Journal of distance education*, IV(2), 25-46.
- Bertrand, L. ;Demers, L.; Dion, J.-M. (1994). Contre l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université. *Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à Distance*, 9(2), 49-63.
- Blay, T. (1994). How to reactivate drop-outs. *Epistolodidaktika*, 1, 40-48.
- Bong, M. (1999). Role of self-efficacy and task value in predicting college students' course performance and future enrolment intentions. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (107th, Boston, MA, August 20-24, 1999). ERIC document reproduction services, ED 435 078.

-
- Bouffard, T. (2001). *Profil motivationnel : son impact dans le fonctionnement intellectuel de l'étudiant au collégial*. Allocution au colloque sur la motivation au collégial, Carrefour de la réussite au collégial, Québec, octobre 2001, [En ligne] http://www.fedecegeps.qc.ca/qui_sommes_nous/carrefour_pdf/texte04.pdf
- Bourdages, L.; Delmotte, C. (2001). « La persistance aux études universitaires à distance ». *Revue de l'enseignement à distance*, 16(2), [En ligne] <http://cade.athabasca.ca/vol16.2/bourdages-delmotte.html>.
- Bowlby, J. W. ; McMullen, K. (2002). À la croisée des chemins; premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition. *Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada*, 79 p. [En ligne] <http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-591-XIF/81-591-XIF00001.pdf>
- Brindley, J.E. (1987). *Attrition and completion in distance education: The student's perspective*. University of British Columbia, Vancouver, these de doctorat. Eric Document Reproduction Service ED 322 887.
- Brophy, J. (1998). *Failure Syndrome Students*. ERIC Digest, 3p. ED 419 625
- Cabrera, A. F.; Crissman, J. L.; Bernal, E. M.; Nora, A. ; Terenzini, P. T.; Pascarella, E. T. (1999). Collaborative Learning: Its Impact on College Students' Development and Diversity. *Journal of College Student Development*. v43 n1 p20-34 Jan-Feb 2002.
- Campbell (1998). « Asynchronous Learning Networks : Evaluating anytime/anywhere learning », *Paradigm Shift International*. [En ligne] <http://www.parshift.com/OtherWise5.htm>.
- Campos, M. (2004). *L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur*. CEFES, Université de Montréal.
- Caron-Bouchard, M., Allard, J., Dupuis, R. & Quesnel, C. (2003). Argumentation et environnements d'apprentissage. Montréal : collège Jean-de-Brébeuf, rapport de recherche PAREA.
- Carnwell, R. (2000). Approaches to study and their impact on the need for support and guidance in distance learning. *Open Learning*, 15 (2), 123-140.
- Cabrera, A. F.; Crissman, J. L.; Bernal, E. M.; Nora, A. ; Terenzini, P. T.; Pascarella, E. T. (1999). Collaborative Learning: Its Impact on College Students' Development and Diversity. *Journal of College Student Development*. v43 n1 p20-34 Jan-Feb 2002.
- Cavanaugh, C. S. (1999). *The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis*. ERIC document reproduction services, ED 430 547.
- Cégep@distance (2003). Données statistiques issues du système de gestion pédagogique. Non publié.
- Chomienne, M. ; Basque, J. ; Rioux, S. (1997). Analyse critique des activités collaboratives dans un cours de mathématiques sur Internet au collégial. *Revue de l'enseignement à distance*, 12(1), 153-175.

Chouinard, R. (2001). Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25-37.

Chyung, Y., Winiecki, D. J.; Fenner, J. A. (1998). *A Case Study: Increase Enrollment by Reducing Dropout Rates in Adult Distance Education*. ERIC document reproduction services, ED 422 848.

Clark, K., Davis, W. & Leeds, J. (1995). *SELECT : Achieving & rewarding excellence in faculty advising*. ERIC document reproduction services, ED 382 264.

Collectif de Chasseneuil (2001). *Accompagner des formations ouvertes. Conférence de consensus*. Paris : L'Harmattan.

Collège Montmorency (2005). La cote de rendement au collégial. [En ligne] http://www.cmontmorency.qc.ca/en_scol/info_scol.htm

Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne (2001). *L'évolution de l'apprentissage en ligne dans les collèges et les universités : un défi pancanadien*. Industrie Canada, Ottawa, 149 p. [En ligne] <http://www.rescol.ca/mlg/sites/acol-ccael/fr/report.html>.

Conseil des ministres de l'Éducation (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada ; Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2003*. Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 261 p. [En ligne] http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/studiesfree_f.cgi (no 81-582-XIF)

Conseil permanent de la jeunesse (1992). *Une cure de « jeunesse » pour l'enseignement collégial*, avis, 79 p. [En ligne] http://www.cpj.gouv.qc.ca/fr/pdf/A92_Collegial.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Avis au Ministre de l'Éducation, 128 p. <en ligne> <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/doc/formulaire.asp?fic=73>

Cook, T.D & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-Experimentation, Design & Analysis Issues for Field Settings*. Houghton Mifflin: Boston.

Cookson, P. (1990). Persistence in Distance Education, dans M.G. Moore *et al.*, éditeurs, *Contemporary Issues in American Distance Education*. Oxford : Pergamon Press, 193-97 [En ligne] <http://wbweb4.worldbank.org/DistEd/Teaching/Design/kn-01.html>.

Cropley, A.J., Kahl, T.N. (1983). Distance education and distance learning : some psychological considerations. *Distance education*, 4(1), 27-39.

Damphousse, L. (1996). *Participation et animation : Un modèle d'analyse de la téléconférence assistée par ordinateur à la télé-université*. Université du Québec à Montréal, Montréal, 130 p.
deCharms, E.L. (1968). *Personal causation*. New-York, Academic Press.

Deci, E.L. ; Ryan, R.M. (2002). The Paradox of Achievement: The Harder You Push, the Worse It Gets. *In Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. J. Aronson (éd.), Educational Psychology Series, Academic Press, 61-87.

Desmarais, L. (2000). La persévérance dans l'enseignement à distance – une étude de cas. *ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, Vol. 3, No 1, p. 49-49. <en ligne>

<http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/desmarai/default.htm>

Diaz, D. P. ; Cartnal, R. B. (1999). Students' Learning Styles in Two Classes: Online Distance Learning and Equivalent On-Campus. *College Teaching*. v47 n4 p130-35 Fall 1999.

Dorais, S. (2001). *L'atteinte des objectifs liés au rendement des élèves et à leur cheminement sur les plans scolaire et professionnel au Centre collégial de formation à distance (Critère 3.1)*. Collège de Rosemont, document interne produit dans le cadre de l'évaluation institutionnelle.

Ducharme, R.; Chomienne, M.& Lizotte, F (2002). Évaluation de l'implantation du DEC virtuel. Rapport de recherche PAREA, CCFD, Collège de Bois-de-Boulogne et Cégep de St-Jérôme.

Duncan, T.G. & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*. 40(2), 117-128.

Durand, C. (1997). *L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité : notes de cours et exemples*. Université de Montréal, département de sociologie.

Eccles, J. S.; Wigfield, A. W. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Fortin, P.; Havet, N.; Van Audenrode, M. (2004). L'apport des cégeps à la société québécoise. Étude préparée pour la Fédération des cégeps. [En ligne]

http://www.fedecegeps.qc.ca/communiqués_publications/c_et_p_frame.html

Fowler, F.J. (1995). *Improving Survey Questions*. Applied Social Research Methods Series, Vol. 38, SAGE Publications, Thousand Oaks, 191 p.

Fredda, J. V. (2000). *Comparison of selected student outcomes for Internet versus campus-based instruction*. Ft. Lauderdale, Florida, Nova Southeastern University, ERIC document reproduction services, ED 443 374.

Fulk, B.J.; Mushinski, J. (1994). *The Effects of Spelling Strategy Training with/without Attribution Training*. ERIC document reproduction services, ED 371 307, 28 p.

Fuller, B.E. (1998). Understanding the transition into college: an exploration of the psychological and environmental factors that predict successful academic outcome. Université de Missouri-Columbia, thèse de doctorat.

Gagné, P., Deschênes, A.-J., Bourdages, L., Bilodeau, H. & Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : Le point de vue des apprenants. *Revue de l'éducation à distance*, 17(1) 25-56.

Garcia, T.; Pintrich, P.R. (1995). *Assessing Student's Motivation and Learning Strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. ERIC document reproduction services, ED 383 770, 18 p.

-
- Garland, M. R. (1993). Student Perceptions of the Situational, Institutional, Dispositional and Epistemological Barriers to Persistence. *Distance Education*. 14(2), 181-98.
- Garrison, D.R. (1985). Predicting Dropout in Adult Basic Education Using Interaction Effects among School and Nonschool Variables. *Adult Education Quarterly*.36(1), 25-38.
- Garrison, D. R. (1987). Researching dropout in distance education. *Distance Education*, 8,(1), 95-101.
- Gee, D. G. (1990). *The impact of students' preferred learning style variables in a distance education course: a case study*. Portales, Eastern new Mexico University, ERIC document reproduction services, ED 358 117.
- Gibson, C. C. (1996). Toward an Understanding of Academic Self-Concept in Distance Education. *The American journal of distance education*, 10(1), 23-36.
- Gibson, C.C.; Graff, A.O. (1992). Impact of adults' preferred learning styles and perception of barriers on completion of external baccalaureate degree program. *Journal of distance education*, VII(1), 39-51.
- Gilbert, W.A. (2002). *Retention in distance education telecourses and perception of faculty contact: a comparison of traditional and non-traditional community college students*. Thèse de doctorat, Florida State University, ERIC Document reproduction services, ED 459 885, 219 p.
- Girard, N. (2002). *Un geste de plus en faveur de la réussite scolaire*. Education Québec, communiqué de presse, [En ligne] <http://www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2002/c021024c.htm>
- Glikman, V. (1998). Formation à distance. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 462-467), Paris: Nathan.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of educational research*, vol. 64, No.1 , 55-117.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In *Handbook of educational psychology*, D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), New York: Simon & Schuster Macmillan, 63-84.
- Gunawardena, C. N.; Zittle, F. J. (1997). Social Presence as a Predictor of Satisfaction within a Computer-Mediated Conferencing Environment. *American Journal of Distance Education*. 11(3), p8-26.
- Gunawardena, C.N.; Duphorne, P. L. (2001). *Which Learner Readiness Factors, Online Features, and CMC Related Learning Approaches Are Associated with Learner Satisfaction in Computer Conferences?* ERIC document reproduction services, ED 456 160, 35p.

