

## **PERSISTANCE SCOLAIRE EN FORMATION À DISTANCE**

**Gaétan Ruel**

Étudiant à la maîtrise en formation à distance

Télé-université

---

Il existe malheureusement des causes perdues d'avance. La compréhension, voire la prédiction du comportement humain en est une. Parfois, pris de vertige face à l'indéterminé, on voudrait tout classifier, tout comprendre, éliminer l'incertitude. Mais l'expérience nous démontre qu'il s'agit bien sûr d'une entreprise vaine. En effet, le comportement ne peut être complètement expliqué. En revanche, comme il est appris, il peut être guidé.

C'est dans cet esprit que nous entreprenons le présent article qui porte sur le faible taux de persévérance dans les études universitaires en formation à distance (FAD) ; expression visible et corollaire d'un mouvement intérieur déterminant, celui de la motivation. Loin de prétendre solutionner cette problématique aussi complexe que préoccupante, nous espérons seulement maintenir notre équilibre à travers les dédales d'une réflexion qui se voudra nécessairement sélective en raison de l'envergure du sujet.

Ainsi, notre démonstration se divisera en quatre temps. Dans le premier, nous chercherons à mettre en lumière un axe de développement en FAD. En deuxième lieu, nous tenterons de relever quelques principes généraux sur les thèmes de la persistance et de la motivation scolaire. Par la suite, nous projetterons ou transférerons nos découvertes sur le champ disciplinaire plus spécifique de la FAD. Cela devrait nous servir de base pour entrer dans la partie finale de ce travail qui consistera en une analyse critique d'une activité d'encadrement que nous avons vécue au cours de notre propre expérience d'apprentissage. Encore une fois, nous avons espoir que cela nous permette de relever, non pas des réponses, qui n'existent pas pour ce genre de cause, mais à tout le moins quelques échos éducatifs.

## **1. Recherches et développement en FAD**

Le changement de paradigme de la société de l'information vers les sociétés du savoir constitue actuellement un défi phare de notre civilisation. « La société mondiale de l'information en gestation ne trouvera son sens que si elle devient un moyen au service d'une fin plus élevée et plus désirable : la construction à l'échelle mondiale de sociétés du savoir qui soient source de développement pour tous » (UNESCO, 2005). Or, si le développement, comme le pense Hébert (1988, cité dans Paquette, 1994), s'appuie sur la technologie, la structure du pouvoir ou les valeurs culturelles et idéologiques, il devra nécessairement s'accompagner d'un développement humain qui, fondé sur la participation sociale (Aderinoye et Ojokheta, 2004), s'exprime en plusieurs variations d'un même thème : celui de l'éducation. « Je considère l'éducation comme le meilleur moyen d'améliorer la condition humaine, promouvoir la vertu et assurer le bonheur des hommes » (Thomas Jefferson, traduction libre dans Darnton, 2009).

Malheureusement, et ce n'est guère un secret de polichinelle, les systèmes d'éducation sont actuellement en période de crise.

On estime que la proportion d'habitants ne disposant pas des compétences et des aptitudes nécessaires à une pleine participation à la vie sociale et à l'emploi peut atteindre un quart. C'est là le signe d'une grande faillite des systèmes et des institutions en place, dont on a déjà évoqué quelques aspects en ce qui concerne l'éducation de base. Il faut s'attacher à déceler les causes d'une telle crise. Beaucoup incriminent la force d'inertie des systèmes éducatifs face à des évolutions sociales et technologiques fondamentales. (UNESCO, 2005)

Effectivement, la vitesse et la nouveauté des contingences actuelles, notamment technologiques, provoquent une telle multiplicité d'objets que les sociétés, indépendamment de leur spécificité, sont caractérisées par un éclatement des modèles et des représentations. Dans cette perspective iconoclaste, il devient difficile pour elles d'identifier leur propres besoins qui évoluent dans des directions nouvelles. Or, les systèmes d'éducation, qui sont conditionnés par ces mêmes besoins, de moins en moins clairs, tendent à perdre en accessibilité et conséquemment en légitimité.

La formation à distance (FAD) propose une alternative cohérente face aux besoins éducatifs contemporains. Elle permet de rapprocher l'éducation de la société, et la société de l'éducation.

L'accessibilité constitue une caractéristique fondamentale de la formation à distance parce qu'elle permet d'apprendre en proposant des situations d'apprentissage – enseignements qui tiennent compte des contraintes individuelles de chaque apprenant, c'est-à-dire des distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale, socioéconomique (Jacquinot, 1993) et pédagogique qui peuvent rendre le savoir inaccessible. (Deschênes et Maltais, 2006, p. 17)

Par contre, et en dépit de sa forte croissance (UNESCO, 2005), la FAD continue de partager le même stigmate que la formation traditionnelle, celui d'un taux d'abandon ou de non-persistance dans les études universitaires très important.

