

Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial?

Bruno Poellhuber, Martine Chomienne et Thierry Karsenti

Résumé

Les préoccupations liées aux abandons en formation à distance (FAD) redeviennent d'actualité. La motivation des étudiants semble jouer un rôle dans ce processus. Les théories sociocognitives nous font voir celle-ci comme un phénomène dynamique et évolutif. C'est avec l'objectif de mieux comprendre cette évolution pour des étudiants abandonnant éventuellement leurs cours qu'une étude de cas du parcours de trois étudiants a été effectuée. Les résultats font ressortir différents types de difficultés, les liens entre ces difficultés et l'affaiblissement du sentiment d'auto-efficacité, ainsi que l'absence ou l'inefficacité du recours aux différentes formes de soutien qui pourraient leur être disponible.

La perspective de l'accessibilité à l'éducation a présidé à la création de la formation à distance (FAD) à la fin du XIX^e siècle (Sumner, 2000) et continue à alimenter son développement. La FAD rend plus facilement accessible la formation aux clientèles qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas suivre les formations traditionnelles offertes sur campus. Le développement d'Internet et des technologies de l'information et de la communication (TIC) favorise encore plus cette accessibilité, tout en contribuant à la globalisation du marché de l'éducation (Sumner, 2000 ; Henri, 1993). Par ailleurs, la FAD et ses dérivés sont aussi envisagés comme des moyens de favoriser le développement social et économique des pays en voie de développement (Daniels, 2005).

Au Québec, dans le réseau collégial, c'est le Collège de Rosemont qui a été mandaté pour offrir et gérer la formation à distance. En 2002-2003, le nombre d'inscriptions aux cours du Cégep@distance atteignait les 28 000 (Cégep@distance, 2004).

Problématique et cadre théorique

Les visées d'accessibilité de la FAD sont toutefois limitées par la problématique des abandons, un phénomène qui la touche de manière particulière. Or l'intérêt pour les questions relatives à la réussite scolaire s'est ranimé au cours des dernières années dans le réseau collégial et dans l'ensemble du réseau de l'éducation. Or, en FAD, les problèmes liés à la réussite prennent surtout la forme de l'abandon des cours, un phénomène qui est depuis longtemps l'objet de préoccupations en FAD.

Bien que les comparaisons soient parfois difficiles à faire, différentes études montrent qu'en comparaison avec les étudiants qui suivent leurs cours sur campus, une proportion plus importante des étudiants inscrits en FAD ne complète pas ses cours. Les taux d'abandon en FAD varieraient entre 30 % et 68 % (Brindley, 1987 ; Zajkowski, 1997), ce qui est cohérent avec les statistiques du Cégep@distance, qui montrent un taux d'abandon moyen variant entre 25 % et 35 % selon les années (33 % pour l'année 2004). Cependant, pour les étudiants qui persévèrent jusqu'à la fin du cours, les taux d'échecs sont inférieurs à ce qui est observé habituellement sur campus, ceux-ci se situant généralement sous les 8 % (Dorais, 2001). Malgré les nouvelles opportunités de communication offertes par les TIC, le problème demeure criant dans le domaine

des cours en ligne et du e-learning (Owston, 2000 ; Elliott, Friedman, & Briller, 2005).

L'abandon des études est un phénomène coûteux et représente une perte de ressources pour l'individu, le système scolaire et la société.

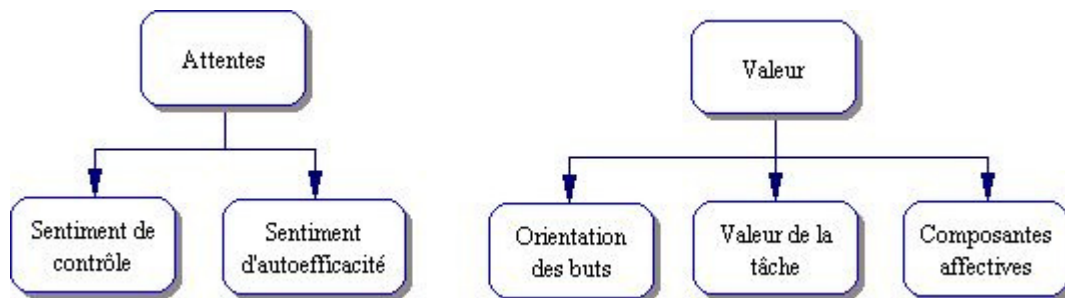
La recherche ayant porté sur l'abandon a mis en évidence le rôle d'un grand nombre de variables interreliées. Bourdages et Delmotte (2001) proposent une synthèse qui répartit ces variables en quatre catégories : celles qui sont liées aux variables démographiques (l'âge, le sexe, la situation familiale, etc.), aux variables environnementales (les changements dans les conditions de vie), aux variables institutionnelles (les caractéristiques des cours, de l'encadrement, etc.) et aux caractéristiques personnelles des apprenants (la motivation, les stratégies cognitives, etc.). Parmi ces variables, les antécédents scolaires et certaines variables sociodémographiques jouent un rôle déterminant (Poellhuber, 2007).