Harrasim, L. (1999). *What are we learning about teaching and learning online : an anlysis of the Virtual-U field trials*. Réseau des centres d'excellence en téléapprentissage, 12 p. [En ligne] http://www.telelearn.ca/g_access/news/vufieldtrials.pdf

Henri, F.; Lundgren-Cayrol, K.(2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy (Québec), 2001, 184 p.

Herbert, M. (2004). *Petit abrégé pour mieux comprendre la notion de méthode expérimentale et ses enjeux méthodologiques*. Paris : Université Paris-Dauphine, Centre de recherche DSMP, cahier no. 340.

Hiltz, R.H., et al. (2001). Measuring the importance of collaborative learning for the effectiveness of ALN : a multi-measure, multi-method approach. *ALN Journal*, 4(2), [En ligne] http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol4_issue2/le/hiltz/le-hiltz.htm

Hillman, D.C.; Willis, D.J.; Gunawardina, C.N. (1994). Learner-interface in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American journal of distance education*, 8(2), 31-42.

Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.

Howey, S.G. (1999). The relationship between motivation and academic success of community college freshmen orientation students. Manattan, Texas. Kansas state university (these de doctorat). ERIC document reproduction services, ED 465 391..

Institut universitaire de médecine sociale et préventive Lausanne (2006). *Tests usuels*. http://www.iumsp.ch/Enseignement/postgraduate/privat-docent/4_testsusu.pdf

Jiang, M.; Ting, E. (1999). *A study of students' perceived learning in a Web-based online environment*. ERIC document reproduction services, ED 448 721.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works?. *Change*, 30(4), 26-35.

Jonassen, D.H.; Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of individual differences*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Joo, Y.; Bong, M.; Choi, H. (2000). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-based Instruction. *Educational Technology Research & Development*. 48(2), p5-17.

Jourdan, L.F. (2003). *Differences in predictors of online and classroom performance*. Selected papers from the 14th International conference on college teaching and learning, Jacksonville, Florida, 117-125.

Karsenti, T. & Demers, (2004). L'étude de cas. *In La recherche en éducation : étapes et approches.* Karsenti et Savoie-Zajc (éd.), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, faculté d'éducation, éditions du CRP.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke, Université de Sherbrooke, faculté d'éducation, éditions du CRP.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3^e éd.). London: Routledge.

Keller, J. M. & Suzuki, K. (1988). Use of the ARCS Motivation Model to Courseware Design. dans D. H. (Ed.), *Instructional Designs for Microcomputer Courseware.* New-York: Lawrence Erlbaum, 401-434.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. (Ed.), *Instructional Theories and Models: An Overview of Their Current Status.* New-York: Lawrence Erlbaum Associates, 383-434.

Keller, J. M. (1987a). Strategies for Stimulating the Motivation To Learn. *Performance & Instruction*, 26(8), p1-7.

Keller, J. M. (1987b). The Systematic Process of Motivational Design. *Performance & Instruction*, 26(9)-10, p1-8.

Kelly, B. (1993). Increasing student retention rates. *Distance Education Association of New Zealand Bulletin*, 16, 21-28.

Kember, D. (1989). A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *Journal of Higher Education*. 60(3), 278-301.

Kember, D. (1995). *Open Learning Courses for Adults: A Model of Student Progress.* Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.

Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in higher education*, 24(1), 109-125.

Kennedy, C. A. (2000). *What Influences Student Learning in an Online Course?* ERIC document reproduction services, ED 466 238.

Khine, M.S.; Yeap, L.L.; Lok, A.T.C. (2003). The Quality of Message Ideas, Thinking and Interaction in an Asynchronous CMC Environment. *Educational Media International*. 40 (1-2), 115-25.

King, F. B. (2001). Perceptions of Technology: A Factor in Distance Education Course Achievement? *Journal of Educational Computing Research*, 24, 407-418.

Kitchen, D., McDougall, D. (1999). Collaborative learning on the Internet. *Journal of educational technology systems*, 27(3), 245-258.

Krathwohl, D.R. (1998). *Methods of educational and social science research: An integrated approach* (2e édition). New York (NY): Addison Wesley Longman.

Kvale, S. (1996). *InterViews; An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, 326 p.

Larose, F.; David, R.; Lafrance, S.; Cantin, J. (1999). Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : Mythes et réalités. *Éducation et francophonie*, vol 23, no 1.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de conteu; Méthode GPS et Concept de Soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Lee, C.-Y. (2002). *The impact of self-efficacy and task value on satisfaction and performance in a Web-based course*. Thèse de doctorat, University of Central Florida, Orlando, Florida, 134 p.

Lee, C.Y. & Witta, E.L. (2001). Online students' perceived self-efficacy: does it change ? ERIC document reproduction services, ED 470 094.

Lin, C.-J. (1999). *The effects of self-efficacy and task values on students' commitment and achievement in Web-based instruction for Taiwan higher education*. Thèse de doctorat, University of Southern California, 173 p.

Linnenbrink, E. A.; Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-328.

Linnenbrink, E. A.; Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Liu, M. (2003). The Effect of A Problem-Based Hypermedia Learning Environment on Sixth Graders' Performance and Attitudes. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003 (1)*, 842-848.

Lockett, J. (1999). Developing Educational Web Sites with Advanced Multimedia and Interactive 3D Environments. In Crawford, C., Willis, D., Carlsen, R., Gibson, I., McFerrin, K., Price, J., & Weber, R. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 1999* (pp. 1075-1079). Chesapeake, VA: AACE.

Lou, Y.; Abrami, P.C.; d'Apollonia, S. (2001). Small Group and Individual Learning with Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. v71 n3, p449-521.

McIntosh, S.; Brault, B.; Chao, T. (2003). A Case Study in Asynchronous Voice Conferencing for Language Instruction. *Educational Media International*. v40 n1-2, 63-73.

Maltais, M. ; Deschênes, A. (2003). *Une stratégie de motivation dans l'encadrement des étudiants à distance*. Texte d'une conférence présentée à l'AIPU, Sherbrooke, 2003.

Marcotte, A. (2001). *Bilan des contrats de performance conclus entre le ministère de l'Éducation et les universités*. Éducation Québec, communiqué de presse, [En ligne]
<http://www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2001/c010525.htm>

Mason, R. (1997). *Diversity in Online Courses*. ERIC document reproduction services, ED 429 540, 8p.

Mason, R. & Kaye, A.R. (1990). Towards a new paradigm for distance education. In L.M. Harasim (Ed.), *Online Education: Perspectives on a New Environment*. New York: Praeger, 279-288.

Mayadas, A.F. (1997). « Asynchronous learning networks: a Sloan foundation perspective ». *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol 1, no 1, p1-16. <en ligne >
http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln_Vol1issue1.htm#mayadas

MEQ (2004). *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Document de consultation. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 57 p. [En ligne]
http://www.forumcollegial.org/forum_inc/doc_consultation.pdf

Miller, S. (1987). *Schémas expérimentaux et statistiques*. Traduction de M. Bolduc. Ottawa : Les Éditions Saint-Yves Inc.

Miller, W.W.; Webster, J.K. (1997). *A Comparison of Interaction Needs and Performance of Distance Learners in Synchronous and Asynchronous Classes*. ERIC Document reproduction services, ED 415 411, 13 p.

Miles, M.B.; Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris, de Boeck Université, 2^e édition, 559 p.

Miltadiou, M. (2001). Computer-Mediated Communication in the Online Classroom. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(4), 407-419.

Moore, M. G. (1989). Three types of transaction. In M. G. Moore, & G. C. Clark (Eds.), *Readings in principles of distance education..* University Park, PA: The Pennsylvania State University, 100-105.

Morgan, C. K. & Tam, M. (1999). Unravelling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20(1), 96-108.

Morgan, C. K. & Morris, G. (1994). The Student view of tutorial support: Report of a survey of Open University education students. *Open Learning*, 9(1), 22-33.

Morgan, D.L. (1997). Thousand Oaks, Sage. *Qualitative Research Methods Series*, vol. 16, second edition.

Moshinskie, J. (2000). *How to keep e-learners from E-scaping*. E-lite Think Tank, White paper #1, 12 p. <en ligne>
<http://hsb.baylor.edu/html/moshinsk/ELITE/eLITE%201%20-%20Motivate.doc>

Moss, P.A. (1996) Enlarging the Dialogue in Educational Measurement: Voices from Interpretive Research Traditions. *Educational Researcher*, 25(1) p20-28,43.

Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des methodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Nilsen, A.G. & Instefjord, E.J. (2000). Challenges of Using CSCL in Open Distributed Learning. In: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference: *Proceedings of SITE 2000* (San Diego, CA). ERIC document reproduction services, ED 444 474.

O'Brien, B. S.; Renner, A. L. (2002). *Online Student Retention: Can It Be Done?* ERIC document reproduction services, ED 477 076, 6 p.

Ohlund, B., Andrews, S & Yu, C.H. (1999). *Impact of Asynchronous and Synchronous Internet-Based Communication on Collaboration and Performance among K-12 Teachers*. ERIC document reproduction services, ED 435 592.

Owston, R.D. (2000). *A Meta-evaluation of six cases studies of Web-based learning*. Communication au colloque de l'AERA. [En ligne] http://eduserv.edu.yorku.ca/~ron_owston/aera2000.html

Oxford, R.; Park-Oh, Y.; Ito, S. (1993). Learning a Language by Satellite Television: What Influences Student Achievement? *System*, 21(1), 31-48.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. [En ligne] <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

Parker, A. (1999). A Study of Variables that Predict Dropout from Distance Education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), p1-10.