Or ce thème, notamment au niveau du champ disciplinaire de la FAD, est central. Pourquoi ? Parce que le rapport finissants/admis renvoie à la satisfaction<sup>1</sup> des apprenants à l'intérieur même des organisations. Et que pour une organisation de FAD, distinguée des organisations traditionnelles par sa mission qui privilégie des démarches d'apprentissage rapprochant le savoir des apprenants (Deschênes et coll., 1996), cette appréciation doit être prise en compte. Ainsi il est important, pour continuer à se développer efficacement, que les organisations de FAD procèdent à l'analyse de l'expérience éducative de leur clientèle et s'y adapte. Le problème réside dans la difficulté à trouver le bon angle pour investiguer cette expérience. C'est sur cette question que nous nous pencherons maintenant.

## **2. La persistance, fonction de la motivation**

### **2.1 La persistance**

Globalement<sup>2</sup>, convenons que la persistance dans les études universitaires est plutôt simple à mesurer ; une inscription mène soit à un diplôme, soit à un abandon. Mais pourquoi certains persévèrent et d'autres abandonnent ? Et surtout, comment inférer sur cette réalité et ainsi adapter ses modèles ? Voilà le problème de fond. Pour une majorité de chercheurs, la solution réside dans l'identification des causes qui favorisent l'une ou l'autre de ces avenues. En effet, cette identification pourrait éventuellement permettre de manipuler les agents d'abandon ou de persistance vers des résultats plus probants.

---

<sup>1</sup> Le terme satisfaction est entendu ici au sens générique et inclut des éléments circonstanciels. Par exemple, un étudiant qui abandonnerait ses études en raison de problèmes financiers.

<sup>2</sup> C'est-à-dire hormis quelques impondérables comme les changements de programme, entre autres, ou les études qui se rallongent indûment.

La recherche, sur la voie de cette quête, nous donne une première forme d'accès au phénomène. Bourdages (1994), inspirée par Martineau, résume en cinq catégories les principales variables qui ressortent des études sur la persistance (ou l'abandon) dans les études universitaires en FAD : les variables démographiques, environnementales, institutionnelles, les caractéristiques des étudiants et l'intégration académique et sociale. Ces études, pour la plupart descriptives et inspirées de recherches sur campus, aboutissent souvent sur des relations de type causales entre l'abandon et des variables d'« insatisfaction » responsables de cet abandon. Bourdages constate toutefois que ce type de recherche est abondamment critiqué car il ne permet pas de livrer le phénomène étudié dans toute sa complexité, ne prenant pas en compte l'expérience vécue par l'étudiant lors du processus : « l'explication causale ne suffit pas à rendre compte de la complexité et de la multidimensionnalité des éléments faisant partie du phénomène humain » (Bourdages, 1994, p. 19).

Son intuition la poussera à chercher ailleurs. Ainsi, elle propose d'étudier les « rapports complexes et circulaires qui lient le projet d'études au sens qu'il revêt pour l'apprenant » (Bourdages, 1994, p. 263, dans Gosselin, 2000). Le sens peut être défini comme « le fil conducteur de notre dynamique personnelle, ce qui nous relie et donne une cohérence aux différents aspects de notre vie : contexte personnel, socioprofessionnel et contexte des études » (Bourdages, 1994, p. 263, dans Gosselin, 2000). Sans vouloir insister sur cette intéressante étude, de peur de nous éloigner de l'essentiel, nous noterons cependant l'important changement de paradigme qu'elle exprime : le passage d'un plan d'analyse de la subjectivité du chercheur vers celle de l'étudiant. Car effectivement, il semble que la persistance dans les études universitaires en FAD constitue un système trop complexe pour être appréhendé par l'addition des parties qui le composent. Bourdages propose ainsi d'analyser le système lui-même, l'étudiant, et de comprendre, à travers sa représentation et son interprétation du poids des différentes variables (internes et externes) qui influent sur sa démarche d'apprentissage, non pas les causes qui détermineront le solde de cette démarche, mais le champ de force expérientiel ressenti qui l'accompagnera.

Ceci, pourrait-on être tenté d'objecter, n'est pas particulièrement utile pour élucider notre question de départ, celle de savoir comment inférer de manière positive sur le taux de persistance universitaire dans les études en FAD. Pourtant, il en est tout autrement. Tout d'abord, l'élan individuel ne peut être compris de l'extérieur. Cela coule de source. Ce qui incite un étudiant à persévérer dans ses études, ou à les

abandonner, relève de l'étudiant, de ses affects, de son existence dans l'espace et le temps. De là, on peut comprendre que c'est sur l'expérience de celui-ci qu'il faille agir.