Considérée comme faisant partie des caractéristiques personnelles des apprenants, la motivation figure en bonne place parmi les variables invoquées dans le processus d'abandon (Parker, 1999 ; Abrahamson, 1998). Et si on l'envisage comme « un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement » (Barbeau, 1993, p.20), ainsi que comme un état dynamique et évolutif (Linnenbrink & Pintrich, 2002) plutôt que comme une caractéristique individuelle stable, on conçoit l'effet des variables environnementales et institutionnelles comme étant médiatisé par les interprétations et cognitions. Selon les approches sociocognitives (Bandura, 1986) la motivation naît d'une interaction constante entre les facteurs personnels (ex : cognitions, affects) et les facteurs environnementaux.

La complexité des variables liées à l'abandon a donné lieu à l'élaboration de modèles théoriques pour les expliquer : Tinto (1975) pour l'enseignement présentiel et Kember (1989, 1995, 1999) pour les adultes en enseignement à distance. Kember (1989) souligne l'importance de l'engagement relatif à l'atteinte des buts éducatifs, une dimension que l'on peut rapprocher des concepts de motivation. Selon lui, les étudiants les plus à risques sont ceux dont l'engagement est le plus variable (Kember, 1999), celui-ci résultant d'une analyse coûts-bénéfices continue. L'étudiant qui réussit prend la voie de l'intégration sociale (c.-à-d. qu'il réussit à concilier les exigences de la FAD avec celles de sa vie sociale, familiale et professionnelle), tandis que celui qui abandonne prend la voie des attributions externes.

Ce caractère variable du degré d'engagement cadre très bien avec la vision de la motivation que nous proposent les théories sociocognitives. Dans sa synthèse des principales théories sociocognitives de la motivation, Pintrich (2003) propose un modèle de motivation fondé sur deux grandes composantes : les attentes de succès et la valeur. Les attentes de succès sont composées du sentiment d'auto-efficacité et du sentiment de contrôle envers une tâche. La valeur comprend l'orientation des buts (intrinsèque ou extrinsèque) et la valeur de la tâche, qui comprend elle-même trois sous-composantes : l'importance, l'utilité et l'intérêt, et l'affect. Ces différents aspects de la motivation évoluent dans le temps en fonction des perceptions et des attentes ; ce sont les déterminants de la motivation. L'engagement relatif à l'accomplissement de la tâche et la persévérance dans l'accomplissement de la tâche sont des indicateurs de cette motivation. Cet engagement peut prendre la forme de la quantité d'efforts investis (l'engagement comportemental) ou de la qualité de ces efforts (l'engagement cognitif). La figure 1 représente schématiquement les différentes composantes du modèle des attentes et de la valeur de Pintrich (2003).

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



Selon certains auteurs, un lieu de contrôle externe caractérise les étudiants à risque en FAD (Dille & Mezack, 1991 ; Kember, 1999). Le concept d'auto-efficacité correspond aux jugements que les individus portent sur leur capacité d'accomplir certaines tâches ou d'atteindre certains buts dans des situations spécifiques (Shunk, 1985, cité dans Pintrich, 2003). 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, en contexte d'enseignement

traditionnel (Bandura, 1986 ; Pintrich, 1999) comme en FAD (Bong, 1999; Joo, Bong, & Choi, 2000; Jourdan, 2003; Taplin & Jegede, 2001; Wang & Newlin, 2002).