Petter, S.C. & Gallivan, M. J. (2004). *Toward a Framework for Classifying and Guiding Mixed Method Research in Information Systems*. Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences, 10 p.

Philips, R.; Merisotis, J. (1999). *What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education*, Washington, The Institute for Higher Education policy, 42 p.

Pintrich, P.R.; Smith, D.A.F.; Garcia, T.; McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, The University of Michigan, 76 p.

Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Pintrich, P.R. (2003). Motivation and Classroom Learning. In *Handbook of psychology, vol 7: Educational psychology*, W.M. Reynolds et G.E. Miller (Eds), John Wiley & sons, Hoboken, N.J., 103-122.

Pintrich, P. R.; Marx, R. W.; Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education*, 2e édition, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Pithers, B.; Twyford, K. (2000). The Effect of Telephone Contact as a Means of Student Support in Distance Education. *Australian & New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 8, 91-109.

Poellhuber, B. & Chomienne, M. (2006 – à paraître). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration*. Collège de Rosemont ; Cégep@distance, rapport de recherche PAREA.

Powell, R., Conway, C. & Ross, L. (1990). Effects of Student Predisposing Characteristics on Student Success. *Journal of Distance Education*, V, 5-19.

Raudenbush, S. (2005). Learning from Attempts to Improve Schooling: The Contribution of Methodological Diversity. *Educational Researcher*, 34(5), 25-31.

Rekkedal, T. (1985). *Introducing the Personal Tutor/Counsellor in the System of Distance Education*. Project Report 2: Final Report.

Rekkedal, T. (1989). *The Telephone as a Medium for Instruction and Guidance in Distance Education Institution*. Report from an Experiment at NKI, Norway, Norwegian Association for Distance Education, NKI-Skolen Undervisningssentrum, Bekkestau.

Rekkedal, T. (1993). *Practice related research in large scale distance education*. Présentation faite à l'Umea.

Ricard, P. & Malaisson, S. (1996). *Option clientèle II : profil, motivation, satisfaction et comportement des personnes inscrites au Centre collégial de formation à distance*. Cégep de Rosemont, CCFD, bureau d'études sociographiques, 159 p.

Rosenfield, S., Dedic, H. & DeSimone, C. (1999). *Evaluation of WebCal*. Montreal, Vanier college. <http://socserv2.mcmaster.ca/srnet/rosenfield.htm>

Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.

Rubin, H.J.; Rubin, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing ; The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, 302 p.

Russel, T., L. (1999). *The No Significant Difference Phenomenon*. IDECC.

Ryan, R.M.; Deci, E.D. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Kogan Page, 180p., ISBN: 0 7494 3110 5.

-
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'entrevue semi-dirigée. *Introduction à la recherche en éducation*. Dir. T. Karsenti et L. Savoie-Zjac. Sherbrooke : Éditions du CRP, 293-332.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Dir. T. Karsenti et L. Savoie-Zjac. Sherbrooke : Éditions du CRP, 123-150.
- Scales, K. (1984). A study of the relationship between telephone contact and persistence. *Distance Education* 5 (2), 268-276.
- Scalese, E. R. (2001). What Can a College Distance Education Program Do To Increase Persistence and Decrease Attrition? *Journal of Instruction Delivery Systems*, 15, 16-20.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research*. New-York, Teachers College Press.
- Shaffer, N. (2002). *Profil des cours 2002*. Cegep@distance, Services à la clientèle, document interne.
- Shea, P.; Swan K.; Fredericksen E.; Pickett, A. (2000). *Student Satisfaction and Reported Learning in the SUNY Learning Network: Interaction and Beyond - Social Presence in Asynchronous Learning Networks*. Actes du colloque ED-Media, Montréal, Canada.
- Shin, N. (2001). *Beyond interaction: transactional presence and distance learning*. (Thèse de doctorat), Pennsylvania State University, 223 p.
- Shin, N. (2002). Beyond Interaction: the relational construct of "Transactional Presence". *Open learning*, 17(2), 121-137.
- Shop.org (2001). Statistics: Vertical Markets: e-learning.
http://www.shop.org/learn/stats_vm_elearning.asp
- Singleton, T. (2001). *An assessment of distance education programs: A case study of one regional university*. Paper presented to the Southwestern DSI Thirty-Second annual meeting, New Orleans, LA, Feb 28 – March 3.
- Slavin, R. E. (1985). *Cooperative Learning: Students Teams*. Washington, D.C. : National Educational Association.
- Spector, M. & de la Teja, I. (2001). *Competencies for online teaching*. Eric Digest.
- Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education : an application of Tinto's model. *Distance Education*, 7(2), 201-213.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (4th ed.). Boston, Toronto: Allyn and Bacon.
- Talbot, G.L. (1994). *The assessment of student study skills and learning strategies to prepare teachers for academic advising tasks*. Sainte-Foy, Champlain Saint Lawrence College. ERIC document reproduction services, ED 372 035.

-
- Taplin, M. ; Jegede, O. (2001). Gender differences in factors influencing achievement of distance education students. *Open Learning, 16(2)*, 133-154
- Taplin, M.; Yum, J.C.K.; Jegede, O.; Fan, R.; Chan M.S. (2001). Help-seeking strategies used by high-achieving and low-achieving distance education students. *Journal of distance education, spring 2001, vol. 16, no 1*, 56-69.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions logiques.
- Terrill, R. ; Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. SRAM, deuxième édition.
- Thompson, M. M. (1998). Distance learners in higher education. in Gibson, C.C. (Ed.) *Distance Learners in Higher Education: Institutional Responses for Quality Outcomes*, Madison, WI: Atwood Publishing, pp. 10-18.
- Thorpe, M. (2002). Rethinking learner support: The challenge of collaborative online learning. *Open Learning, 17(2)*, 105-119.
- Ting, S.R. (1997). Estimating academic success in the 1st year of college for specially admitted white students: A model combining cognitive and psychosocial predictors. *Journal of college student development, 38 (4)*, 401-410.
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research; 45(1)*, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, The University of Chicago Press, 246 p.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, 2nd edition, The University of Chicago Press, 296 p.
- Tinto, V. (1996). Reconstructing the First Year of College. *Planning for Higher Education. 25(1)*, 1-6 Fall 1996.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher education, 68(6)*, 599-623.
- Tinto, Vincent (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *Nacada Journal. 19(2)*, 5-9 Fall 1999.
- Towles, D.E; Ellis, J.R.; Spencer, J. (1993). *Student Persistence in a Distance Education Program: The Effect of Faculty-Initiated Contact*. AIR 1993 Annual Forum Paper. ERIC document reproduction services, ED 360 931, 20p.
- Van den Branden, J. & Lambert, J. (1999). Cultural issues related to transnational Open and Distance Learning in universities: a European problem? *British Journal of Educational Technology, 30*, 251-260.

Verduin, Clark (1991). *Distance education: the foundations of effective practice*. Jossey-Bass Inc. San Francisco, CA.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.

Visser, L. (1998). *The development of motivational communication in distance education support*. (Thèse (de doctorat), Université de Twente), Vernouillet (France), 253 p.

Visser, L. ; Yusra, L. (2000). Perceived and Actual Student Support Needs in Distance Education. *Quarterly Review of Distance Education*. 1(2), 109-117.

Van den Branden, J. & Lambert, J. (1999). Cultural issues related to transnational Open and Distance Learning in universities: a European problem? *British Journal of Educational Technology*, 30, 251-260.

Vrasidas, C. & McIsaac, M.S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Wang, A. Y.; Newlin, M. H. (2002). Predictors of web-student performance: the role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers in Human Behavior*, 18, 151-163.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing – Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. Sage Publications Inc.

Zielinski, D. (2000). Can You Keep Learners Online? *Training*, 37, 64-66,68,70,72,74-75.

ANNEXE I : QUESTIONNAIRE 1

Profil de l'apprenant

Répondez directement sur le questionnaire, dans les espaces prévus à cette fin.

Inscrivez un X foncé dans la case réponse appropriée, le lecteur optique ne reconnaît pas d'autres marques.

Identification

1. Veuillez inscrire votre code permanent

2. Si vous n'avez pas votre code permanent sous la main, vous pouvez inscrire votre prénom et votre nom

3. Quel est le cours pour lequel vous répondez au présent questionnaire?

- 340-103 (Philosophie et rationalité)
 410-014 (Cycle comptable I par Internet)
 410-110 (Comptabilité I par correspondance)
 601-101 (Écriture et littérature)
 604-100 (Anglais de base, niveau 1)

4. Quel est votre statut civil

1. je suis célibataire
 2. je suis marié
 3. j'ai un chum ou une blonde avec qui j'habite
 4. j'ai un chum ou une blonde avec qui je n'habite pas

5. J'ai des enfants qui ont moins de 15 ans

- non un deux trois ou plus

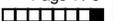
Temps disponible

6. Quelle est votre occupation principale

1. Études 2. Travail 3. Autre

7. Si 'Autre', précisez :

8. À combien de cours êtes-vous inscrit au Cégep @distance actuellement?



105. En moyenne, combien d'heures par semaine utilisez-vous Internet à domicile, à l'école ou au travail?

106. Si vous utilisez Internet, pouvez-vous classer en ordre d'importance les quatre principales activités réalisées (par exemple : courrier électronique, chat, jeux, recherche, etc.) ?

107. Depuis combien de temps utilisez-vous régulièrement un ordinateur (au moins une heure par semaine)?

- 0 à 5 mois
 6 à 11 mois
 1 à 2 ans
 2 à 3 ans
 3 à 4 ans
 5 ans ou plus

108. Avez-vous une adresse de courrier électronique (email)?

- 1.Non
 2.Oui

Maîtrise de différents logiciels

Novice (1), moyen (2), bon (3), très bon (4), expert (5).