Mais comment agir sur quelque chose que l'on ne saisit pas et qui est aussi fuyant qu'une brise d'automne ? Probablement en hissant la voile et en se laissant porter par le vent ! Effectivement, puisque la subjectivité de l'étudiant est inaccessible, et surtout changeante, quoi de plus naturel que de construire les apprentissages avec lui, plutôt que pour lui, sans savoir, nous l'avons mentionné, ce dont il a besoin. Comme le suggère Tinto (1990, p. 1) : « Le secret d'un bon taux de persévérance réside dans l'existence de communautés universitaires qui engagent activement l'étudiant dans le processus d'apprentissage ». Cette affirmation d'ailleurs constituera le point de départ de nos deux prochaines sections dans lesquelles nous tenterons de répondre aux questions fondamentales qui en émanent : celle du pourquoi, mais aussi et surtout celle du comment engager activement un étudiant dans le processus d'apprentissage.

## **2.2 La motivation**

Pourquoi donc, dans un premier temps, engager activement l'étudiant dans la construction « de l'étudiant » ? Même si la question semble issue d'une réplique de *L'Idiot*, de Dostoïevski, nous l'examinerons avec attention au regard du thème de la motivation qui semble naturellement apparaître comme la fin qui justifie les moyens. Encore une fois, et dans la foulée de Bourdages au sujet du « phénomène humain », nous ne chercherons pas à disséquer cette composante affective de manière exhaustive. Car la motivation, « action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement » (Robert, 2008, p. 1641), force est de l'admettre, s'explique très mal. Du moins autant que le comportement qu'elle conditionne. Paquette (1997), qui évoque une position à tenir devant une situation complexe, nous invite à aborder la problématique différemment, en jetant un peu de lest à la rigidité classique. Pour elle, un système complexe n'en est pas pour autant chaotique. On y retrouve un sens, une direction, un ordre. « Ce n'est pas un ordre absolu, figé et immuable, mais une auto-organisation du désordre en des stabilités dynamiques capables d'évoluer et de s'adapter, mais également de se laisser appréhender par un esprit serein devant l'incertitude et l'indéterminisme des situations complexes » (Paquette, 1997, p.3). C'est dans cet esprit donc que nous tenterons « d'appréhender » le phénomène de la motivation scolaire. Simplement. En mettant l'accent sur quelques « stabilités dynamiques » qui émergent au confluent de la littérature et du bon sens.

La motivation, tout d'abord, est un facteur admis de réussite et de persévérance : « La persistance est une première conséquence de la motivation car plus un élève est motivé, plus il persiste dans l'exécution d'une activité ou d'une tâche d'apprentissage et plus il est susceptible de bien performer » (Viau et Barbeau, 1991, p. 3). Logiquement, dans le cadre d'une démarche d'apprentissage choisie<sup>3</sup>, l'apprenant possède au départ un seuil minimal de motivation puisqu'il s'engage sur la voie de cette expérience. Un abandon en cours de route ne pourra être attribué, sauf exception (variables environnementales particulièrement), qu'à une diminution de cet élan (*drive*) originel. Les raisons de cette « démotivation », de par leur subjectivité, sont difficilement accessibles. Néanmoins il est possible, grâce au concours des disciplines contributives, notamment de la psychologie, d'identifier un schéma général du système.

Atkinson présente, avec sa théorie de l'accomplissement, une approche intuitive de la motivation en accordant un rôle central aux différences individuelles qui influent sur le processus. Pour lui, « le comportement d'accomplissement est vu comme le résultat d'un conflit émotionnel entre l'espoir de réussir et la peur d'échouer » (Atkinson, dans Viau et Barbeau, 1991, p. 6) où la probabilité et la valeur incitative du succès ou de l'échec, combinées aux propriétés de l'individu et de ses expériences antérieures, déterminera la persistance à maintenir le cap, dans le temps, vers un objectif d'accomplissement propre à l'individu. Weiner (1980, dans Viau et Barbeau, 1991), cette fois dans le contexte plus particulier des études, insiste également sur l'importance des perceptions intrinsèques au sein des mécanismes de la motivation. Pour Zimmerman, qui remet en lumière les recherches de ce dernier, la première condition de motivation scolaire constitue « l'attribution interne (à soi) des causes de succès ou d'échecs, donc être responsable de ce qui m'arrive » (Zimmerman, dans Viau et Barbeau, 1991, p. 11). Ce thème de la responsabilité est d'ailleurs repris par nombre d'auteurs qui lui accordent une importance centrale.