Les recherches centrées sur le point de vue des étudiants qui abandonnent sont rares et elles datent de quelques années (Gibson, 1996). La compréhension des facteurs qui influencent l'évolution des différentes composantes de la motivation de ceux qui abandonnent pourrait permettre de mieux cibler des interventions à effectuer pour les aider.

L'objectif de la présente recherche est de mieux comprendre l'évolution du sentiment d'auto-efficacité et d'autres composantes de la motivation des étudiants abandonnant éventuellement leurs cours de FAD.

Méthodologie

Pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous avons décidé de recourir à l'étude de cas. En effet, celle-ci semble particulièrement bien indiquée pour bien comprendre l'évolution de la motivation des apprenants qui abandonnent, en examinant le contexte dans lequel ils se trouvent. Selon Karsenti & Savoie-Zajc (2004), c'est la méthode la plus appropriée pour aborder des questions de recherche liées à une meilleure compréhension d'un phénomène. 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). Le fait de recourir à une étude multicas confère quelques avantages supplémentaires en permettant de découvrir d'autres cas qui peuvent être différents, mais typiques (Miles & Huberman, 2003).

Participants

Pour la recherche sur laquelle est fondé le présent article, parmi 22 étudiants interrogés en entrevue, nous avons contrasté six cas d'abandon avec trois cas de réussite (Poellhuber et Chomienne, 2006). Pour les fins du présent article, nous avons retenu les trois cas les mieux documentés des étudiants ayant éventuellement abandonné. Il s'agit d'une femme et de deux hommes inscrits au premier des cours de français, l'un des plus abandonnés au Cégep@distance.

Instruments de mesure

L'étude de cas repose sur des entrevues téléphoniques semi-structurées d'une durée de 20 à 40 minutes, lors de laquelle les étudiants devaient raconter de manière chronologique le déroulement de leur expérience cours, en mettant l'accent sur les facteurs qui ont influencé leur motivation.

Des données complémentaires sur ces cas proviennent de quatre sources : les réponses à des questions ouvertes à un premier questionnaire ; les données sur les antécédents scolaires et le cheminement dans le cours (dates de remise des devoirs, délais, etc.) ; des notes manuscrites prises par les tuteurs ; le contenu des messages échangés par les étudiants à leur tuteur ou à d'autres étudiants par le biais de l'environnement d'apprentissage du Cégep@distance.

Traitement et analyse des données qualitatives

Pour faire le traitement et l'analyse de ce corpus de données, nous avons suivi les recommandations de L'Écuyer (1990), ainsi que celles de Miles & Huberman (2003). Dans la première étape du traitement, nous (deux chercheurs) avons adopté une approche de codage mixte (L'Écuyer, 1990) pour coder indépendamment l'ensemble du matériel. Les catégories étaient issues du cadre conceptuel, mais nous sommes demeurés attentifs aux catégories émergentes. Ensuite, nous avons dressé une liste de catégories et de définitions de manière consensuelle pour rapprocher les catégories émergentes de celles issues du cadre théorique autant que possible. Un des chercheurs a codifié de manière systématique l'ensemble du matériel à partir de cette grille. Par la suite, chacun a fait individuellement une synthèse de ces catégories et de leurs liens. Nous avons utilisé une approche consensuelle pour valider nos catégories (L'Écuyer, 1990). Nous avons finalisé l'étape du codage théorique (Miles & Huberman, 2003) en hiérarchisant la liste des codes, en y intégrant les codes émergents et en revoyant systématiquement leurs définitions. À l'aide de cette liste finale de catégories, nous avons codifié de nouveau le matériel relatif aux cas d'abandon.

Résultats : présentation des cas

Dans cette section, nous présenterons trois histoires de cas d'étudiants qui ont abandonné le cours. 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. Ce tableau indique les catégories pour les six cas d'abandon (parmi les 22 étudiants interrogés en entrevues) plutôt que seulement pour ceux présentés dans cet article.

Présentation de la structure du récit et des 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, correspondant aux catégories suivantes : qui (caractéristiques sociodémographiques), qui comme étudiant (antécédents scolaires), le parcours (l'évolution de la motivation). L'évolution du parcours comprend les éléments suivants : la motivation initiale (et les raisons d'inscription), les premiers pas dans le cours, le parcours après cinq semaines, le premier devoir. Chaque cas se termine par une synthèse.