109. Comment considérez-vous votre niveau de maîtrise d'un logiciel de traitement de texte (Microsoft word, etc.) ?

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

110. Comment considérez-vous votre niveau de maîtrise d'un logiciel de présentation (Microsoft PowerPoint, etc.) ?

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

111. Comment considérez-vous votre niveau de maîtrise d'un logiciel tableur (Microsoft Excel, etc.) ?

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

112. Comment considérez-vous votre niveau de maîtrise d'un logiciel pour la création de pages Web (Microsoft Frontpage, Claris Homepage, Dreamwaeaver, etc.) ?

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

113. Comment considérez-vous votre niveau de maîtrise d'un logiciel de base de données (Microsoft Access, FileMaker Pro, etc.) ?

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

114. Selon vous, en quoi Internet et les technologies peuvent-ils être utiles à un étudiant qui suit un cours de formation à distance ?

ANNEXE II : QUESTIONNAIRE 2, VERSION REGULIERE

Expérience du cours

SVP lisez les questions attentivement et répondez directement sur le questionnaire. Pour les questions à choix de réponse, inscrivez un X assez foncé dans la case appropriée. Merci.

Identification

1. Veuillez inscrire votre code permanent

Le code a 12 caractères.

2. Si vous n'avez pas votre code permanent sous la main, vous pouvez inscrire votre prénom et votre nom

3. Quel est le cours pour lequel vous répondez au présent questionnaire?

340-103 (Philosophie et rationalité)

601-101 (Écriture et littérature)

410-014 (Cycle comptable I par Internet)

604-100 (Anglais de base, niveau 1)

410-110 (Comptabilité I par correspondance)

4. Combien de devoirs avez-vous faits dans ce cours?

Zéro

Un

Deux

Trois

Quatre

Cinq

5. Vous êtes-vous présenté à l'examen final?

1.Oui

2.Non

6. Après le premier mois suivant votre inscription, dans quelle mesure étiez-vous confiant de persévérer dans ce cours jusqu'à l'examen final?

1.pas du tout confiant

2.très peu confiant

3.peu confiant

4.moyennement confiant

5.assez confiant

6.très confiant

7.parfaitement confiant.

7. Quelle est votre occupation principale

1.Études

2.Travail

3.Autre

8. Si 'Autre', précisez :

Temps disponible

9. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours à distance, combien d'heures par semaine avez-vous consacrées à un emploi rémunéré?

heures par semaine

10. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours à distance, à combien de cours étiez-vous inscrit au Cégep@distance?

cours

11. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours à distance, combien de cours suiviez-vous dans un autre établissement d'enseignement que le Cégep@distance?

cours

12. À combien d'heures de présence EN CLASSE à chaque semaine cela correspondait-il (la réponse est 0 si vous suiviez uniquement des cours au Cégep@distance)?

heures par semaine

13. Depuis combien de temps utilisez-vous régulièrement un ordinateur (au moins une heure par semaine)?

- je n'utilise PAS un ordinateur au moins une heure par semaine
- 0 à 11 mois
- 12 à 23 mois
- 24 à 35 mois
- 36 à 47 mois
- 48 mois ou plus

14. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours à distance, en moyenne, en dehors des heures que vous passiez en classe, combien d'heures PAR SEMAINE avez-vous consacrées à l'étude et au travail personnel pour l'ENSEMBLE de vos cours?

heures par semaine pour tous mes cours

Heures consacrées au présent cours

Combien d'heures de travail personnel avez-vous consacrées au présent cours:

15. Au total, durant la période où vous avez été inscrit à ce cours?

heures

16. Pendant le premier mois suivant votre inscription?

heures

17. Pendant le deuxième mois suivant votre inscription?

heures

18. En ce qui concerne le matériel de cours que vous avez étudié pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours, quelle proportion des exercices et des activités d'auto-évaluation non notées (quiz, tests) avez-vous faite?

- 0 % à 19 %
- 20 % à 39 %
- 40 % à 59 %
- 60 % à 79 %
- 80 % à 100 %

Soutien

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

- 19. Mon conjoint (ou ma conjointe) m'a encouragé à étudier pour ce cours à distance.
- 20. Mes parents m'ont encouragé à étudier pour ce cours à distance.
- 21. Ma famille m'a encouragé à étudier pour ce cours à distance.
- 22. Mon employeur m'a encouragé à étudier pour ce cours à distance.
- 23. Mes amis m'ont encouragé à étudier pour ce cours à distance.
- 24. Mes collègues de travail m'ont encouragé à étudier pour ce cours à distance.

	Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord	Ne s'applique pas
19.	<input type="checkbox"/>						
20.	<input type="checkbox"/>						
21.	<input type="checkbox"/>						
22.	<input type="checkbox"/>						
23.	<input type="checkbox"/>						
24.	<input type="checkbox"/>						

25. Décrivez dans quelle mesure les personnes de votre entourage vous ont soutenu ou non pour ce cours à distance et comment elles l'ont fait ou non.

Sentiment face à la formation à distance

Veillez SVP répondre soigneusement aux questions suivantes.

Choisissez dans la colonne de droite dans quelle mesure l'énoncé proposé correspond aux stratégies que vous utilisiez dans le cadre du présent cours.

	Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
75. J'étais capable de me discipliner pour ce cours à distance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Je me sentais à l'aise pour demander de l'aide à mon tuteur au besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. J'étais capable de consacrer un temps suffisant à ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. J'avais confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. J'étais en mesure de me fixer un horaire d'étude et de le respecter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Dans ce cours, je progressais régulièrement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Pour ce cours, je me suis mis au travail rapidement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. J'étais sûr d'être capable de respecter les échéances d'envoi des devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Je pensais être capable de maintenir mon intérêt pour ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Je croyais pouvoir maintenir ma motivation pour ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Expérience du cours

85. Au début de ce cours, votre tuteur vous a-t-il envoyé une lettre ou un message vous souhaitant la bienvenue et vous offrant son aide?

- 1.Oui
 2.Non
 3.Je ne sais pas

86. Si oui, quelle influence cette lettre a-t-elle eue sur vos attitudes envers le cours?

87. Dans ce cours, quels sont les moments où votre envie de persévérer est devenue plus grande?

88. Dans ce cours, quels sont les moments où votre envie de persévérer est devenue moins grande?

89. Après votre avant-dernier devoir, quelle note pensiez-vous obtenir dans le présent cours?

 %

90. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours, combien de contacts individuels avez-vous eus avec votre tuteur (par téléphone, messagerie ou courriel)?

contacts

91. Sur le total de ces contacts, combien ont été initiés par vous?

contacts

92. Quels effets les contacts que vous avez eus avec votre tuteur ont-ils eu sur vous ?

93. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours, combien de contacts individuels avez-vous eus avec d'autres élèves inscrits au même cours à distance (par téléphone, messagerie ou courriel)?

contacts

94. Sur le total de ces contacts, combien ont été initiés par vous?

contacts

95. Quels effets les contacts que vous avez eus avec d'autres élèves du cours ont-ils eu sur vous ?

96. Je recommanderais à un ami de suivre ce cours

Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
<input type="checkbox"/>					

97. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de l'expérience que vous avez vécue dans ce cours à distance?

Très insatisfait	Assez insatisfait	Plutôt insatisfait	Plutôt satisfait	Assez satisfait	Très satisfait.
<input type="checkbox"/>					

98. Quels sont les aspects de ce cours à distance dont vous êtes satisfait?

99. Quels sont les aspects de ce cours à distance dont vous êtes insatisfait?

Section s'adressant aux élèves suivant un cours dans Internet

Répondez aux questions suivantes (100 à 123)

seulement si le cours pour lequel vous remplissez le présent questionnaire se donne totalement ou partiellement par INTERNET (y compris le cours 601-101-04-80). Sinon, passez directement à la question 124.

100. Selon vous, en quoi Internet et les technologies peuvent-ils être utiles à un étudiant qui suit un cours de formation à distance?

101. En quoi ce cours a-t-il répondu aux attentes particulières que vous aviez face à un cours se donnant par Internet?

102. En moyenne, pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours, à quelle fréquence êtes-vous allé visiter les forums de discussion du cours pour y lire les messages des autres?

- 1. Moins d'une fois par mois
- 2. une fois par mois
- 3. une fois par deux semaines
- 4. une fois par semaine
- 5. deux fois par semaine
- 6. plus de deux fois par semaine.

ANNEXE III : QUESTIONNAIRE 2, VERSION ABANDONS

Expérience du cours

SVP lisez les questions attentivement et répondez directement sur le questionnaire. Pour les questions à choix de réponse, inscrivez un X assez foncé dans la case appropriée. Merci.

Identification

1. Veuillez inscrire votre code permanent

Le code a 12 caractères.

2. Si vous n'avez pas votre code permanent sous la main, vous pouvez inscrire votre prénom et votre nom

3. Quel est le cours pour lequel vous répondez au présent questionnaire?

340-103 (Philosophie et rationalité)

601-101 (Écriture et littérature)

410-014 (Cycle comptable I par Internet)

604-100 (Anglais de base, niveau 1)

410-110 (Comptabilité I par correspondance)

4. Combien de devoirs avez-vous faits dans ce cours?

Zéro

Un

Deux

Trois

Quatre

Cinq

5. Avez-vous choisi d'abandonner le cours ou de vous désinscrire?

1.Oui

2.Non

6. Après le premier mois suivant votre inscription, dans quelle mesure étiez-vous confiant de persévérer dans ce cours jusqu'à l'examen final?

1.pas du tout confiant

2.très peu confiant

3.peu confiant

4.moyennement confiant

5.assez confiant

6.très confiant

7.parfaitement confiant.