Il convient ici de s'arrêter quelques instants sur un de ces auteurs particulièrement digne d'attention qui exprime son point de vue à travers la loupe de la psychologie cognitive. Voici un aperçu de l'analyse de Tardif (1992) des interventions sur la motivation scolaire en classe :

La motivation scolaire est, comme il a été mentionné, une composante du système métacognitif. Cette conception implique que, dans la mesure où les activités planifiées par l'enseignant répondent à des normes déontologiques, l'élève a des

---

<sup>3</sup> Pour éviter la confusion, nous traiterons pour le reste de notre démonstration de formations non obligatoires.

responsabilités très importantes au regard de sa performance, de ses réussites ainsi que de ses échecs. (Tardif, 1992, p. 133)

Ainsi, à la question soulevée précédemment, soit celle de savoir pourquoi engager activement l'étudiant dans l'évolution de son apprentissage, il semble, à la lumière de la conception de Tardif, qu'une réponse pourrait être ainsi formulée : pour l'intégrer au processus d'apprentissage afin de le conscientiser à l'emprise qui lui est possible d'exercer sur ce processus. En effet celui-ci, davantage modelé sur des représentations et construit sur la base de la subjectivité de l'apprenant, risque de favoriser une expérience d'apprentissage motivante, porteuse, et, il est permis de le souhaiter, qui a toutes les chances d'être menée à terme.

La théorie semble donc rejoindre l'affirmation de Tinto cité précédemment. Nous avons vu, d'une part, que la persistance aux études peut difficilement être appréhendée sans prendre en compte l'expérience subjective de l'apprenant. De l'autre, nous avons insisté sur le fait que cette expérience a plus de chance d'être motivante si l'apprenant n'a pas l'impression de la subir mais d'y participer. Voilà pourquoi il est important d'engager activement l'étudiant dans le processus d'apprentissage. Maintenant, comment réaliser cela dans le contexte particulier de la FAD ?

### **3. L'autonomie en FAD, vecteur de motivation**

#### **3.1 Le développement de l'autonomie**

Comme il a été mentionné, l'expérience d'apprentissage en FAD (qui correspond au «milieu naturel» de l'apprenant) est différente de celle proposée sur campus («milieu aménagé»). Cela change peu le fait qu'un étudiant motivé risquera d'y être plus persistant. Par contre, les stratégies qui permettront de favoriser cette motivation, elles, risquent de varier. Pour le comprendre, il ne s'agit que de comparer les contextes d'apprentissage, et de convenir que l'apprenant à distance, *a priori*, est confronté à une expérience d'apprentissage qui, bien que près de lui, s'éloigne probablement du terrain socio-académique connu, concret, traditionnel. Conséquemment, le rôle de l'organisation de FAD qui prend en charge cet étudiant sera de contribuer à éliminer ses solitudes, cognitive et affective, et à lui enseigner des stratégies d'appropriation d'une démarche d'apprentissage à distance. En d'autres termes, favoriser le développement de l'autonomie de l'apprenant, ce qui aura naturellement pour effet, nous l'avons vu, de l'engager activement dans sa démarche, de le motiver.

Le modèle autonomiste de support à l'apprentissage qui a cours dans les plus saines<sup>4</sup> organisations de formation à distance nous servira de tremplin pour plonger dans l'examen plus approfondi du concept d'autonomie. Deschênes et Lebel (1994) étayent pour nous les grandes lignes de cette approche. Pour eux, le modèle autonomiste :

- S'inscrit dans un changement de paradigme important qui, comme le souligne Cooper (1993), va du béhaviorisme cognitivisme vers le constructivisme, donc de l'objectivisme et de la performance observable vers un subjectivisme des connaissances et une importance accordée à l'activité mentale de l'individu, souvent non observable.
- Veut intégrer toutes les dimensions du processus d'apprentissage : cognitive, métacognitive et affective.
- Repose sur une conception de l'apprentissage qui accorde un rôle déterminant à l'interaction entre l'apprenant et son objet d'apprentissage.
- Considère que l'apprenant doit être actif dans son processus d'apprentissage en en assumant lui-même le contrôle.

Ce modèle, comme on peut le constater, commande une large responsabilité de la part de l'apprenant, notamment en ce qui a trait à la conscientisation de son activité mentale. Ce faisant, il favoriserait le développement de l'autonomie décrit comme la capacité de gérer sa démarche d'apprentissage (Deschênes, 1991) ou, dit autrement, l'aptitude à discerner les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs. Toutefois, et cela rejoint le point de vue de Tardif mentionné plus haut, tous les apprenants n'entament pas le processus d'apprentissage avec le même niveau d'autonomie :

L'autonomie n'est pas une simple qualité mais un mode supérieur de conduite intégrée (une métaconduite) et, pour la plupart des individus, cette conduite ne faisant pas partie naturellement de leur répertoire, elle doit être apprise. Si la formation à distance veut prendre en charge cette autonomie, qui conditionne son existence, il faut qu'elle aide les apprenants à la développer à mesure, elle doit être apprise. » (Linard, 2006, p. 2)

Ainsi, pour Linard, il n'est pas suffisant de responsabiliser l'apprenant, il faut parallèlement le former à s'acquitter des responsabilités qu'on lui impose ; autrement

---

<sup>4</sup> Nous nous permettons un clin d'œil cynique envers les modèles traditionnels académiques et industriels de formation à distance qui sont encore trop répandus malheureusement.



dit, lui apprendre à apprendre<sup>5</sup> plus efficacement par l'analyse réflexive systématique de sa propre façon d'apprendre.

