

LA PERSISTANCE ET LA NON-PERSISTANCE AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES SUR CAMPUS ET EN FORMATION À DISTANCE

LOUISE BOURDAGES
Professeure à la Télé-université

La persistance aux études universitaires est un phénomène complexe et d'actualité tant pour l'enseignement en face à face que pour la formation à distance. De nombreux chercheurs ont tenté d'expliquer le pourcentage important d'abandon des études universitaires par des modèles théoriques (Tinto, 1975, Spady, 1970, etc.) ou par des études descriptives où l'on a examiné la relation entre plusieurs facteurs et la persistance ou la non-persistance.

En formation à distance, les auteurs ont tenté d'expliquer ce phénomène en mettant l'accent soit sur la distance (Ritchie et Newby, 1989; Garrison, 1987; Roberts, 1984), soit sur les caractéristiques des apprenants (Powell, Conway et Ross, 1990; Coggins, 1988; Coldeway, 1986), soit sur l'interaction entre les caractéristiques de l'établissement et celles de l'apprenant (Kember, 1989; Taylor et al., 1986; Sung, 1986; Sweet, 1986). Cet article présente, de façon succincte, l'état de la recherche sur la persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance.

L'état de la situation sur la persistance et la non-persistance dans les études universitaires en général

La non-persistance dans les études universitaires est un problème crucial dans les universités québécoises, canadiennes et américaines. Une étude menée en 1990 à l'Université du Québec à Montréal révèle que:

Globalement, 52% de tous les nouveaux inscrits ne complètent pas leurs études, soit 34% pour les étudiants à temps complet et 64% pour les étudiants à temps partiel du premier cycle et environ 50% pour ceux des études aux cycles supérieurs. Ces

résultats représentent les pourcentages d'abandons définitifs parmi les cohortes des nouvelles inscriptions de l'automne 1969 à l'automne 1985.¹

Ces données rejoignent de façon générale les taux d'abandon des études dans les universités canadiennes, américaines et anglaises qui varient de 30% à 50% selon les domaines d'études et le statut des étudiants. Par ailleurs, nous n'avons trouvé aucune donnée concernant le taux d'abandon à l'université pour le reste de l'Europe occidentale (France, Allemagne, Espagne, etc.). Il semble que le type d'organisation des études supérieures dans ces pays ne mette pas en évidence ce phénomène de l'abandon.

La situation n'est pas moins critique dans les établissements universitaires de formation à distance, tant au Canada que dans le monde. Peters (1992) rapporte les études réalisées par Rumble (1982), Fleming (1982) et Van Wijk (1983) durant les années 1980 indiquant les taux d'abandons des universités à distance à travers le monde: Open University (55%), Espagne (37%), Afrique du Sud (50%), Costa Rica (76%), Pakistan (80%), Venezuela (79%), Australie (30 à 40%), etc. Au Canada, les taux d'abandons dans les établissements de formation à distance varient de 30% à 70% selon les établissements (Coldeway, 1986).

L'état de la recherche sur la persistance et la non-persistance dans les études universitaires en face à face

La question de la persistance et de la non-persistance dans les études universitaires, tant au premier cycle qu'aux études supérieures (maîtrise et doctorat), a fait l'objet de nombreuses recherches. Il reste cependant beaucoup de choses à connaître sur la nature de ce phénomène. Cette section présente un bref survol de la recherche sur la persistance et la non-persistance dans les études universitaires de premier cycle.

La persistance (et la non-persistance) dans les études universitaires est désignée sous diverses appellations: tantôt on parle de taux d'abandon (Chénard, 1989), certains écrits utilisent l'expression de taux de non-achèvement (Leduc, 1991), d'autres

1. ROBITAILLE, M. (1991). Persévérance et réussite. Quels facteurs favorisent nos étudiants? dans Réseau, Université du Québec, Québec, sept. 1991, p. 13.

parlent de taux de persévérance (Tinto, 1990; Robitaille, 1991); mais de façon générale, ces expressions recouvrent la même réalité. La plupart des études sur la persistance aux études supérieures menées aux États-Unis parlent de persistants (persisters) pour désigner ceux qui ont terminé et obtenu leur diplôme et de non-persistants (non-persisters) pour désigner ceux qui se sont retirés officiellement du programme avant d'avoir obtenu leur diplôme. Certains auteurs incluent dans cette catégorie les étudiants qui ne se sont pas réinscrits dans leur programme durant au moins un an (en anglais on les appelle aussi dropouts, non-graduate, stopouts, unsuccessful students, etc.).