7. Quelle est votre occupation principale

1.Études

2.Travail

3.Autre

8. Si 'Autre', précisez :

Temps disponible

9. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours à distance, combien d'heures par semaine avez-vous consacrées à un emploi rémunéré?

heures par semaine

10. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours à distance, à combien de cours étiez-vous inscrit au Cégep@distance?

cours

11. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours à distance, combien de cours suiviez-vous dans un autre établissement d'enseignement que le Cégep@distance?

cours

12. À combien d'heures de présence EN CLASSE à chaque semaine cela correspondait-il (la réponse est 0 si vous suiviez uniquement des cours au Cégep@distance)?

heures par semaine

13. Depuis combien de temps utilisez-vous régulièrement un ordinateur (au moins une heure par semaine)?

- je n'utilise PAS un ordinateur au moins une heure par semaine
- 0 à 11 mois
- 12 à 23 mois
- 24 à 35 mois
- 36 à 47 mois
- 48 mois ou plus

14. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours à distance, en moyenne, en dehors des heures que vous passiez en classe, combien d'heures PAR SEMAINE avez-vous consacrées à l'étude et au travail personnel pour l'ENSEMBLE de vos cours?

heures par semaine pour tous mes cours

Heures consacrées au présent cours

Combien d'heures de travail personnel avez-vous consacrées au présent cours:

15. Au total, durant la période où vous avez été inscrit à ce cours?

heures

16. Pendant le premier mois suivant votre inscription?

heures

17. Pendant le deuxième mois suivant votre inscription?

heures

18. En ce qui concerne le matériel de cours que vous avez étudié pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours, quelle proportion des exercices et des activités d'auto-évaluation non notées (quiz, tests) avez-vous faite?

- 0 % à 19 %
- 20 % à 39 %
- 40 % à 59 %
- 60 % à 79 %
- 80 % à 100 %

Soutien

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

- 19. Mon conjoint (ou ma conjointe) m'a encouragé à étudier pour ce cours à distance.
- 20. Mes parents m'ont encouragé à étudier pour ce cours à distance.
- 21. Ma famille m'a encouragé à étudier pour ce cours à distance.
- 22. Mon employeur m'a encouragé à étudier pour ce cours à distance.
- 23. Mes amis m'ont encouragé à étudier pour ce cours à distance.
- 24. Mes collègues de travail m'ont encouragé à étudier pour ce cours à distance.

	Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légerement en désaccord	Légerement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord	Ne s'applique pas
19.	<input type="checkbox"/>						
20.	<input type="checkbox"/>						
21.	<input type="checkbox"/>						
22.	<input type="checkbox"/>						
23.	<input type="checkbox"/>						
24.	<input type="checkbox"/>						

25. Décrivez dans quelle mesure les personnes de votre entourage vous ont soutenu ou non pour ce cours à distance et comment elles l'ont fait ou non.

Sentiment face à la formation à distance

Veillez SVP répondre soigneusement aux questions suivantes.

Choisissez dans la colonne de droite dans quelle mesure l'énoncé proposé correspond aux stratégies que vous utilisiez dans le cadre du présent cours.

	Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
75. J'étais capable de me discipliner pour ce cours à distance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Je me sentais à l'aise pour demander de l'aide à mon tuteur au besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. J'étais capable de consacrer un temps suffisant à ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. J'avais confiance en ma capacité d'utiliser des stratégies d'étude efficaces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. J'étais en mesure de me fixer un horaire d'étude et de le respecter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Dans ce cours, je progressais régulièrement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Pour ce cours, je me suis mis au travail rapidement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. J'étais sûr d'être capable de respecter les échéances d'envoi des devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Je pensais être capable de maintenir mon intérêt pour ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Je croyais pouvoir maintenir ma motivation pour ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Expérience du cours

85. Au début de ce cours, votre tuteur vous a-t-il envoyé une lettre ou un message vous souhaitant la bienvenue et vous offrant son aide?

- 1.Oui
- 2.Non
- 3.Je ne sais pas

86. Si oui, quelle influence cette lettre a-t-elle eue sur vos attitudes envers le cours?

87. Dans ce cours, quels sont les moments où votre envie de persévérer est devenue plus grande?

88. Dans ce cours, quels sont les moments où votre envie de persévérer est devenue moins grande?

89. Quelle note pensiez-vous obtenir dans le présent cours?

 %

90. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours, combien de contacts individuels avez-vous eus avec votre tuteur (par téléphone, messagerie ou courriel)?

contacts

91. Sur le total de ces contacts, combien ont été initiés par vous?

contacts

92. Quels effets les contacts que vous avez eus avec votre tuteur ont-ils eu sur vous ?

93. Pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours, combien de contacts individuels avez-vous eus avec d'autres élèves inscrits au même cours à distance (par téléphone, messagerie ou courriel)?

contacts

94. Sur le total de ces contacts, combien ont été initiés par vous?

contacts

95. Quels effets les contacts que vous avez eus avec d'autres élèves du cours ont-ils eu sur vous ?

96. Je recommanderais à un ami de suivre ce cours

Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
<input type="checkbox"/>					

97. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de l'expérience que vous avez vécue dans ce cours à distance?

Très insatisfait	Assez insatisfait	Plutôt insatisfait	Plutôt satisfait	Assez satisfait	Très satisfait.
<input type="checkbox"/>					

98. Quels sont les aspects de ce cours à distance dont vous êtes satisfait?

99. Quels sont les aspects de ce cours à distance dont vous êtes insatisfait?

Section s'adressant aux élèves suivant un cours dans Internet

Répondez aux questions suivantes (100 à 123)

seulement si le cours pour lequel vous remplissez le présent questionnaire se donne totalement ou partiellement par INTERNET (y compris le cours 601-101-04-80). Sinon, passez directement à la question 124.

100. Selon vous, en quoi Internet et les technologies peuvent-ils être utiles à un étudiant qui suit un cours de formation à distance?

101. En quoi ce cours a-t-il répondu aux attentes particulières que vous aviez face à un cours se donnant par Internet?

102. En moyenne, pendant la période où vous avez été inscrit à ce cours, à quelle fréquence êtes-vous allé visiter les forums de discussion du cours pour y lire les messages des autres?

- 1. Moins d'une fois par mois
- 2. une fois par mois
- 3. une fois par deux semaines
- 4. une fois par semaine
- 5. deux fois par semaine
- 6. plus de deux fois par semaine.

Attitudes envers Internet et les technologies pour l'apprentissage

Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond à l'une des raisons pour lesquelles vous avez utilisé Internet, des logiciels ou un ordinateur **DANS LE CADRE DU PRÉSENT COURS.**

	Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
103. Parce que j'avais du plaisir à le faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. Parce que j'y étais obligé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. Parce que, selon moi, la connaissance d'Internet que j'allais acquérir dans ce cours m'aiderait à mieux me préparer à ma profession actuelle ou future.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106. J'avais l'impression de perdre mon temps en utilisant Internet dans ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107. Pour me prouver à moi-même que je suis capable d'apprendre avec Internet et les technologies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108. Parce que j'aimais les utilisations d'Internet qui m'étaient proposées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109. Parce qu'il n'y avait pas d'autres moyens de réussir ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110. Parce que selon moi, Internet et les technologies sont des outils essentiels à ma formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111. Je ne comprenais pas la pertinence d'apprendre avec Internet et les technologies dans ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112. Parce que la maîtrise d'Internet et les technologies que j'allais acquérir dans ce cours me permettrait de me sentir important et compétent à mes propres yeux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113. Parce qu'apprendre avec Internet et les technologies dans ce cours, c'était stimulant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114. Parce que les utilisations d'Internet et des technologies dans ce cours constituent un avantage sur le marché du travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115. Parce que les utilisations d'Internet et des technologies dans ce cours allaient m'aider à être mieux préparé et outillé pour ma carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116. Je ne parviens pas à voir pourquoi on nous demandait d'utiliser Internet ou les technologies dans les travaux pour ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117. Pour me prouver que je suis une personne intelligente, capable d'apprendre au moyen des ordinateurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Pour le plaisir de réaliser des travaux ou des projets liés au cours à l'aide d'Internet et des technologies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Parce que nous étions souvent obligés d'utiliser Internet ou les technologies pour remettre nos travaux pour ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120. Parce que je croyais que l'apprentissage d'Internet et des technologies que me proposait le cours me permettrait d'être un meilleur étudiant ou d'augmenter ma compétence professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121. Je ne sais pas pourquoi j'aurais utilisé Internet et les technologies dans ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122. J'utilisais Internet et les technologies dans ce cours, car à notre époque, tout le monde les utilise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. Parce que dans ce cours, apprendre à l'aide d'Internet et des technologies, c'était intéressant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motifs d'abandon

124. Quelles sont les raisons qui vous ont amené à abandonner ce cours ou à vous désinscrire?

ANNEXE IV : GRILLE D'ENTREVUE (ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES)

1. PREMIER CONTACT

2. ENTREVUE

2.1 INTRODUCTION

Texte d'intro

Présentation des objectifs de l'entrevue situés dans le cadre plus large de la recherche

Durée de l'entrevue une trentaine de minutes

Autorisation d'enregistrement

Assurance de la confidentialité de tout ce qui va se dire pendant l'entretien

2.2 QUESTIONS DE RÉCHAUFFEMENT

De quel cours allez-vous nous parler pendant cette entrevue ? (se demander si on demande à l'étudiant d'en choisir un seul s'il en a suivi plus qu'un qui faisait partie de l'étude)

Qui est votre tuteur ou votre tutrice dans ce cours?

Où en êtes-vous dans le cours ?

2.3 CŒUR DE L'ENTREVUE

2.3.1 Histoire des expériences en lien avec le cours ayant influencé la motivation

Nous aimerions que vous nous parliez de ce cours en nous racontant comment s'est déroulée votre expérience du cours et des contacts que vous avez eus avec votre tuteur, d'autres étudiants ou des personnes de votre entourage. Nous nous intéressons

à votre motivation et à ce qui l'a influencée. Plus spécifiquement, nous cherchons à connaître les variations de votre motivation sous les angles suivants : votre envie de persévérer, votre sentiment d'être capable de réussir ce cours et le temps que vous avez investi dans ce cours. Racontez-moi la petite histoire de vos expériences dans ce cours en fonction de ces trois aspects (votre envie de persévérer, votre sentiment d'être capable de réussir ce cours et le temps investi dans le cours). Racontez-moi le déroulement des différentes étapes du cours, à partir du moment où vous avez décidé de vous inscrire. Faites ressortir les expériences qui ont influencé votre envie de persévérer, votre sentiment d'être capable de réussir le cours ou le temps que vous avez investi dans le cours.