### **3.2 La métacognition**

On entre ici dans un champ de force important, initiateur et guide vers les stratégies les plus adaptées pour chaque individu en apprentissage, celui de la métacognition. La métacognition, c'est en quelque sorte la dimension par excellence du développement de l'autonomie, que l'on pourrait aussi appeler processus d'autonomisation. Elle consiste pour l'apprenant à auto-évaluer de manière continue sa démarche d'apprentissage en s'élevant au-dessus de lui-même pour s'entendre penser, se voir agir, et prendre conscience des processus mentaux qu'il engage dans la gestion de cette démarche. Cet exercice, employé dans le cadre d'une démarche réelle de construction de savoir, agira positivement sur la planification, l'exécution, le contrôle et la régulation de sa démarche d'apprentissage (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000). Sur ce dernier point, Marchive nous met effectivement en garde :

Il n'est pas possible de dissocier l'acte d'apprendre de cela même qui est appris. Par où l'on comprend que c'est en apprenant qu'on apprend à apprendre. Ce qu'il faut avoir appris à faire, disait Aristote, avant que de pouvoir le faire, c'est en le faisant qu'on l'apprend. Ou plus communément : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Les professeurs de mathématiques le savent bien : c'est en démontant le théorème de Pythagore qu'ils apprennent à leurs élèves la forme générale de la démonstration. C'est donc en démontrant qu'on apprend à démontrer, en même temps qu'on comprend ce que c'est qu'une démonstration.<sup>6</sup>

Ainsi, les habiletés métacognitives qui conduisent, à travers un rapport concret au savoir, à l'élaboration progressive de l'autonomie recèlent une double fonction : celle d'être à la fois cause et conséquence des interactions entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Cette façon d'interagir donc, qui s'appelle l'autonomie, est dynamisée par la faculté de l'apprenant de comprendre les mécanismes de cette interaction et de les ajuster.

Pour reprendre le tout brièvement, on comprend que la persistance scolaire dépend fortement du niveau de motivation des apprenants. Ensuite, que cette motivation, en FAD, peut être favorisée par développement de l'autonomie qui s'acquiert par la

---

<sup>5</sup> Selon une formule dont on pourrait faire remonter l'origine à la maïeutique socratique.

<sup>6</sup> MARCHIVE, Michel. *Apprendre à apprendre ou la fin de l'école*, texte encore non publié que nous citons ici avec l'accord bienveillant de l'auteur.

réflexion métacognitive. En somme donc, pour favoriser la persistance scolaire en FAD, une stratégie à mettre en place est celle de la réflexion. Réflexion sur le contenu, réflexion sur la démarche, réflexion sur soi.

## **4. De la théorie à la pratique**

### **4.1 Description**

Il existe plusieurs façons permettant de stimuler la réflexion métacognitive à travers les démarches d'apprentissage à distance. Un exemple de stratégie, par exemple, consisterait à laisser l'apprenant libre de faire des choix importants au regard de sa démarche, car pour opérer des choix il est nécessaire de s'élever au-dessus des possibles, de faire un retour sur soi. Mais il existe aussi des stratégies plus directes. Dans la présente section, nous en présenterons une que nous avons vécue et qui illustre bien notre propos.

Il s'agit d'une activité que nous avons réalisée dans le cadre du cours Fondements théoriques de la formation à distance I. Il s'agissait de notre premier cours à la maîtrise en FAD. L'intitulé de l'activité qui a également servi de deuxième évaluation était : *Décrire comment votre démarche d'apprentissage à distance dans le présent cours vous permet - ou ne vous permet pas - de développer votre autonomie.*<sup>7</sup>

### **4.2 Analyse**

Pour cette analyse, nous reprendrons notre démonstration dans le sens inverse. Avant toute chose, il convient de le noter, l'activité que nous avons choisie représente pour nous l'archétype d'une activité de FAD de conception stratégique, c'est-à-dire créée avec l'intention de favoriser la construction intégrale de l'apprenant qui vise plus haut que l'accumulation minimaliste de connaissances déclaratives. Pour s'en rendre compte, il suffit d'en apprécier la portée constructiviste au regard des dimensions métacognitive et affective<sup>8</sup> ainsi que des thèmes dont nous avons traité.