La plupart des recherches sur l'abandon dans les études universitaires de premier cycle tentent d'en déterminer les causes, mais celles-ci étant très nombreuses et diversifiées, il est difficile de saisir le phénomène dans son ensemble. Par ailleurs, la difficulté de définir l'abandon de façon adéquate, s'ajoute à la complexité du phénomène. Par exemple, les chercheurs ne tiennent pas compte, en général, des différentes formes de comportement d'abandon: le départ volontaire, l'échec académique ou simplement le transfert d'établissement. Spady (1970) et Tinto (1975) ont pallié ce problème en distinguant les transferts institutionnels et l'abandon de la poursuite des études universitaires. À partir de ces études, Chénard (1989) a élaboré une typologie des départs institutionnels en analysant les types de départs observés dans les établissements de l'Université du Québec au niveau des études de premier cycle.

Malgré les nombreuses études menées sur la question, il existe, à notre connaissance, peu de modèles théoriques expliquant les comportements d'abandon dans les études universitaires. Cependant, Tinto (1987) a identifié cinq grandes théories à partir desquelles les chercheurs ont tenté d'expliquer les abandons dans les études de premier cycle universitaire. Ce sont les théories psychologiques, sociales, économiques, les théories de l'organisation et les théories interactionnistes. Les modèles les plus courants sont fondés sur les théories psychologiques (caractéristiques de personnalité, motivation, styles d'apprentissage, etc.) et les théories interactionnistes qui sont élaborées à partir de l'idée que l'interaction entre l'individu et l'organisation joue un rôle important dans la persistance et la non-persistance des études.

Spady (1970) est le père du modèle interactionniste fondé sur l'intégration de l'étudiant dans le milieu universitaire, tout en tenant compte des antécédents familiaux, des caractéristiques de l'étudiant, des exigences académiques et sociales de l'étudiant. Boshier (1973) a lui aussi établi la relation entre les caractéristiques de l'étudiant et les exigences particulières de l'établissement; pour lui, l'abandon est vu comme la conséquence de l'incongruence entre l'étudiant et certains facteurs institutionnels tels l'environnement universitaire et l'enseignant. Pascarella et Terenzini (1980) ont

également illustré la complexité de l'expérience éducative universitaire. Leur modèle tient compte des caractéristiques individuelles, des buts et des engagements de l'étudiant et de l'établissement universitaire, ainsi que l'intégration sociale et académique de l'étudiant dans son milieu universitaire.

Tinto (1975, 1987), l'auteur américain le plus connu dans le domaine de la persistance et de la non-persistance aux études universitaires, a également développé un modèle interactionniste fondé sur les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté universitaire. Il conçoit la persistance aux études universitaires comme un processus longitudinal d'interactions entre le système de l'étudiant et les systèmes académique et social de l'établissement (Tinto, 1975). Les expériences vécues par l'étudiant dans ces systèmes modifient de façon continue ses buts et ses engagements envers l'établissement de sorte à entraîner soit la persistance soit la non-persistance. Voici son explication des abandons aux études universitaires :

Malgré les rapports récents portant sur la détérioration des habiletés académiques chez les étudiants de niveau universitaire, il reste que la plupart des abandons sont volontaires. En effet, ils se produisent en dépit du maintien de notes suffisantes. Ils résultent non pas d'aptitudes insuffisantes aux études, mais d'un ensemble de facteurs qui reflètent la nature des objectifs et des engagements de l'étudiant, la disponibilité des ressources financières et, plus important encore, la nature des expériences d'ordre social et académique qu'a connues l'étudiant à son arrivée en milieu universitaire. Dans cette catégorie des abandons volontaires, il semble qu'on puisse relever sept causes distinctes: l'adaptation, les objectifs, l'incertitude, les engagements, le défaut de correspondance, l'isolement et les ressources financières.²

Le modèle de Tinto (1975) porte sur la capacité de l'étudiant de s'adapter à la vie universitaire tant sur le plan académique que sur le plan social. Le concept d'intégration est le pivot de sa théorie et comprend deux aspects: l'intégration académique et l'intégration sociale. L'intégration académique est mesurée d'une part, en termes de performance scolaire et de développement intellectuel de l'étudiant et d'autre part, par l'identification de l'étudiant aux normes du système académique, i.e. par le degré de congruence entre les valeurs et les objectifs de l'étudiant et celles de l'établissement. L'intégration sociale est pour sa part, définie par l'interaction entre l'étudiant et les intervenants du système (professeurs, pairs, etc.) et est mesurée aussi par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'établissement.

2. TINTO, V. (1990). Ces propos sont extraits d'une conférence donnée à l'UQAM dans le cadre d'un Forum sur la persévérance dans les études universitaires, tenu à Montréal en octobre 1990.

Selon Tinto (1990), ce sont les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté qui semblent le mieux décrire le processus de la persistance. Ainsi, les expériences qui favorisent l'intégration de l'étudiant dans le milieu universitaire, contribuent également à renforcer les buts et engagements de l'étudiant tant vis-à-vis l'atteinte de ses objectifs personnels que vis-à-vis l'établissement.