La parole à l'étudiant pour une vingtaine de minutes. Possibilité d'utiliser une structure temporelle pour aider l'interviewé à raconter.

❖ Structure temporelle

- Motivation initiale
- Type de motivation à suivre le cours et raisons de s'inscrire
- Premiers pas dans le cours
 - Contacts avec le matériel
 - Contacts avec le tuteur
- Réalisation du premier devoir

Remise de la première correction

Vérifier pendant qu'on laisse parler l'étudiant que tous les aspects sont touchés; approfondir les thèmes abordés spontanément

Revenir sous forme de questions si nécessaire dans les minutes restantes

2.3.2 Intégration sociale

Dans quelle mesure avez-vous été en mesure de concilier les exigences de ce cours à distance avec les autres aspects de votre vie?

Soutien du réseau social

Est-ce que les personnes de votre entourage vous ont encouragé ou aidé d'une manière ou d'une autre dans vos études à distance?

Comment?

En quoi cela a-t-il eu un impact sur votre envie de persévérer, le temps que vous avez investi dans le cours ou votre sentiment d'être capable de réussir le cours?

2.3.3 Intégration académique

Expériences en lien avec l'encadrement

Tutorat

Parlez-moi un peu des contacts que vous avez eu avec votre tuteur dans ce cours. J'aimerais avoir des renseignements sur la fréquence de ces contacts et leurs effets sur votre envie de persévérer, votre sentiment d'être capable de réussir ce cours ou le temps que vous y avez investi.

Contacts avec les pairs

Parlez-moi un peu des contacts que vous avez eu avec d'autres élèves inscrits au même cours à distance. En avez-vous eu? Par quels moyens? J'aimerais avoir des renseignements sur la fréquence de ces contacts et leurs effets sur votre envie de persévérer, votre sentiment d'être capable de réussir ce cours ou le temps que vous y avez investi.

Expérience de l'apprentissage collaboratif

Dans le cours de philosophie que vous avez suivi, pour deux des devoirs, vous deviez collaborer avec d'autres élèves inscrits au cours. Dans le premier travail, à partir d'un texte de Russell, vous deviez répondre à une question en faisant ressortir un argument. Puis, après l'avoir soumise à votre tuteur et retravaillé, vous deviez déposer votre réponse dans un forum de discussion, à laquelle d'autres élèves devaient réagir. Vous deviez également réagir à une contribution d'un autre élève. En quoi cette activité vous a-t-elle eu une influence sur votre envie de persévérer, votre

sentiment d'être capable de réussir le cours ou le temps que vous avez investi dans le cours?

Une deuxième activité nécessitait la formation d'une équipe. Après avoir répondu à un petit jeu-questionnaire vous permettant de vous situer selon votre affinité philosophique (humanisme, scepticisme, etc.) vous deviez former une équipe et traiter d'une des questions qui vous étaient proposées. On vous demandait normalement d'intervenir sur le sujet de 3 à 5 fois. En quoi cette activité vous a-t-elle eu une influence sur votre envie de persévérer, votre sentiment d'être capable de réussir le cours ou le temps que vous avez investi dans le cours?

Autres expériences académique (en lien avec les aspects spontanément soulevés par l'interviewé).

2.4 MOTIVATION ENVERS L'UTILISATION DES TIC DANS LE COURS

Qu'est-ce qui vous a motivé à choisir la version Internet de ce cours?

À quel type d'utilisation des technologies vous attendiez-vous dans un cours Internet?

Que pensez-vous des utilisations d'Internet et de l'ordinateur proposées dans le cadre de ce cours?

3. CONCLUSION DE L'ENTREVUE

Auriez-vous quelque chose à rajouter ?

Remerciements et fin de l'entretien

ANNEXE V : LETTRES DE BIENVENUE

Lettre accueil adressée aux étudiants inscrits au cours imprimé (10) de Brenda Chartier

Bonjour,

Vous venez tout juste de recevoir le matériel du cours «Écriture et littérature». Comme le contenu d'une boîte n'est souvent guère accueillant de prime abord, je vous envoie ce petit mot de bienvenue qui a pour but de vous présenter notre travail, vous en tant qu'apprenant et moi, Brenda Chartier., en tant que votre tutrice.

Tout d'abord, la compétence finale de ce cours est la suivante : rédiger une analyse littéraire. Pour réaliser ce type d'écrit, vous devrez étudier des textes tirés de la littérature française. Que les auteurs tels Molière, LaFontaine, Rousseau vous soient familiers ou pas importe peu, ce cours vous donnera l'occasion d'en connaître davantage à leur sujet et d'approfondir vos connaissances autant littéraires que rédactionnelles. D'ailleurs, nul doute que vous pourrez avantageusement transférer certaines habiletés apprises durant cette formation dans les autres cours que vous suivrez (en français et dans d'autres matières) puisque faire un plan de rédaction, construire des paragraphes pertinents et complets, bien comprendre et analyser des textes sont autant d'activités que vous réaliserez dans ce cours et qui vous seront utiles tout au long de vos études collégiales. Vous constaterez aussi que toute la matière du cours ne vous est pas complètement étrangère et que vous connaissez déjà certaines notions rédactionnelles de base comme, par exemple, celle qui consiste à rédiger une conclusion.

Évidemment, en tant que tutrice, je suis là pour vous aider, guider, motiver et mes heures de disponibilité fixes –vous me rejoignez immédiatement durant ces heures- sont les mercredis entre 18h30 et 20h30 (no tél. : 514-864-6464 ou 1-800-664-6400 poste 5084). À tout autre moment, vous pouvez laisser un message, je retourne les appels dans les 48 heures. Le Cégep@distance met également à votre disposition un service téléphonique spécial, le «tuteur-matière» en français, service qui vous permet de parler à un tuteur en français les mardis, mercredis et jeudis soirs, entre 17h30 et 20h30 (poste 601). Cette personne peut vous donner des explications ou des précisions sur la matière du cours.

Avant de commencer votre formation, prenez s'il vous plaît quelques minutes de votre temps pour m'indiquer quel est (ou quels sont) les numéros de téléphone où je peux vous rejoindre facilement et indiquez-moi aussi si vous avez une adresse de courrier électronique. Ces informations me faciliteront grandement la tâche si j'ai à vous contacter. Profitez-en aussi pour vous présenter brièvement en m'indiquant à quel cégep vous étudiez (s'il y a lieu), où vous en êtes dans votre formation, si c'est votre premier cours par correspondance, etc. Si vous le voulez, vous pouvez évidemment ajouter toute autre information plus personnelle qui me permettra de mieux vous connaître. Vous pouvez laisser ces renseignements sur ma boîte vocale (no du cégep@distance, poste 5084) ou tout simplement en m'envoyant un courriel à l'adresse suivante : spelletier@cegepadistance.ca

Vous avez donc tout en mains pour réussir : du soutien de votre tutrice (moi!), des manuels de cours fort bien faits pour soutenir votre apprentissage, des services du cégep à distance. Si vous y consacrez le temps nécessaire, si vous faites bien les lectures et les exercices, la réussite de ce cours est vraiment à votre portée. Bonne session!

Brenda



Lettre d'accueil cours Internet (80) de Brenda Chartier

Bonjour,

Vous venez tout juste de recevoir le matériel du cours « Écriture et littérature ». Comme le contenu d'une boîte n'est souvent guère accueillant de prime abord, je vous envoie ce petit mot de bienvenue qui a pour but de vous présenter notre travail, vous en tant qu'apprenant et moi, Brenda Chartier, en tant que votre tutrice.

Tout d'abord, la compétence finale de ce cours est la suivante : rédiger une analyse littéraire. Pour réaliser ce type d'écrit, vous devrez étudier des textes tirés de la littérature française. Que les auteurs tels Molière, LaFontaine, Rousseau vous soient familiers ou pas importe peu, ce cours vous donnera l'occasion d'en connaître davantage à leur sujet et d'approfondir vos connaissances autant littéraires que rédactionnelles. D'ailleurs, nul doute que vous pourrez avantageusement transférer certaines habiletés apprises durant cette formation dans les autres cours que vous suivrez (en français et dans d'autres matières) puisque faire un plan de rédaction, construire des paragraphes pertinents et complets, bien comprendre et analyser des textes sont autant d'activités que vous réaliserez dans ce cours et qui vous seront utiles tout au long de vos études collégiales. Vous constaterez aussi que toute la matière du cours ne vous est pas complètement étrangère et que vous connaissez déjà certaines notions rédactionnelles de base comme, par exemple, celle qui consiste à rédiger une conclusion.

Évidemment, en tant que tutrice, je suis là pour vous aider, guider, motiver et mes heures de disponibilité fixes – vous me rejoignez immédiatement durant ces heures – sont les **mercredis entre 18 h 30 et 20 h 30 (no. Tél. : 514-864-6400 ou 1-800-665-6400, poste 5084)**. À tout autre moment, vous pouvez laisser un message, je retourne les appels dans les 48 heures. Le Cégep@distance met également à votre disposition nombre d'outils que vous pouvez utiliser pour faciliter les communications, entre autres la messagerie et les forums. À ce sujet, s'il vous arrivait d'éprouver un quelconque problème technique, envoyer un courriel à soci@crosemont.qc.ca ou composez le 514-864-6464 ou le 1-800-665-6400 poste 40001. Des techniciens s'occuperont de rétablir la communication.

Finalement, le Cégep@distance met également à votre disposition un service téléphonique spécial, le « tutorat-matière » de français, service qui vous permet de parler à un tuteur de français les mardis, mercredis et jeudis soir, entre 17 h 30 et 20 h 30 (poste 601). Cette personne peut vous donner des explications ou des précisions sur la matière du cours.