---

<sup>7</sup> Nous présentons en annexe un extrait de cette activité qui devrait faciliter la compréhension de notre analyse.

<sup>8</sup> Nous ferons abstraction de la dimension cognitive, qui naturellement baigne l'ensemble de l'activité, pour la simple raison qu'elle chevauche les deux autres et qu'elle n'est pas particulièrement éclairante sur la réflexion telle que nous l'avons dirigée.

Le plan métacognitif d'abord touche aux mécanismes même de l'apprentissage. Or, l'apprentissage de ces mécanismes, particulièrement dans un processus de FAD, est fondamental. Effectivement la FAD, en raison du voile spatio-temporel qu'elle impose entre l'émetteur et le récepteur, favorise nécessairement une forme de « distance pédagogique » (Deschênes et Maltais, 2006) qu'il est important de contrer. Pour cela il faut, en plus de viser l'intégration de connaissances, stimuler la réflexion de l'étudiant sur le perfectionnement de ses stratégies personnelles d'intégration afin qu'il devienne, en quelque sorte, son propre pédagogue. Or, l'activité que nous avons expérimentée poursuit exactement ce but. En demandant de réfléchir sur la propension du cours à développer ou non l'autonomie<sup>9</sup> qui, nous l'avons mentionné, engage nécessairement le déploiement d'une analyse métacognitive, elle force l'étudiant à prendre conscience de ses stratégies d'appropriation de l'objet d'apprentissage et conséquemment, par voie consciente ou inconsciente, à les adapter.

Cette prise de conscience, métacognitive, de son « pouvoir » sur l'apprentissage constitue, dans un deuxième temps, un bon indicateur de son « pouvoir » sur soi. En effet, d'un point de vue affectif, elle engage l'apprenant, nous l'avons vu, dans un processus d'autonomisation et contribue ainsi à la « mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain » (Robert, 2008, p. 822). Dans cette perspective, l'activité de support à l'apprentissage, objet de notre analyse, devient plus profondément une activité de support éducatif. Clairement, cette expérience d'apprentissage dépasse donc le cadre académique. Elle semble s'inscrire dans une direction « idéologique » qui considère que les individus ne doivent pas seulement être responsables de leur apprentissage, ils doivent en être la source.

### **4.3 Hypothèse**

Avant de pouvoir répondre à la question de savoir si cette direction, si cette activité risque d'avoir une influence sur le taux de persévérance des étudiants qui la vivent, et qui en ont encore plusieurs dizaines à vivre sur quelques années semées d'impondérables personnels et circonstanciels, la route est encore longue. Néanmoins, il est possible de distinguer quelques tendances. La motivation est la principale. En tout état de cause, la simple logique nous illumine ; plus un étudiant est motivé, plus il sera déterminé à persister à la tâche. La motivation est donc la clef, ou une clef importante. Or, comme nous l'avons constaté, au regard de quelques auteurs, la motivation dans le contexte des études semble étroitement liée au sentiment d'être responsable de ce qui

---

<sup>9</sup> L'orientation de la réponse à cette question, positive ou négative, n'a bien sûr aucune importance.

arrive et en contrôle de sa démarche d'apprentissage dans ses moments forts et ses moments faibles.

Dans cette optique, l'activité en titre, qui favorise le développement de l'autonomie, la construction intégrale de l'apprenant et ainsi le soulève pour lui donner une meilleure vue en perspective sur sa démarche, semble éminemment justifiée en termes de motivation. Malheureusement, le problème demeure le même : l'unicité subjective de l'individu balaie du revers de la main toute forme de corrélation certaine entre, d'une part, un agent de motivation (préssumé) et la motivation réelle (présumée) résultante, et d'autre part, entre cette motivation et son expression visible (la persistance).

Quoi qu'il en soit, notre expérience de l'activité d'apprentissage demeure, bien que difficile à exprimer, convaincante. En effet, cette forme d'interaction au contenu, qui puise dans l'apprenant son énergie, efface l'impression d'un mal nécessaire et l'engage dans un défi personnel. Défi d'apprendre bien sûr, mais défi de comprendre cet apprentissage surtout. Ceci a pour effet de diriger le projecteur sur une fenêtre essentielle, celle du savoir concret, utile et transférable, propre à chacun. Conséquemment, il serait bien difficile pour nous, d'abord de comprendre, ensuite d'expliquer, advenant notre persistance dans les études universitaires entreprises, le rôle de la motivation et le chemin qu'elle a pu prendre en nous entre les moments de l'activité d'encadrement et l'obtention du diplôme. Une chose est certaine par contre l'activité en question n'a pas provoqué une baisse de motivation bien au contraire.