Les modèles présentés brièvement ci-haut, fondés en grande partie sur l'interaction entre l'étudiant et le milieu universitaire, sont intéressants pour expliquer les comportements d'abandon dans les études universitaires de premier cycle, mais dans quelle mesure peuvent-ils s'appliquer aux études universitaires en formation à distance où la situation d'enseignement-apprentissage est sensiblement différente ou encore aux études avancées ?

Dans une tout autre perspective, nous avons mené une étude exploratoire d'inspiration phénoménologique sur la persistance aux études de doctorat en relation avec le sens de cette expérience dans la vie de l'étudiant (Bourdages, 1994). Cette étude s'est réalisée à partir de l'analyse de récits de vie d'étudiants en cours d'études doctorales : trois hommes et trois femmes ont accepté de livrer leur intimité dans un récit autobiographique complété par des entrevues.

La recherche sur la persistance et la non-persistance dans les études universitaires en formation à distance ³

Depuis une vingtaine d'années de nombreux chercheurs se sont intéressés à la problématique de la persistance dans les études universitaires en formation à distance. La problématique de la persistance et de la non-persistance en formation à distance est encore plus complexe que celle sur campus. Tout d'abord, il y a la difficulté de distinguer les différents types d'abandons; par exemple, l'étude de Fritsch (1988) dans Peters (19992) distingue plusieurs formes d'abandons à la FernUniversität: les étudiants qui ne commencent pas, ceux qui abandonnent après la première tentative, ceux qui suivent le cours mais qui ne sont pas admis aux examens, ceux qui y sont admis mais

³. Cette partie est inspirée, en partie, d'un travail de Madame Sylviane Martineau, dans le cadre du cours de Lectures dirigées (EDU 6004). Madame Martineau est étudiante au diplôme de 2e cycle en formation à distance de la Télé-université.

qui n'y vont pas, et ceux qui échouent l'examen. Puis, l'on retrouve plusieurs définitions et modèles de formation à distance dont les paramètres diffèrent d'un système à l'autre (Kember, 1989; Peters, 1992). Par exemple, la formation à distance vue comme un système industrialisé d'éducation qui sépare de façon radicale l'enseignement de l'apprentissage (Peters, 1971) jusqu'au modèle de formation à distance où les différentes formes de distances (spatiale, temporelle, psychologique, sociale, etc.) sont compensées par la mise en place d'une technologie interactive visant à briser l'isolement et à susciter la participation active de l'étudiant dans le processus d'enseignement apprentissage (Roberts, 1984; Sewart, 1983). Ces différents modèles de formation à distance présentent des paramètres qui peuvent influencer différemment la persistance des étudiants dans leur projet d'études.

La plupart des recherches sur le phénomène de l'abandon en formation à distance, ont tenté d'identifier les nombreux facteurs qui influencent la décision de persister ou d'abandonner un cours ou un programme d'étude. Les recherches en formation à distance sont fondées d'une part, sur les modèles théoriques des études universitaires menées sur campus (Spady, Tinto) et d'autre part, sur des études menées sur les clientèles non-traditionnelles des universités, soit les adultes étudiant à temps partiel (Houle, 1961; Tough, 1968; Boshier, 1973; Bean et Metzner, 1985; etc.). Sauf le modèle théorique de Kember (1989) fondé sur la théorie interactionniste de Tinto, ce sont pour la plupart des études descriptives effectuées à partir d'enquêtes auprès d'étudiants persistants et non-persistants et traitées de façon quantitative.

Nous avons regroupé en cinq grandes catégories les facteurs ou variables retenues dans la plupart des études effectuées sur le phénomène de l'abandon en formation à distance. Le tableau suivant présente ces cinq catégories, les variables qu'elles comprennent et les principaux auteurs qui en traitent.

Tableau-synthèse des variables étudiées dans les études sur les abandons en formation à distance et leurs auteurs

Variables	Composantes	Auteurs
Variables démographiques	âge, sexe, race, statut civil, etc.	Woodley et Parlett, 1983; Chander, Kevin et Sudhakaran, 1985; Coldeway, 1986; Coggins, 1988; Powell et al., 1990.