Vous avez donc tout en main pour réussir : du soutien de votre tutrice (moi!), des manuels de cours fort bien faits pour soutenir votre apprentissage, de multiples services du Cégep@distance. Si vous y consacrez le temps nécessaire, si vous faites bien les lectures et les exercices, la réussite de ce cours est vraiment à votre portée.

C'est votre première expérience en formation à distance ou vous êtes un « habitué » avec ce type d'apprentissage? Vous êtes content et/ou anxieux à l'idée de débiter cette formation? Répondez à ces quelques questions en vous présentant brièvement en donnant quelques informations sur vous (loisirs, buts, travail, passe-temps, etc.). Cette activité doit se faire par le biais du forum « café pédagogique » qui, tel un café étudiant, sert aux échanges. Pour y accéder, vous n'avez qu'à cliquer sur le mot « forums » de votre page d'accueil de cours. Et, tout comme vous le ferez, c'est là où je me suis présentée.

En plus de servir d'outil de « communication », les forums seront fort utiles durant cette formation, vous permettant de poser des questions sur la matière et nous permettant d'échanger comme dans une « vraie » salle de classe. Vous remarquerez donc qu'il y a des forums différents selon les différents devoirs du cours.

Avant de commencer votre formation, prenez s'il vous plaît quelques minutes de votre temps pour m'indiquer quel est (ou quels sont) les numéros de téléphone où je peux vous rejoindre facilement et indiquez-moi aussi si vous avez une adresse de courrier électronique. Ces informations me faciliteront grandement la tâche si j'ai à vous contacter.

Vous pouvez laisser ces renseignements en utilisant la messagerie du cours. Pour ce faire, vous utilisez le nom d'utilisateur et le mot de passe que vous avez reçu et une fois que vous avez accédé au cours, vous n'avez qu'à cliquer sur la messagerie puis sur mon nom. Je vous enverrai une confirmation de la réception de votre message.

« Êtes-vous prêt? » Ce cours est riche en informations, vous verrez, et vous avez tous les outils nécessaires pour le réussir. Il ne vous reste qu'à débiter dès maintenant. J'ai hâte de vous lire dans le forum « café pédagogique ». Envoyez-moi donc premièrement vos coordonnées par la messagerie et allez par la suite vous présenter dans le forum « café pédagogique ». Vous verrez, il y a beaucoup d'élèves qui sont déjà inscrits et qui se sont présentés!

Au plaisir de vous lire!

Bonne session!

Brenda

Lettre d'accueil de ANTOINE BABIN

(photo)

Je viens de recevoir votre fiche d'inscription. Donc vous êtes prêts à commencer, et moi aussi. Je me présente : Je me nomme Antoine Babin et je suis, pour le moment pour vous un inconnu. Mais il n'est absolument pas indispensable d'en rester là, et même au contraire. Vous avez choisi de faire le cours de philo et j'ai choisi d'être un tuteur pour aider ceux qui ont fait comme vous. J'enseigne depuis plusieurs années et je pense que cette matière est assez importante dans l'histoire de la science et de la connaissance en général pour en faire profiter ceux et celles qui sont prêts pour ce genre de discipline.

Alors je suis là parce que je crois à ce que je fais et je pense que notre monde ira mieux si on réfléchit avec plus de discipline et de raison. Alors bienvenue en philo; on est environ 165,000 par an qui, depuis 35 ans suivent au Québec 3 ou 4 cours de philo. (Sans compter les collègues classiques d'avant 1964) Cette matière est née vers 600 ans avant J.C. et elle est l'origine de notre mode de pensée occidentale. Bref, vous êtes peut-être un peu loin, mais vous n'êtes pas tout seuls !

Pour réussir un cours de philosophie, il ne faut pas être un grand philosophe. Il faut simplement s'étonner des réponses sans arguments qu'on reçoit souvent à des questions préoccupantes. Il faut développer la philosophie qu'on a déjà. On pourra ensuite accepter certaines réponses, avec modération, ou les refuser tant qu'on n'aura pas de preuves satisfaisantes, s'il y en a. Il faut observer notre manière de penser et de parler et vouloir l'améliorer et être « plus » dans le vrai.

Dans ce premier cours vous aurez à examiner les débuts de ce qui est devenu aujourd'hui une évidence : « vaut mieux avoir une bonne définition des choses que celle qui fait notre affaire », « vaut mieux avoir une explication qui est logique plutôt qu'une explication imposée par un manipulateur ».

Je suis à votre disposition pour vous soutenir dans la réalisation des devoirs qui devraient vous aider à argumenter, approfondir, poser les bonnes questions et tenter de défendre les réponses que vous trouverez les plus solides. Pour vous encourager, je vous donnerai beaucoup de commentaires sur vos travaux. J'ai aussi des exemples de travaux, bons et moins bons pour servir d'échantillons de réflexion que je peux vous fournir sur demande.

Pour obtenir de l'assistance sur les travaux il suffira d'utiliser le système téléphonique du Cégep@distance : (1-800-665-6400, ou la messagerie vocale avec mon code de tuteur 6531 ; Je suis à votre disposition le Lundi entre 16:30 et 18:30 ou à tout autre moment qui nous conviendra mutuellement si vous laissez un message m'indiquant vos disponibilités. Si vous préférez le courriel vous pouvez me joindre en tout temps à l'adresse: ababin@cegepadistance.ca

Je ne veux pas être une machine à corriger et je ne veux pas vous considérer comme des clients de super-marché. Je pense qu'une relation humaine est, d'abord plus agréable, et ensuite plus efficace dans l'apprentissage, même et surtout « à distance ». Conséquemment, avant de commencer votre formation, prenez s'il vous plaît quelques minutes de votre temps pour

m'indiquer quel est (ou quels sont) les numéros de téléphone où je peux vous rejoindre facilement et indiquez-moi aussi si vous avez une adresse de courrier électronique. Ces informations me faciliteront grandement la tâche si j'ai à vous contacter. Profitez-en aussi pour vous présenter brièvement en m'indiquant à quel cégep vous étudiez (s'il y a lieu), où vous en êtes dans votre formation, si c'est votre premier cours par correspondance, etc. Si vous le voulez, vous pouvez évidemment ajouter toute autre information plus personnelle qui me permettra de mieux vous connaître.

Vous pouvez laisser ces renseignements sur ma boîte vocale (no du cégep@distance, poste 6531) ou tout simplement en m'envoyant un courriel à l'adresse suivante : ababin@cegepadistance.ca

Alors vous êtes inscrits, vous êtes prêts, je suis tuteur, je suis prêt, j'attendrai donc avec impatience votre réponse le plus tôt possible, (et pourquoi pas maintenant !) pour qu'on commence, ce qui est la partie la plus difficile !!!

Antoine Babin, D.Ph



(photo)

Bonjour et bienvenue.

Mon nom est Céline Desmarteaux et je suis votre tutrice pour le cours de comptabilité 1. Je suis tutrice au cégep@distance depuis une dizaine d'années au cours desquelles j'ai travaillé sur différents projets concernant les cours de comptabilité et de planification financière. Je suis également enseignante au département de techniques administratives du cégep de Rimouski depuis près de vingt ans.

Je vous accompagnerai dans votre cheminement tout au long de ce cours. Comme vous le savez, la réussite de ce cours est essentielle puisqu'elle est requise pour la poursuite de plusieurs autres cours du programme dans lequel vous vous êtes engagés. La comptabilité est la base de la gestion et elle est étroitement liée au domaine de la finance. Il est ainsi important de bien comprendre et de mettre en pratique les notions faisant partie des étapes du cycle comptable indispensables à la rédaction des états financiers, principaux instruments de gestion.

En fournissant un travail régulier et en effectuant tous les exercices, je suis convaincue que vous pourrez réussir. S'il y a des éléments de la matière que vous ne comprenez pas, si vous avez des incertitudes ou des questions, même si elles vous semblent simples, ne vous gênez pas, je suis là pour vous aider. Appelez-moi, il me fera plaisir de vous parler. Je suis disponible par téléphone les lundis soirs de 18.30 à 20.30 heures en composant le 514-864-6464 ou le 1-800-665-6400.

Je vous invite également à vous présenter en utilisant ma boîte vocale ou le courriel suivant: cdesmarteau@cegepadistance.ca. Je vous demande, s'il y a lieu, de me transmettre votre adresse de courriel et un deuxième numéro de téléphone où vous joindre.

Commencez votre apprentissage le plus rapidement possible, c'est un gage de réussite, ne remettez pas à demain ce que vous pouvez faire aujourd'hui.

J'ai bien hâte de vous connaître et d'avoir le plaisir de travailler avec vous.

Céline Desmarteau



ANNEXE VI : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES TUTEURS

Précisions relatives à la recherche

« L'amélioration de la persévérance dans les cours en ligne »

Cette étude, réalisée par le Cégep@distance est subventionnée par le programme PAREA et soumise aux règles d'éthique habituellement exigées par les 3 Conseils. Elle est aussi soumise aux lois et règlements qui ont cours au Québec sur l'accès aux informations personnelles.

Ce projet implique votre consentement à participer aux travaux de l'équipe de recherche-action, ainsi qu'à nous donner l'accès aux échanges que vous aurez avec les étudiants par le biais de la messagerie, par courriel, par téléphone, dans les forums de discussion ou par la poste. Vous consentez également à participer à deux entrevues individuelles.

Pour garantir le maximum de confidentialité, nous avons pris les mesures suivantes :

- les membres de notre équipe de recherche et le personnel clérical qui transcrira les entrevues vont signer un engagement à la confidentialité;
- les verbatim des entrevues et des échanges téléphoniques seront rendus anonymes par l'utilisation de pseudonymes et par le retrait de toute information nominale qui vous identifierait. Il en sera de même pour les fichiers de courriel qui seront recueillis, ainsi que pour les autres communications (messagerie, forums);
- aucune copie de fichier contenant des informations nominales ne sera conservée au-delà d'une période de 5 ans. Ceux-ci seront détruits par après;
- les synthèses d'entrevues et les contenus des échanges entre vos étudiants et vous que nous avons recueillis et qui serviront aux travaux d'analyse vous seront soumises pour fins de validation; vous pourrez alors faire corriger ou retirer les extraits que vous désirez;
- Si vous le jugez nécessaire, vous pourrez vous retirer de l'étude en vous adressant à l'un des chercheurs principaux, dont les coordonnées apparaissent au bas de la présente.