## **Conclusion**

Une organisation de FAD, pour se développer qualitativement, a besoin d'analyser, de chercher à comprendre et à agir sur le taux de persistance de ses étudiants. Pourquoi ? Pour rechercher des moyens de les motiver toujours plus. Comment ? En favorisant, entre autres, le développement de leur autonomie. Le problème, nous venons de le voir en tentant nous-mêmes de nous prononcer, c'est que l'analyse, notamment introspective, de systèmes complexes comme la motivation ou l'autonomie échappe à l'argumentaire cartésien.

D'ailleurs, nous avons envie de soulever une question qui nous est venue pendant la réalisation de cet article qui concerne indifféremment la FAD et la traditionnelle : Qu'est-ce, d'abord, qu'un taux de persistance satisfaisant ? Il s'agit d'une question simple pour laquelle, pourtant, nous n'avons pas trouvé de réponse. Or, sans une réponse précise à cette question, la recherche sur la persistance ne se retrouve-t-elle pas un peu comme Archimède sans son point stable dans l'Univers, sans appui ? Car n'est-ce pas la fin qui justifie les moyens ? Ainsi, quel est l'objectif de la recherche sur la persistance ? D'atteindre un taux de persistance de 100 % de 79 % de 58 % ? Et, sachant que les spécificités de chacun en font des îles, pour quel établissement de formation dans le monde ? Considérant cela, il semble clair que la façon juste d'aborder la problématique repose moins sur le calcul scientifique que sur la foi en un principe logique, une expérience d'apprentissage positive, constructive, donc probablement motivante et qui a toutes les chances de favoriser la persistance.

En FAD plus particulièrement, qui est remorquée avec vélocité au monde actuel, en raison notamment de son adéquation aux besoins éducatifs contemporains, la recherche doit se donner les moyens de s'adapter très vite à sa forte croissance : « Quant aux universités virtuelles, au nombre de 1180 en 2001, elles pourraient bien à l'horizon 2020 compter plus d'étudiants que les universités traditionnelles » (UNESCO, 2005). Or comment faire face au pluralisme, et au subjectivisme surtout, de cette clientèle grandissante que l'on voudrait persistante. Il semble que des pistes de solution résident dans les tendances que nous avons identifiées : fonder l'apprentissage sur l'apprenant dans son contexte et favoriser son développement intégral (cognitif, métacognitif et affectif) en privilégiant un modèle autonomiste de support à l'apprentissage dont nous avons constaté l'influence possible sur la motivation. Enfin, tenter de guider sa subjectivité plutôt que de l'expliquer. Après cela, il ne reste plus qu'à espérer le meilleur, à défaut de pouvoir mesurer le juste.

## Bibliographie

- ADERINOYE, Rashid et OJOKHETA, Kester (2004). *Open-Distance Education as a mechanism for Sustainable Development : Reflections on the Nigerian Experience*. The International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol. 5, n° 1, En ligne: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/rt/prinFRIENDLY/174/256>, consulté le 4 avril 2009.
- BOURDAGES, Louise (1994). *La persistance au doctorat, une histoire de vie*. Thèse de doctorat, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- BOURDAGES, Louise (1994). *La persistance aux études universitaires en formation à distance, le défi de la distance ou celui du sens ?* Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne d'enseignement à distance (ACED), Vancouver, 10 au 14 mai.
- COOPER, P. A. (1993). « Paradigm shifts in designed instruction: from behaviorism to cognitivism to constructivism », dans Educational technology, vol. 33, n° 4, p. 12-19.
- DARNTON, Robert (2009). *La bibliothèque universelle, de Voltaire à Google*, Le monde diplomatique, mars, n° 660.
- DESCHÊNES, André-Jacques (1991). *Autonomie et enseignement à distance*, dans Revue canadienne pour l'étude en éducation des adultes, vol. 5, no 1, p. 32-54.
- DESCHÊNES, André-Jacques et LEBEL, Colette (1994). *La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance*, Télé-université, Québec.
- DESCHÊNES, André-Jacques et collaborateurs. (1996). *Constructivisme et formation à distance*, DistanceS, 1 (1), 9-25.
- DESCHÊNES, André-Jacques et MALTAIS, Martin (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Télé-université, Québec.
- GOSELIN, Lynda (2000). *La persistance aux études avancées en formation à distance*. Problématique de recherche inspirée d'un projet de recherche de Louise Bourdages, Télé-université.
- HÉBERT, Jean (1988). *Réflexion sur le maldéveloppement et les concepts alternatifs de développement*, Centre de recherches en aménagement et en développement, vol. 11, n° 5.