Variables environnementales	famille, contraintes de la vie privée, emploi, changements dans la vie	Rekkedal, 1982; Woodley et Parlett, 1983; Billings, 1988; Powell et al., 1990; Bajtelsmit, 1988; Bartels, et al., 1988; Peters, 1992.
Caractéristiques des étudiants	style d'apprentissage, antécédents scolaires, niveau socio-économique, motivation et engagement, perception des cours et des programmes, caractéristiques de prédisposition	Coldeway, 1986; Sweet, 1986; Sung, 1986; Billings, 1988; Coggins, 1988; Kember, 1989; Powell et al., 1990, Peters (1992).
Variables institutionnelles	caractéristiques de la formation à distance, services administratifs, retour des travaux, rôle du tuteur qualité des cours et du matériel pédagogique	Rekkedal, 1985; Taylor et al., 1986; Sweet, 1986; Sung, 1986; Garrison, 1987; Roberts et al., 1991, etc.
Intégration académique et sociale	interaction avec les membres de l'université, le tuteur et les pairs; interaction entre variables institu. et caractéristiques de l'étudiant	Rekkedal, 1985; Sweet, 1986; Brindley, 1987; Kember, 1989; Roberts et al., 1991;

Les variables démographiques

Les résultats des études recensées démontrent que les variables démographiques telles l'âge, le sexe et le statut marital sont peu significatives vis-à-vis la persistance ou l'abandon des études en formation à distance ou sur campus (Coggins, 1988; Coldeway, 1986; Chander, Kevin et Sudhakaran, 1985). Toutefois, certains auteurs (Woodley et Parlett, 1983) ont établi une corrélation positive entre les variables sociodémographiques (niveau d'éducation, sexe, âge et occupation) et la persistance aux études.

Les variables environnementales

Dans cette catégorie, il sera question des études examinant la persistance en relation avec les contraintes liées à la famille et à la vie privée, les problèmes de temps

liés à l'emploi, et les circonstances de la vie (divorce, maladie, changement d'emploi, etc.)

On constate que les contraintes de la vie privée et les circonstances de la vie sont des variables significatives en regard de la persistance (Bajtelmsmit, 1988; Sung, 1986;) et parfois non ou peu significatives (Powell et al., 1990; Billings, 1988). Certains auteurs (Roberts et al., 1991; Kember, 1989; Chander et al., 1985; Woodley et Parlett, 1983) ont démontré que les problèmes liés à l'emploi ont une influence sur la décision de persister ou non dans ses études. Billings (1988) pour sa part, conclut que les variables environnementales telles l'emploi et les responsabilités familiales n'ont pas d'influence sur la persistance. Bartels et al. (1988) cité par Peters (1992) mentionnent que le changement d'emploi (59,3%), la grande quantité de temps requise pour étudier (49%,4%) et les restrictions importantes sur la vie privée (34,8%) sont les facteurs les plus souvent identifiés comme causes d'abandon par les étudiants.

Par ailleurs, Etcheverry, Clifton et Roberts (1993) ont examiné les effets de la répartition du temps d'étude et du temps alloué à l'emploi sur le succès des étudiants. Les résultats démontrent qu'une fois l'effet des autres variables prise en compte (antécédents sociaux et caractéristiques psychosociales et motivationnelles), le temps dédié aux activités académiques et à l'emploi rémunéré ont peu d'influence sur le succès. Ils concluent que les étudiants réussissent mieux quand ils sont motivés et qu'ils croient pouvoir réussir (image de soi positive) et enfin, lorsqu'ils sont engagés dans des activités académiques significatives.

Les caractéristiques des étudiants

La catégorie des caractéristiques des étudiants réfère au style d'apprentissage, aux antécédents scolaires, au niveau socio-économique, à la motivation et à l'engagement de l'étudiant vis-à-vis son projet d'études, etc. Il est démontré que les antécédents scolaires et les expériences éducatives antérieures peuvent influencer la capacité de s'adapter à des études universitaires à distance ou campus (Sweet, 1986; Kember, 1989), que les styles d'apprentissage ont peu d'influence sur la performance de l'étudiant (Coggins, 1988), que la motivation peut influencer la persistance (Schwittman, 1982; Coldeway, 1986, Sweet, 1986; Kember, 1989) ou y a peu d'influence (Sung, 1986;). Kember (1989) distingue toutefois la motivation extrinsèque liée à l'obtention d'un diplôme ou l'atteinte d'une qualification et la motivation intrinsèque qui réfère à l'intérêt pour la matière. Pour lui, plus grande est la motivation intrinsèque, plus l'étudiant a de chances de persister. Par ailleurs, Powell et

al. (1990) ont démontré que les caractéristiques de prédisposition⁴ ont une relation plus significative dans la réussite d'un premier cours à distance que les facteurs institutionnels ou les changements dans la vie. Sung (1986) pour sa part, a démontré que c'est la disponibilité temporelle qui est le facteur prédictif de persistance le plus important, suivi des perceptions liées au cours, au programme et à l'environnement d'apprentissage.

Par ailleurs, Wilkinson et Sherman (1991) ont examiné la relation entre la procrastination, i.e. l'habitude des étudiants à remettre à plus tard les tâches qu'ils ont à réaliser et la réussite dans les cours à distance. Ils n'établissent pas de relation directe avec la persistance, mais mentionnent que ce phénomène est complexe et lié à plusieurs autres facteurs tels l'anxiété, le manque d'intérêt et les problèmes liés à la qualité des cours.