Par ailleurs, le petit nombre de cours touchés par notre recherche font que votre identité pourrait être déduite par certaines personnes par le biais du recoupement d'informations publiées dans les rapports ou les articles de recherche. Nous ferons néanmoins tout ce qui pourra permettre de préserver la confidentialité des données.

Nous vous invitons à remplir le formulaire de consentement joint à la présente et ainsi, à signifier par écrit que vous avez pris connaissance de ces informations et que vous désirez toujours participer à notre projet.

En vous remerciant de votre précieuse collaboration

Bruno Poellhuber
Cégep@distance
C.P. 1000, succ. Rosemont
Montréal (Québec)
Tél : (514) 864-6295
Télécopie : (514) 864-6401
Courriel : bpoellhuber@cegepadistance.ca

Martine Chomienne
Cégep@distance
C.P. 1000, succ. Rosemont
Montréal (Québec)
Tél : (514) 864-3605
Télécopie : (514) 864-6401
Courriel : mchomienne@cegepadistance.ca

Cégep@distance

**Projet de recherche
L'amélioration de la persévérance dans les cours en ligne
(PA2003-010)**

Formulaire de consentement pour les participants (tuteurs)

Par la présente, j'atteste avoir pris connaissance de la nature et de l'objectif du projet de recherche *L'amélioration de la persévérance dans les cours en ligne*, ainsi que des conditions et garanties qui s'attachent à ma participation à ce projet. Sous réserve de mon droit de me retirer en tout temps de ce projet, en m'adressant à un des deux chercheurs principaux (Bruno Poellhuber et Martine Chomienne), j'accepte d'y participer aux conditions décrites.

Nom (en lettre moulées)

Signature

Date

ANNEXE VII : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ELEVES

L'amélioration des cours au Cégep@distance

Monsieur, madame,

Par la présente, nous sollicitons votre participation à un important **projet de recherche** visant à améliorer les cours du Cégep@distance. Le cours auquel vous vous êtes inscrit a été sélectionné pour faire partie de cette étude. Votre point de vue nous est très précieux et tous les élèves du Cégep@distance pourront éventuellement bénéficier des résultats de cette démarche.

Votre **participation** consistera à répondre au questionnaire joint à cet envoi. Cela ne devrait pas vous prendre plus de 20 à 25 minutes. Quelques personnes seront sollicitées pour participer à des entrevues téléphoniques. Si vous êtes inscrit à un cours avec encadrement dans Internet, certains des échanges électroniques avec votre tuteur ou vos collègues pourraient être analysés.

Soyez assuré que nous prenons toutes les mesures pour assurer la confidentialité des renseignements à votre sujet. Ceux-ci ne seront consultés que par les chercheurs participant au projet. Ils ne seront pas transmis à votre tuteur ou aux autres personnes s'occupant de votre dossier au Cégep@distance. De plus, les communications (articles ou présentations dans des colloques) qui seront réalisées suite au projet de recherche ne contiendront pas de renseignements nominatifs. Les **données** de l'étude seront conservées pendant une période de cinq ans et seront ensuite détruites.

Vous avez maintenant une **idée générale** de la nature de la recherche et de ce qu'entraîne **votre participation**. Vous pouvez obtenir des renseignements supplémentaires ou des éclaircissements en contactant l'un des deux chercheurs principaux. Si vous acceptez de participer à la présente recherche, signez le formulaire de consentement ci-joint, conservez une copie pour vos dossiers. En apposant votre signature, vous attestez que vous acceptez de participer et que vous avez compris les renseignements qui concernent votre participation. Vous pourrez vous retirer de cette étude à tout moment en communiquant avec un des chercheurs principaux. Si vous préférez remplir une version électronique de ce formulaire, elle est disponible à l'adresse suivante : <http://cegepadistance.ca/cgi-bin/experience/consentement2.htm>¹. Il vous sera aussi possible de remplir le questionnaire après avoir rempli le formulaire de consentement.

Veillez agréer l'expression de nos sentiments distingués



Bruno Poellhuber
Conseiller pédagogique
Cégep@distance
C.P. 1000, succ. Rosemont
Montréal (Québec)
Tél : (514) 864-6295
Télécopie : (514) 864-6401
bpoellhuber@cegepadistance.ca



Martine Chomienne
Conseillère pédagogique
Cégep@distance
C.P. 1000, succ. Rosemont
Montréal (Québec)
Tél : (514) 864-3605
Télécopie : (514) 864-6401
mchomienne@cegepadistance.ca

¹ Si jamais le formulaire ne s'ouvre pas correctement et que vous utilisez un ordinateur fonctionnant sous Windows XP, vous devez installer la machine virtuelle java en vous rendant à l'adresse suivante : <http://java.com/fr/>.

Cégep@distance

**Projet de recherche
L'amélioration des cours au Cégep@distance**

Formulaire de consentement pour les participants (étudiants)

Par la présente, j'atteste avoir pris connaissance de la nature et de l'objectif du projet de recherche *L'amélioration des cours au Cégep@distance*, ainsi que des conditions qui s'attachent à ma participation à ce projet. J'accepte d'y participer aux conditions décrites.

Prénom et nom (en lettres moulées)

Signature

Date

Bruno Poellhuber

Nom du chercheur principal

Signature

Date

Martine Chomienne

Nom du chercheur principal

Signature

Date

**ANNEXE VIII : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ETUDIANTS POUR
LE COURS DE PHILOSOPHIE**

Philosophie et rationalité : Apprentissage collaboratif

Bravo! et bienvenue dans le cours *340-103 Philosophie et rationalité* version expérimentale. Comme nous vous l'avons expliqué par téléphone, vous avez choisi un cours qui fait partie d'une recherche visant à **augmenter la persévérance des élèves dans les cours** du [Cégep@distance](http://www.cegepadistance.ca).

Votre tuteur vous guidera dans des activités qui demanderont aux étudiants de réagir entre eux à leurs argumentations respectives. Ces activités compteront pour 10 % de la note totale du cours. Que ce soit en équipe (les équipes seront formées selon l'orientation philosophique des élèves) ou individuellement, vous traiterez de questions suggérées par votre tuteur **en tenant compte de l'opinion et des commentaires des autres étudiants** du cours. Pour ce faire, vous participerez à des forums pédagogiques au moment et selon des consignes que vous trouverez énoncées dans le cahier d'apprentissage et vous acceptez de vous conformer le plus possible au calendrier du cours prévu sur une période de quatre mois.

De plus, comme votre point de vue nous est très précieux pour que tous les élèves du Cégep@distance puissent éventuellement bénéficier des résultats de cette recherche, nous vous demandons de répondre au questionnaire joint à cet envoi. Cela ne devrait pas vous prendre plus de 15 à 20 minutes. Après une période d'environ 3 mois, on vous demandera de répondre à un deuxième questionnaire. Quelques personnes seront sollicitées pour participer à des entrevues téléphoniques et le contenu de vos échanges électroniques sera analysé.

Soyez assuré que nous prenons toutes les mesures pour assurer la confidentialité des renseignements à votre sujet. Ceux-ci ne seront consultés que par les chercheurs participant au projet. Ils ne seront pas transmis à votre tuteur ni aux autres personnes s'occupant de votre dossier au Cégep@distance. De plus, les communications (articles ou présentations dans des colloques) qui seront réalisées suite au projet de recherche ne contiendront pas de renseignements nominatifs. Les **données** de l'étude seront conservées pendant une période de cinq ans et seront ensuite détruites.

Vous avez maintenant une bonne **idée générale** de la nature de la recherche et de ce qu'entraîne **votre participation**. Si vous souhaitez obtenir des renseignements supplémentaires ou des éclaircissements, contactez l'un des deux chercheurs principaux (coordonnées ci-dessous). Si vous acceptez de participer à la recherche, signez le formulaire de consentement ci-joint, conservez une copie pour vos dossiers. En apposant votre signature, vous attestez que vous acceptez de participer et que vous avez compris les renseignements qui concernent votre participation. Vous pourrez vous retirer de cette étude à tout moment en communiquant avec un des chercheurs principaux. Sachez cependant, que vous ne pourrez pas changer de groupe et que vous devrez compléter les activités, les devoirs et l'examen rattachés au cours.

Si vous préférez remplir une version électronique de ce formulaire, elle est disponible à l'adresse suivante : http://www.cegepadistance.ca/questionnaire/consentement_philo52.asp . Il vous sera aussi possible de remplir le premier questionnaire en ligne après avoir rempli le formulaire de consentement.

Veillez agréer l'expression de nos sentiments distingués

Bruno Poellhuber
Conseiller pédagogique
Cégep@distance
C.P. 1000, succ. Rosemont
Montréal (Québec)
Tél : (514) 864-6295
Télécopie : (514) 864-6401
bpoellhuber@cegepadistance.ca

Martine Chomienne
Conseillère pédagogique
Cégep@distance
C.P. 1000, succ. Rosemont
Montréal (Québec)
Tél : (514) 864-3605
Télécopie : (514) 864-6401
mchomienne@cegepadistance.ca

Cégep@distance

**Projet de recherche
L'amélioration des cours au Cégep@distance**

Formulaire de consentement pour les participants
(étudiants)

Par la présente, j'atteste avoir pris connaissance de la nature et de l'objectif du projet de recherche *L'amélioration des cours au Cégep@distance*, ainsi que des conditions qui s'attachent à ma participation à ce projet. J'accepte d'y participer aux conditions décrites.

Prénom et nom (en lettres moulées)

Signature

Date

Bruno Poellhuber

Nom du chercheur principal

Signature

Date

Martine Chomienne

Nom du chercheur principal

Signature

Date