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 tableaux 1 et 2 présentés en annexe présentent les fréquences des différentes catégories, pour les six cas d'abandon ayant été analysés dans la recherche.

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 a 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.

Motivation initiale

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 des forums 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 risque ». Le modèle d'encadrement habituel, où l'étudiant doit contacter son tuteur s'il en éprouve le besoin, prévaut.

Premiers pas dans le cours

Antoine reçoit le matériel avec un peu de retard ; cependant, il commence à étudier la journée même où il le reçoit. Son premier contact avec le matériel est positif et semble stimuler son sentiment d'auto-efficacité. Antoine semble s'engager dès les débuts. *Quand j'ai commencé, ça l'a bien été. J'étais encouragé, ça allait bien.*

Il apprécie la stratégie pédagogique fondée sur la réalisation d'exercices. 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 s'en souvient pas 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 de discussion. 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 certains aspects de sa motivation, 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 mais une relance institutionnelle téléphonique est normalement effectuée par les techniciens en information après huit semaines.

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 %.

Antoine, qui éprouve des difficultés, ne communique pas 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. 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 (66 %) 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. 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 consacrerait 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 obtiendrait un verdict d'échec par abandon.

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. Le tuteur ne fait pas la relance prévue à la cinquième semaine. 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 importante de difficultés.

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 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.

Motivation initiale

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. *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.* 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.

¹. Au Cégep@distance, les étudiants doivent remettre l'ensemble des devoirs du cours dans un délai de

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, 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 lui 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 valorise ces contacts.

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, isolée, tu as de la misère à déterminer où est-ce que tu es rendue dans tes affaires.

six mois, à la suite de quoi ils ont trois mois pour se présenter à l'examen final.

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. Ils 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 des apprentissages qu'il permet. *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.*

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 cherche 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 indique qu'elle ne donne peut-être pas suffisamment 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 perçoit un manque d'écoute et de compréhension face à sa situation et ne reçoit pas l'accueil attendu. 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 plutôt bien. *Elle me disait ça comme si j'étais une fausse personne qui ne savait pas aller à l'école.* Elle tente de montrer qu'elle avait planifié sa gestion du temps pour suivre ses cours et qu'elle avait le désir de se remettre ses cours, mais sans succès.

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 et elle se plaint au service à la clientèle.

Synthèse

Malgré des antécédents scolaires qui semblent défavorables, Béatrice aborde le cours avec des dispositions favorables sur le plan de sa motivation. Dans les débuts du cours, 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 n'arrive pas à obtenir une prolongation des délais. Elle ne se sent pas comprise ou soutenue. Après avoir essuyé un deuxième refus de prolongation, elle laisse tomber son cours ainsi que les trois autres auxquels elle est inscrite à la même session au Cégep@distance.

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.

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 précédente, 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.

Motivation initiale

Il s'inscrit au cours de français à la session d'été en raison de 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 choisit le format Internet pour la facilité et la rapidité des transactions relatives aux devoirs, sur le conseil d'un aide pédagogique individuel du collège 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. 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 faible, 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 ou une réponse guidée par la désirabilité sociale.

Premiers pas dans le cours

Dès la réception du matériel pédagogique, Christian a des difficultés à s'y retrouver : 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 indique en entrevue que ce mode de communication ne lui convient 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), même pour des délais

relativement courts. Il insiste sur cette question². Face à ses difficultés de lecture et de compréhension, il souhaiterait un encadrement juste-à-temps, fourni au moment où il en éprouve le besoin. Le fait de ne pas obtenir cette aide sur-le-champ lui fait perdre du temps et l'amène à se désengager.

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 proposées 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 !

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.

Après cinq semaines

Après cinq semaines, son tuteur lui téléphone et lui laisse un message. Christian lui répond sur le système téléphonique pour dire qu'il devrait envoyer son premier devoir dans un délai de deux semaines, mais ce n'est que six semaines plus tard que Christian le soumettra finalement. Au moment de ce contact avec le tuteur, il indique qu'il 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.*

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'une 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 sa 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, son engagement dans le cours diminue nettement. Christian a plus de difficulté à trouver du temps à investir dans son cours et il investit plus de temps dans son travail. 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 semble inadéquate 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.*

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 à l'été et l'a réussi avec une note de 70 %.