Les variables institutionnelles

Les variables institutionnelles comprennent les caractéristiques de la formation à distance, la qualité des cours, des programmes et du matériel de cours ainsi que la qualité des services offerts aux étudiants, incluant le rôle du tuteur et la rapidité du retour des travaux.

Garrison (1987) dans son étude sur les abandons en formation à distance, insiste sur l'importance de mettre en relation la persistance et les caractéristiques mêmes de la formation à distance dont la plus importante est celle de la communication bidirectionnelle médiatisée qui a comme fonction de combler la séparation entre le l'enseignant et l'apprenant, en réduisant le sentiment d'isolement. Il fonde sa position sur la théorie de Holmberg (1983) qui voit la formation à distance comme une conversation didactique dirigée entre l'enseignant et l'apprenant. Peters (1992: 256) rapporte les propos de Overman et al. (1984: 28) critiquant la situation sociale d'apprentissage des étudiants à distance:

In their opinion the handicap of distance students consists of « the lack of embedment of learning in a university environment ». A distance student's learning therefore lacks the uncontrolled discourse as the « core element of socialisation in a

⁴. Les caractéristiques de prédisposition sont définies comme des attributs de l'étudiant à son entrée dans un programme tels les antécédents scolaires, le statut socio-économique et démographique, et les qualités motivationnelles et de persistance.

university ». Instead of this the student is limited in his isolation to the monological access to knowledge.

Par ailleurs, Ritchie et Newby (1989) ont comparé trois environnements d'apprentissage interactif: la classe, la classe avec un réseau de télévision et un tuteur, et enfin, la classe médiatisée à distance (avec l'utilisation d'une technologie bi-directionnelle). Leur étude a démontré qu'il n'y a aucune différence au plan de la performance des étudiants entre les trois environnements.

Les résultats des études portant sur les variables institutionnelles ont par ailleurs, démontré que le début des études est un moment crucial dans la décision de persister ou non (Woodley et Parlett, 1983; Rekkedal, 1985; Taylor et al., 1986). Par la suite, la fréquence des contacts et la rapidité du retour des travaux corrigés par le tuteur ainsi que les rétroactions entre les travaux ont, selon Taylor et al., (1986) une influence sur la persistance. En Norvège, Rekkedal (1985) a mené une expérimentation dans laquelle il a modifié le système d'accueil et d'encadrement des étudiants. Il arrive aux mêmes conclusions que Taylor et al. (1986) concernant la fréquence des contacts et la rapidité de la correction. Sung (1986) a également démontré que la qualité et la pertinence du matériel de cours et la qualité du support à l'étudiant sont des éléments importants vis-à-vis la persistance.

L'interaction académique et sociale

Il sera question dans cette dernière partie des études sur la persistance aux études universitaires en formation à distance qui ont établi une relation entre les variables institutionnelles et les caractéristiques de l'étudiant de même que les modèles qui prennent aussi en compte les variables environnementales et les aspects démographiques. La plupart des études qui ont mis en relation une combinaison de ces variables, se sont inspirées du modèle interactionniste de Tinto (1975). Par exemple, Sweet (1986), Taylor et al. (1986) ont appliqué le modèle de Tinto dans leurs études respectives. Pour sa part, Brindley (1987) s'est inspiré du modèle d'abandon chez les étudiants non-traditionnels élaboré par Bean et Metzner (1985) qui eux, s'étaient inspirés de Tinto. Par ailleurs, Kember (1989) qui lui aussi s'est inspiré de Tinto, est à notre connaissance, l'un des rares chercheurs en formation à distance à avoir élaboré un modèle théorique dont voici les grandes lignes.

Le modèle théorique de Kember

Kember (1989) a élaboré un modèle longitudinal du processus d'abandon en formation à distance, où chaque composante influence la composante suivante ou précédente et présente une boucle de recyclage. Son modèle a comme but d'aider à l'interprétation des résultats de recherches descriptives et de prévoir des interventions visant à réduire les taux d'abandons en formation à distance. Il se distingue de celui de Kennedy et Powell (1976) qui ont construit un modèle descriptif qui établit la relation entre le processus d'abandon et deux catégories de variables, soit les caractéristiques des étudiants et les circonstances de la vie. Il diffère également du modèle de Bean et Metzner (1985) sur les clientèles non-traditionnelles mais qui vont quand même recevoir leur enseignement en face à face, alors que la clientèle de la formation à distance est caractérisée par le temps partiel et la maturité des étudiants qui réalisent leurs études en dehors du campus. Quant au modèle de Tinto (1975), Kember l'a modifié surtout quant à l'aspect de l'intégration sociale qui n'est pas définie comme l'intégration de l'étudiant dans son environnement universitaire, mais plutôt comme la capacité de l'étudiant d'intégrer toutes les demandes liées à sa situation, soit les études à temps partiel, la vie familiale, professionnelle et sociale.