- JAQUINOT, Geneviève (1993). *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance*. Revue française de pédagogie, 102, 55-67.
- LAFORTUNE, L., JACOB, S. et HÉBERT, D. (2000). *Pour guider la métacognition*, PUQ, collection Éducation/Intervention, p.7-21.
- LINARD, Monique (2006). *Réseaux humains/Réseaux technologiques -L'autonomie de l'apprenant*, en ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=431>, consulté le 7 juin 2009.
- PAQUETTE, Danielle (1994). *Le développement? Quel développement?*, Télé-université, Québec.
- PAQUETTE, Danielle (1994). *Aborder la complexité du développement*, Télé-université, Québec.
- ROBERT, Paul (2008). *Le Nouveau Petit Robert 2008*, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Édition Le Robert, Paris.
- TARDIF, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Les Éditions Logiques, Montréal.
- TINTO, Vincent (1990). *Principes à la base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance*. Conférence donnée à l'UQAM dans le cadre d'un colloque sur la persévérance aux études, Montréal.
- UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir*, en ligne : <http://www.unesco.org/publications>, consulté le 19 mai 2009.
- VIAU, R. et BARBEAU, D. (1991) *La motivation dans l'apprentissage scolaire*, Université de Sherbrooke, faculté d'éducation.

## Annexe 1

### Extrait de l'activité

*Pour le savoir, nous allons commencer par esquisser un portrait de nous comme apprenants. Encore une fois il faudrait, par logique déductive, faire une ellipse biographique extensive des expériences qui ont fait de nous ce que nous sommes, mais nous craindrions de nous éloigner de notre cible. Ainsi, nous nous contenterons d'essayer de définir notre façon d'apprendre et de réfléchir notre apprentissage. Pour ce faire, nous utiliserons un exemple que nous connaissons et qui se rapproche beaucoup du contexte de ce cours. Un exemple d'apprentissage qui nous a personnellement démontré (et continue de le faire d'ailleurs) que l'exercice de l'autonomie en favorise le développement, ce qui devrait donc nous permettre d'aller au devant de notre problématique : notre passion pour le golf.*

*Le golf (pour les néophytes) constitue un sport d'une étonnante portée. Il consiste à construire, car il n'est guerre naturel, un automatisme moteur (l'élan de golf) à partir d'une vingtaine de thèmes techniques dont chacun compte un nombre infini d'écrits théoriques qui sont eux-mêmes multipliés par les trois phases de l'exécution. Phases pendant lesquelles, soit dit en passant, tout ce qui existe au-dedans et en dehors du golfeur conspirera à le faire déroger de l'automatisme qu'il essaie de créer, soit ses émotions, ses pensées, l'environnement. Pour être bref, celui qui veut progresser devra inévitablement apprendre à exercer ses habiletés cognitives, métacognitives et affectives de manière autonome. Dans un premier temps, discerner dans la littérature ce qui peut le servir au regard de ses prédispositions, ensuite, avoir la volonté de travailler sur lui-même ; finalement, et plus que tout, exercer un excellent contrôle de soi. Or, il semble que nous décrivons ici les vertus du Yoga! Effectivement, il s'agit là de propriétés hautement orientées sur et par la subjectivité de l'apprenant. Ainsi, c'est à lui de conduire sa démarche (exercice de l'autonomie) en fonction des résultats qu'il souhaite atteindre. Considérons dans un deuxième temps la façon dont sont évalués ces résultats. Au golf, et c'est là tout le génie de ce sport, la rétroaction sur son effort (le point de chute de la balle) sera toujours instantanée et parfaitement exacte. Ainsi, l'apprenant peut faire un retour sur lui-même, pour chaque élan, afin de réfléchir sur les causes (bien subjectives nous l'avons dit) de l'effet constaté ; analyser donc continuellement son habileté à exercer son autonomie. Cela dans le but d'apprendre à toujours mieux se comprendre, afin d'améliorer le contrôle des résultats visés (développement de l'autonomie).*



*Étonnement, c'est d'ailleurs en réfléchissant sur cette comparaison entre le golf et nos études que nous avons pleinement conscientisé le sens de l'expression « développer son autonomie ». Un peu comme lorsqu'on sait quelque chose sans le savoir. Par exemple, savoir ce qu'est le bidonville de Dharavi est une chose. Y aller et le vivre ne change pas ce que l'on savait, mais cela modifie grandement notre façon de nous représenter la réalité. De la même manière, c'est la représentation que nous avons de notre autonomie qui a ici changé à travers cette « réflexion concrète » sur le golf. Effectivement, elle est passée du moyen pour atteindre un résultat au moyen pour atteindre, par le résultat, un meilleur moyen d'atteindre des résultats (transversalité). De ce fait, sans pour autant prétendre qu'il en est de même pour tous, nous affirmons que le présent cours, ayant instigué cette réflexion personnelle, ou plus précisément cette prise de conscience, a effectivement contribué au développement de notre autonomie.*