Discussion

Malgré des antécédents scolaires très défavorables, ces trois 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 amène à nuancer 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 deux des trois cas après la remise de ce devoir.

Au cours de leur cheminement, comme l'ensemble des étudiants ayant éventuellement abandonné (voir annexe 1), ces étudiants ont tous éprouvé des difficultés de différents ordres. Pour Béatrice, il s'agissait de difficultés d'ordre personnel (la maladie et le deuil) ayant eu un effet sur son état affectif et sa capacité de s'engager dans le cours, et sur lesquelles elle n'avait pas de prise. Malgré un profil favorable sur le plan de sa motivation et un bon résultat au premier devoir, elle s'est vue refuser une prolongation des délais lorsqu'elle a voulu reprendre. Elle fait elle-même une synthèse éloquent 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.

Pour Antoine et Christian, les difficultés étaient motivationnelles et liées à leur perception des exigences de la tâche (Barbeau, 1994), un des aspects de la difficulté 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 risque. Selon Ryan et Pintrich (1999), 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 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 ne sont pas suffisantes pour apporter l'aide nécessaire. 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 persévèrent jusqu'à la remise du premier devoir, ce qui semble témoigner d'une certaine forme de courage. Béatrice sent que son tuteur est disponible mais ne semblait pas avoir 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,

surtout dans le contexte d'une session d'été. Le problème s'accroît à la rentrée des classes, avec les exigences liées à la reprise des cours à temps plein.

La qualité du matériel et des stratégies pédagogiques est évaluée positivement par Béatrice et négativement par Christian et Antoine (quoique positivement au début pour Antoine). Ceux-ci 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. Comme tout le cours repose 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 les trois 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)

Conclusion

Cette étude de cas réalisée auprès de trois étudiants ayant abandonné permet de mieux comprendre certains parcours étudiants menant à l'abandon et de les suivre à partir du point de vue de l'étudiant. 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 attentes de succès des étudiants évoluaient de manière dynamique dès le moment où ils commençaient à interagir avec leur tuteur ou avec le matériel pédagogique. Ces attentes ont un effet net sur l'engagement dans le cours et lorsque des difficultés de compréhension ou des difficultés d'un autre ordre surgissent, l'engagement tend à baisser.

Par ailleurs, l'examen attentif des parcours d'abandon démontre qu'il ne s'agit pas d'un phénomène inéluctable. Une simple prolongation des délais aurait suffi à assurer la réussite de Béatrice pour les quatre cours qu'elle suivait au Cégep@distance. Face à leurs difficultés plus importantes, Antoine et Christian sont demeurés seuls, ni l'un ni l'autre n'étant en mesure de solliciter adéquatement leur tuteur, leurs pairs ou les personnes de leur entourage pour du soutien cognitif.

Les résultats de cette étude suggèrent que des pratiques d'encadrement plus proactives pourraient être souhaitables et mettent en lumière des difficultés particulières dans les cours de français. En effet, 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. Dans le cadre d'un cours à distance, il pourrait être souhaitable de miser sur d'autres modalités de communication que l'écrit pour les étudiants qui ont des difficultés en français. Dans les deux cas étudiés, la gestion du temps posait problème particulièrement lors de la session d'été et la reprise des cours à la session d'automne a coïncidé avec l'abandon définitif du cours. 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.

Le dossier scolaire des trois étudiants de cette étude de cas témoignait d'antécédents défavorables (échecs antérieurs et cote R). Malgré cela, ces étudiants entament leur cours à distance avec le désir de s'y engager. On pourrait tenter de 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 pourraient aussi être développés.

La pertinence de ces mesures pour l'ensemble des étudiants du Cégep@distance devrait toutefois être évaluée par des méthodes appropriées, en raison des limites inhérentes à la méthodologie de l'étude de cas, qui ne permet pas de généralisation. Bien que nous ayons toutes les raisons de penser que les cas présentés sont typiques des étudiants qui fréquentent le Cégep@distance, nous ne pouvons toutefois pas estimer l'importance des phénomènes présentés dans cette population.