Le modèle de Kember (1989) présente cinq grandes catégories de variables: les caractéristiques de l'étudiant, l'engagement envers les buts, les aspects académiques, les aspects sociaux et le travail et la dimension des coûts/bénéfices.

1) Les caractéristiques de l'étudiant telles le sexe, l'âge, le statut civil, le nombre d'enfants, le lieu de résidence, sont présentes dans le modèle à cause de leur influence sur les autres composantes plus que par rapport à leur corrélation avec l'abandon ou la persistance.

2) L'engagement envers les buts réfère aux concepts de motivation intrinsèque (l'intérêt personnel de l'étudiant pour la matière) et la motivation extrinsèque (l'intérêt de l'étudiant pour l'obtention d'un diplôme). Selon Kember, la motivation intrinsèque produit un engagement plus profond de l'étudiant envers ses études et elle influence et est influencée par l'intégration académique de l'étudiant. Par ailleurs, Kember mentionne que l'une des difficultés de cette variable dans les études statistiques sur les abandons est le fait que plusieurs étudiants s'inscrivent dans un programme mais avec l'intention de suivre seulement quelques cours et non pour obtenir le diplôme, mais ces étudiants sont inclus dans les taux d'abandons.

3) Les aspects académiques comprennent tous les aspects de diffusion d'un cours offert par un établissement: le matériel pédagogique, l'interaction entre les membres de l'université et l'étudiant, l'interaction entre le tuteur et l'étudiant, etc. Il est nécessaire d'évaluer tous ces aspects afin de pouvoir mesurer le niveau d'intégration académique de l'étudiant. Pour effectuer cette évaluation, Kember reprend ici deux concepts issus du modèle de Tinto, soit la congruence normative et l'affiliation

collective. La congruence normative est définie comme le degré de compatibilité entre le contenu du programme ou du cours et les intérêts ou les besoins professionnels de l'étudiant. On peut aussi évaluer la congruence entre le modèle d'apprentissage de l'étudiant et celui proposé par le design du cours. L'affiliation collective qui réfère au sentiment d'appartenance envers l'établissement, est établie par l'évaluation des interactions liées au support académique telles la nature et la fréquence des contacts, la vitesse de réponse vis-à-vis une demande de l'étudiant, la disponibilité de tutorat local ou l'utilisation du téléphone ou des audioconférences, ainsi que les réponses aux demandes de nature administrative.

4) Les aspects sociaux et le travail comprennent tous les aspects liés à l'intégration des études à la vie familiale, sociale et professionnelle de l'étudiant. Par exemple, l'attitude de l'employeur et des collègues de travail, ainsi que celle du conjoint et des membres de la famille immédiate face au projet d'étude de l'étudiant sont des éléments importants dans le processus d'intégration des études dans le style de vie de l'étudiant (student's life style).

5) La dimension des coûts/ bénéfiques réfère à l'analyse que fait l'étudiant entre les coûts de temps et d'argent exigés par le projet d'études et les bénéfices qu'il croit pouvoir en retirer. Kember mentionne à ce propos que la plupart des études rapportent que la raison la plus souvent mentionnée par les étudiants qui abandonnent est le manque de temps pour étudier. Ce qui peut signifier par exemple que l'étudiant a pris la décision d'abandonner parce que le temps qu'il consacre aux études est trop considérable par rapport aux bénéfices qu'il en retire.

Enfin, les variables comprises dans le modèle ne demeurent pas constantes tout au long du cheminement d'étude, par exemple, les buts de l'étudiant peuvent changer, il peut survenir des événements dans l'environnement familial, professionnel ou social de l'étudiant qui vont modifier son projet d'études, etc. L'étudiant va devoir constamment réévaluer le rapport coûts/ bénéfiques après chaque changement important pouvant affecter l'une ou l'autre des composantes du modèle. Cette évaluation constante est possible dans le modèle par le biais de la boucle de recyclage (recycling loop) qui permet de prendre en compte les modifications des conditions liées à chaque composante lors des passages subséquents à travers le processus. Kember ajoute qu'il est important de distinguer les effets directs des effets indirects lorsque l'on évalue les variables du modèle. Par exemple, les antécédents académiques peuvent avoir peu d'influence directe sur l'abandon alors qu'ils peuvent avoir un effet significatif sur l'intégration académique qui elle, est liée à l'abandon de façon significative.

Le modèle théorique de Kember a été validé par Roberts et al. (1991) dans leur étude sur les abandons chez des étudiants de l'université Charles Sturt (Riverina) en

Australie. Ces chercheurs concluent que le modèle de Kember est utile pour l'analyse des raisons qui expliquent l'abandon et aussi de celles qui sous-tendent la persistance. Ce modèle est également intéressant dans la mesure où il permet de vérifier jusqu'à quel point les études sont compatibles avec le style de vie de l'étudiant, et d'autre part, il permet de reconnaître l'influence possible des événements ainsi que celle des interventions de l'établissement (ex. matériel de cours et support à l'étudiant) sur la vie de l'étudiant.

Conclusion

La majorité des études sur les abandons des études universitaires, tant dans l'enseignement en face à face qu'en formation à distance, sont des études descriptives. Elles ont été réalisées à partir de questionnaires et d'enquêtes effectuées auprès d'étudiants persistants et non-persistants et où l'on a établi une relation entre chaque facteur ou variable retenue et la persistance ou la non-persistance dans les études. Par exemple, en formation à distance, certaines démontrent que les raisons d'abandon données par les étudiants sont davantage de l'ordre des problèmes personnels (comme le manque de temps) ou des difficultés liées à l'emploi (Peters, 1992), d'autres mettent en évidence des facteurs liés à la distance, comme le manque d'interactions entre l'enseignant et l'apprenant ou le manque de contact avec les pairs (Roberts, 1984; Garrison, 1987) ou encore le degré d'autonomie ou d'indépendance des étudiants (Moore, 1983). Les résultats de ces études sont souvent inconsistants voire contradictoires. Munro (1988) mentionne que certains facteurs sont significatifs pour un certain nombre d'étudiants qui abandonnent dans un établissement donné, mais ne s'appliquent pas à l'ensemble des étudiants et ne peuvent non plus être généralisés à l'ensemble des établissements parce que le contexte est trop différent d'un endroit à l'autre.

Par ailleurs, malgré le fait que les modèles interactionnistes fondés sur l'intégration académique et sociale de l'étudiant (Tinto, 1975, Bean et Metzner, 1985, Kember, 1989) illustrent davantage la complexité de la problématique de l'abandon dans les études, il demeure difficile de saisir la cohérence de l'ensemble des relations de causalité pouvant expliquer la persistance ou l'abandon des études et d'obtenir une compréhension d'ensemble du phénomène à partir de ces études.

Enfin, Munro (1988) distingue deux pôles dans l'interprétation du phénomène de l'abandon en formation à distance, dont l'un est négatif dans le sens d'un symptôme de maladie dont il faut trouver le traitement, et de l'autre, un pôle positif qui voit

l'abandon comme le choix effectué par un apprenant adulte indépendant qui a atteint les objectifs qu'il s'était fixé.

À l'instar de Leahey, Marcoux et Sauvageau (1989) nous croyons que l'explication causale ne suffit pas à rendre compte de la complexité et de la multidimensionnalité des éléments faisant partie d'un phénomène humain. Munro (1988) et Kember et al. (1990) proposent eux aussi que les chercheurs en formation à distance adoptent d'autres types de méthodologies fondés sur le paradigme naturaliste, qui permettraient de mieux comprendre comment les étudiants apprennent et persistent dans leur projet de formation que ce soit sur campus ou à distance.

RÉFÉRENCES

- Ashar, H., et Skenes, R. (1993). Can Tinto's student departure model be applied to nontraditional students? Adult Education Quarterly, vol. 43, no. 2, pp. 90-100.
- Bajtelsmit, J.W. (1988). Predicting distance learning dropouts: Testing a conceptual model of attrition in distance study. Bryn Mawr, Pa: The American College.
- Bartels, J. (1982). Drop-outs at the Distance University in the Federal Republic of Germany. Hagen: FernUniversität.
- Bean, J.P. et Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. Review of Educational Research, vol. 55, no. 4, pp. 485-540.
- Billings, D.M. (1988). A Conceptual Model of Correspondance Course Completion, The American Journal of Distance Education, vol. 2, no. 2, pp.23-35.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. Adult Education, 23, 4, pp. 255-282.
- Bourdages, L. (1994). La persistance au doctorat, une histoire de vie. Thèse de doctorat inédite, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Brindley, J.E. (1987). Attrition and completion in distance education: The Student's perspective. Unpublished M.A. thesis, University of British Columbia.
- Calvert, J. (1986). Research in Canadian distance education. In Mugridge et Kaufman (Eds.), Distance education in Canada, (94-110). London: Croom Helm.
- Chander, Kevin, Sudhakaran. (1985). Drop-outs in the system of Distance Education. A project Report. India, 31 p.
- Chénard, P. (1989). Construction et validation d'une typologie des départs institutionnels.à Le cas de l'Université du Québec. Thèse de doctorat présentée à l'Université Laval, Québec.
- Coggins, C. (1988). Preferred learning styles and their impact on completion of external degree programs. The American Journal of Distance education, vol. 2, pp. 25-37.
- Coldeway, D.O. (1982). Recent research in distance learning. In Learning at a Distance - A World Perspective, eds. J.S. Daniel, M.A. Stroud and J.R. Thompson. Edmonton: Athabasca University.