La compréhension plus intime que nous avons du phénomène de l'abandon chez certains étudiants nous amène à suggérer quelques pistes d'intervention. Les étudiants qui ont des antécédents défavorables en français (des échecs antérieurs) pourraient être dépistés se voir offrir des mesures d'encadrement enrichies, particulièrement pour le premier cours de la séquence des cours de français. Ces mesures pourraient prendre différentes formes (une audioconférence ou une visioconférence de démarrage, la formation de groupes d'étude, l'encadrement synchrone), et idéalement reposer sur d'autres modes de communication que l'écrit.

Il serait aussi pertinent de s'assurer non seulement que ces étudiants aient accès à différentes ressources d'aide, mais qu'ils en soient informés et qu'ils les utilisent. Puisque le moment de la remise du premier devoir correspond à une baisse de motivation, l'encadrement enrichi pourrait se poursuivre au moins jusqu'à la remise du deuxième devoir. Les tuteurs devraient peut-être agir sur les attentes initiales et les attributions causales à la suite de ce premier devoir.

En ce qui concerne les prolongations, le Cégep@distance a mis en place des mécanismes qui facilitent l'obtention de prolongations dans certains cas.

La recherche future pourrait porter sur les cas d'étudiants qui ont réussi leurs cours à distance malgré des antécédents scolaires défavorables, et ce, particulièrement en français. Il serait utile de mettre en évidence des stratégies et des interventions efficaces dans ces cas. D'autres recherches pourraient porter sur les liens qui existent entre les attentes de succès et la

capacité à faire des demandes d'aide, que les étudiants les plus à risque ne semblent pas en mesure de formuler, ainsi que sur les moyens d'offrir une aide à laquelle recourront ces étudiants. Le rôle du soutien cognitif disponible dans l'entourage émerge aussi comme une dimension importante de l'encadrement, qui serait à explorer davantage dans des études quantitatives.

Bibliographie

- Abrahamson, C.E. (1998). Issues in interactive communication in distance education. *College Students Journal*, 32(1), 33-43.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial* (Rapport de recherche PAREA). Montréal: Collège du Bois-de-Boulogne.
- Bong, M. (1999). *Role of self-efficacy and task value in predicting college students' course performance and future enrolment intentions*. Allocution au colloque de l'American Psychological Association (107th, Boston, MA, August 20-24, 1999). ERIC Digest.
- Bourdages, L., & Delmotte, C. (2001). La persistance aux études universitaires à distance [en ligne]. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 16(2), Consulté le 15/08/2006 : <http://cade.athabascau.ca/vol16.2/bourdages-delmotte.html>.
- Brindley, J.E. (1987). *Attrition and completion in distance education: The student's perspective*. Thèse de maîtrise inédite, University of British Columbia, Vancouver, Canada (Eric Digest).
- Cégep@distance (2004). *La formation à distance, un atout pour le système d'enseignement collégial* [en ligne]. Mémoire présenté au forum sur l'avenir de l'enseignement collégial. Consulté le 10 mars 2006 : <http://www.meq.gouv.qc.ca/forumcollegial/memoires/055memoirecollegederosemontcegepa distance.pdf>
- Daniels, J. (2005). *Towards education for all : The critical role of open and distance learning in national development* [en ligne]. Namibian Conference on Open Learning, Windhoek,