- Coldeway, D.O. (1986). Learner Characteristics and success. In Mugridge et Kaufman (eds.) Distance Education in Canada, London: Croom Helm, pp. 81-93.
- Etcheverry, E., Clifton, R.A, Roberts, L.W. (1993). Time Use and Education Attainment: A Study of Undergraduate Students, La revue canadienne d'enseignement supérieur, vol. XXIII, no. 3, pp. 1-17.
- Fritsch, H. (1988). Drop-out is a matter of definition. Hagen: FernUniversitat.
- Garrison, D. (1987). Researching drop-out. Distance education, no. 8, pp. 95-101.
- Kember, D. (1989). A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. Journal of Higher Education, vol. 60, no. 3, pp. 278-301.
- Kember, D., Lai, T., Murphy, D., Siaw, I., Wong, J., et Yuen, K.S. (1990). Naturalistic Evaluation of Distance Learning Courses, Journal of Distance Education, vol. IV, no. 2, pp. 38-52.
- Leduc, A. (1991). La direction des mémoires et des thèses, Brossard: Behaviora.
- Moore, M. (1983). On a theory of independant study. Distance education: International perspectives. Sewart, D., Keegan, D. et Holmberg, B. (eds.). London: Croom Helm. pp. 68-94.
- Munro, J. (1988). The discourse of dropout in distance education: a theoretical analysis. Vancouver: University of British Columbia.
- Pascarella, E.T. et Terenzini, P.T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Dropout Decisions from a Theoretical Model. Journal of Higher Education, no. 51, pp. 60-75.
- Peters, O. (1992). Some observations on dropping out in distance education, Distance education, vol. 13, no. 2, pp. 234-269.
- Powell, R., Conway, C. et Ross, L. (1989). Effects of Student Predisposing Characteristicsä on Student Success, Journal of Distance education, vol. IV, no. 2, pp. 5-19.
- Rekkedal, T. (1985). Introducing the personal tutor/counsellor in the system of distance education. Project report 2: Final report. Oslo: NKI-skolen.
- Ritchie, H. et Newby, T. (1989). Classroom Lecture/Discussion vs. Live Televised Instruction: A comparison of effects on Student Performance, Attitude and Interaction. The American Journal of Distance Education, vol. 3, no. 3, pp. 36-45.
- Roberts, D. (1984). Ways and means of reducing early student drop-out rates. Distance Education, vol. 5, no. 1, pp. 50-71.
- Roberts, D., Boyton, B., Buete, S., Dawson, D. (1991). Applying Kember's Linear-Process Model to distance education at Charles Sturt University-Riverina, Distance Education, vol. 12, no.1.
- Robillard, M. (1991). Persévérance et réussite, Réseau, Magazine de l'Université du Québec, sept. 1991, pp.12-17.
- Rubenson, K. (1986). Distance education for adults: Old and new barriers for participation. Distance higher education and the adult learner. G. Van Enckevort, K. Harry, P. Morin et H. Schutze (Eds). Heerlen: Dutch Open university, pp. 30-55.
- Rubenson, K. (1977). Participation in recurrent education: A research review. Paper presented at meeting of National Delegates on Development in Recurrent Education. Paris: OCDE.
- Schwittman, D. (1982). Time and learning in distance study. Distance Education, vol. 3, no. 1, pp. 141-156.
- Sewart, D. (1983). Students and their progress: Introduction. Distance education: International perspectives. Sewart, D., Keegan, D., Holmberg, B. (eds). London: Croom Helm, pp. 165-169.
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. Interchange, vol. 1, pp.64-85.
- Sung, N. (1986). Perceptions of program and learning environment as determinants of persistence and poststudy attitudes in adult distance learning. Doctoral Dissertation at The Pennsylvania State University.

- Sweet, R. (1986). Student Dropout in Distance Education: An Application of Tinto's Model. Distance Education, vol. 7, pp. 201-213.
- Taylor, J.C. et al. (1986). Student Persistence in Distance Education: A Cross-Cultural, Multi-Institutional Perspective. Distance Education, vol. 7, pp. 68-91.
- Tinto, V. (1990). Principes à la base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance. Conférence donnée à l'UQAM, le 24 octobre 1990, 12 p.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45, 1, pp. 89-125.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N. et Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME), Revue canadienne des sciences du comportement, 21 (3), pp. 323-349.
- Wilkinson, T. et Sherman, T. (1991). Procrastination in distance education: a review of what we know and need to learn. Open learning, nov. 1991, pp.32-37.
- Woodley, A. et Parlett, M. (1983). Student Drop-out. Teaching at a Distance, no. 24, pp. 2-23.