- Namibia, Commonwealth of learning. Consulté le 15/09/2006 :
<http://www.col.org/colweb/site/pid/3594>.
- Dille, B., & Mezack, M. (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *American Journal of Distance Education*, 5(1), 24-35.
- 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)*. Document interne produit dans le cadre de l'évaluation institutionnelle du Collège de Rosemont.
- Elliot, N., Friedman, R., & Briller, V. (2005). Irony and asynchronicity: Interpreting withdrawal rates in e-learning courses. In P. Kommers & G. Richards (Eds.), *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2005* (459-465). Montreal, Canada: AACE.
- Garland, M. R. (1993). Student perceptions of the situational, institutional, dispositional and epistemological barriers to persistence. *Distance Education*, 14(2), 181-198.
- Gibson, C. C. (1996). Toward an understanding of academic self-concept in distance education. *American Journal of Distance Education*, 10(1), 23-36.
- Joo, Y.-J., Bong, M., & Choi, H.-J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5-17.
- 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-Zjac (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, faculté d'éducation, éditions du CRP.
- 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.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu; Méthode GPS et Concept de Soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-328.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e édition). Paris: de Boeck Université.
- Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Owston, R.D. (2000). *A Meta-evaluation of six cases studies of Web-based learning*. Allocution au colloque de l'AERA. [En ligne] Consulté le 28/09/2003 : http://eduserv.edu.yorku.ca/~ron_owston/aera2000.html.
- Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*.1(2), 1-10.
- 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. (2003). Motivation and classroom learning. In W. M. Reynolds & G.E. Miller (Eds) (Ed.), *In handbook of psychology, vol 7: Educational psychology* (pp. 103-122). Hoboken, N.J.: John Wiley & sons.
- Poellhuber, B., & Chomienne, M. (2006). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance: les effets de l'encadrement et de la collaboration* (No. PA2003010 Rapport PAREA). Montréal: Collège de Rosemont (Cégep@distance).
- Poellhuber, B. (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) soutenues par les TIC*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ryan, A., & Pintrich, P. R. (1999). Achievement and social motivational influences on help-seeking in the classroom. Dans S. Karabenick, *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 117-139).
- 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.

- Taplin, M., & Jegede, O. (2001). Gender differences in factors influencing achievement of distance education students. *Open Learning, 16*(2), 133-154.
- 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.
- 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.
- 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.
- Woodley, A., & Parlett, M. (1983). Student drop-out. *Teaching at a Distance, 24*, 2-23.
- Zajkowski, M. E. (1997). Price and persistence in distance education. *Open Learning, 12*(1), 12-23.

Coordonnées des auteurs :

Bruno Poellhuber (adresse où envoyer la correspondance)

Membre du CRIFPE

Professeur adjoint

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Département de psychopédagogie et d'andragogie

C.P. 6128, succursale Centre-ville

Montréal, QC H3C 3J7

bruno.poellhuber@umontreal.ca

Tél : (514) 343-6111, poste 1438

Cell. : (514) 574-7208

Télécopieur : (514) 343-7660

Martine Chomienne

Membre du GIREFAD

Conseillère pédagogique

Cégep@distance

mchomienne@cegepadistance.ca

Thierry Karsenti

Directeur du CRIFPE

Professeur titulaire

Université de Montréal

thierry.karsenti@umontreal.ca

Annexe 1 : Catégories de l'analyse de contenu

TABLEAU 1

Les dimensions et les catégories de l'analyse de contenu (partie 1)

Catégories	n citations	n pers
Difficultés		
Difficultés personnelles (déménagement, deuil, etc.)	11	2
Difficultés de la tâche (général)	10	3
Difficultés avec la gestion de son cheminement (dans le cours)	5	1
Difficulté avec l'interface (navigation, communication, etc.)	10	1
Difficultés de compréhension (du matériel, des consignes, etc.)	26	4
Difficultés en français (lecture, compréhension, syntaxe, etc.)	16	2
Difficultés avec la gestion du temps	20	6
Encadrement		
Encadrement collectif (communications du tuteur au groupe)	8	3
Tutorat individuel (sous forme de courriel, de téléphone, etc.)		
Demandes d'aide au tuteur - présence	5	3
Demandes d'aide au tuteur - absence	15	5
Contacts entre pairs		
Contacts entre pairs - présence	6	2
Contacts entre pairs - absence	10	6
Soutien		
Demandes d'aide à l'entourage (demandes de soutien cognitif)	4	3
Soutien cognitif de l'entourage (explications, discussion sur les textes ou sur les questions, etc.)	8	3
Soutien de l'entourage - autre (encouragements, aménagement du temps, des espaces, etc.)	7	2
Matériel didactique (<i>textes de cours, exercices d'autoévaluation, etc.</i>)		
Évaluation positive	7	3
Évaluation négative	5	3

TABLEAU 2
Les dimensions et les catégories de l'analyse de contenu (partie 2)

Catégories	n citations	n pers
Motivation	8	3
Motivation	7	3
Positive		
Négative	18	3
Auto-efficacité envers le cours	21	5
négatif		
positif	5	3
Sentiment de contrôle	8	4
Attributions externes	14	5
Investissements externes (<i>temps investi dans d'autres aspects que le cours</i>)	11	4