



**HAL**  
open science

## L'abandon en formation à distance

Clément Dussarps

► **To cite this version:**

Clément Dussarps. L'abandon en formation à distance : Analyse socioaffective et motivationnelle. Distances et Médiations des Savoirs, 2015, Communication éducative instrumentée : dispositifs médiatisés et leurs acteurs, 10. hal-01271458

**HAL Id: hal-01271458**

**<https://hal.science/hal-01271458>**

Submitted on 9 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Auteur

Clément Dussarps

Docteur en Sciences de l'Information et de la Communication

Laboratoire MICA (EA 4426)

Université Bordeaux-Montaigne

[clement.dussarps@gmail.com](mailto:clement.dussarps@gmail.com)

22 avenue du Général Leclerc

33110 Le Bouscat

## L'abandon en formation à distance : analyse socio-affective et motivationnelle

---

*RÉSUMÉ. Cette contribution questionne l'abandon des apprenants en formation ouverte à distance (FOAD) au prisme de la dimension socio-affective, c'est-à-dire de l'ensemble des sentiments et émotions véhiculés dans et par les relations sociales entre les acteurs (enseignants, autres apprenants, proches) du dispositif de formation, et de la dimension motivationnelle. Il s'agira de comprendre comment, en dépit de l'éventuelle solitude que peut induire l'isolement en formation à distance, les apprenants persévèrent jusqu'au terme de leur parcours, notamment grâce à autrui, ou au contraire sont contraints à l'abandon. La question de la motivation initiale ayant conduit à l'inscription en formation sera également abordée. Ce phénomène sera étudié à partir d'une enquête réalisée en deux temps (en début et en cours de formation) auprès de 490 apprenants à distance, permettant notamment de voir en quoi les écarts entre attentes et vécu de la FOAD sont d'éventuels facteurs d'abandon. Nous proposerons in fine d'établir une liste de profils « à risque », à fort potentiel d'abandon.*

*MOTS-CLÉS: formation, distance, abandon, affectivité, solitude, motivation.*

---

## The drop out in open and distance learning : affectivity and motivational analysis

---

*ABSTRACT. This contribution questions learners drop out in open distance learning (ODL) through a socio-affective dimension –i.e. all feelings and emotions from social relations between the different actors involved in the ODL programme: teachers, other students, family members - and a motivational dimension. Despite the fact that loneliness may induce isolation in distance education, we are trying to understand how learners persevere until the end of their course, thanks to others, or on the contrary have to drop out. The issue of initial motivation leading to students' enrolment will also be approached. This phenomenon will be studied based on a survey, conducted in two phases - at the start and during the ODL programme- with 490 distance learners. It enables to see, in particular, how the gap between expectations and experiences of e-learning can be a factor of dropping out. We ultimately intend to establish a list of "risky" profiles, with a high potential of dropping out.*

*KEYWORD: ODL, distance, drop out, affectivity, loneliness, motivation*

---

## 1 Contexte

Depuis le déploiement des dispositifs de formation ouverts à distance (FOAD), un constat récurrent est établi par les chercheurs : l'abandon. Abandon volontaire pour les uns qui cherchent par cette modalité à obtenir des ressources ou tout simplement découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques, ou involontaire pour d'autres qui n'ont pu persévérer jusqu'à l'aboutissement de leur projet. Cet abandon se traduit par un taux de réussite très souvent inférieur à celui obtenu par les étudiants suivant un cours identique en présence. Cette question de la persévérance (c'est-à-dire de l'absence d'abandon, Barbier et *al.*, 2006) a été étudiée par de nombreux auteurs (Desmarais, 2000 ; Sauvé et *al.*, 2007) montrant l'importance de la coopération, de la qualité du tutorat, ainsi que des facteurs individuels présents chez les étudiants. En 2008, Lucie Audet recensait plus de 900 documents traitant de la persévérance en présence et à distance (Audet et *al.*, 2008), tout en précisant ne pas être exhaustive et avoir fait une sélection, sur des écrits remontant jusqu'aux années 1950. L'intérêt pour la persévérance n'est donc pas nouveau.

Notre étude est abordée sous l'angle de la dimension affective, que Trocmé-Fabre définit comme ce qui « gère nos rapports avec le monde extérieur (étymologiquement : elle nous « met dans tel ou tel état ») et fonde notre réalité existentielle » (1986, p. 94) et de la dimension motivationnelle (en particulier le motif d'entrée en formation). Nous souhaitons dans cette contribution comprendre de quelle manière ces deux dimensions interviennent dans l'abandon en FOAD. Seront en particulier questionnées des variables liées à l'individu (e.g. motivation, capital confiance, anxiété) et des variables liées aux relations sociales médiatisées qu'il entretient avec les différents acteurs (e.g. enseignants, pairs, entourage proche) de son environnement dans ou hors dispositif.

Cette approche est, elle, moins traitée, comme le soulignent Louise Sauvé et *al.* en 2012, les recherches se focalisant plus souvent sur les sentiments de solitude ou d'autonomie, et tenant moins fréquemment compte de facteurs socio-affectifs, motivationnels et socio-démographiques de manière croisée (comme nous le ferons), le tout dans un contexte où nous tenons également compte d'acteurs hors dispositif de FOAD : les proches de l'apprenant. Cette recherche se veut en ce sens un complément à des recherches déjà menées à ce jour et représente une partie d'un travail doctoral plus complet (Auteur, 2014).

## 2 Cadre théorique : la dimension socio-affective et la motivation

### 2.1 La motivation

Étymologiquement, « motiver » est dérivé de motif. Avoir un motif est une « *raison d'agir* »<sup>1</sup>. Être motivé c'est donc désirer quelque chose et être prêt à agir pour l'obtenir – Vygotski écrit d'ailleurs que toute action est précédée d'un motif (1933/1997, p. 340). Claude Lévy-Leboyer stipule que la motivation est un processus qui se décompose en trois étapes : se donner un objectif à atteindre, décider de faire un effort pour l'atteindre et persister (persévérer) dans cet effort (2011, pp. 31-32). Dans le cadre de cet article, ce sont les motifs qui conduisent à l'action (l'objectif) et la persévérance (le non abandon) qui nous intéressent particulièrement. La décision de faire un effort pour atteindre l'objectif choisi est, ici, caractérisée par l'inscription en formation.

En ce qui concerne les motifs, nous nous basons sur la théorie de l'auto-détermination proposée par Deci & Ryan (1985/2000) qui nous permet de les qualifier sur plusieurs niveaux. Les motifs

---

<sup>1</sup> Le Petit Robert, en ligne, [www.lerobert.com](http://www.lerobert.com), consulté le 25 mai 2013

sont dits intrinsèques et/ou extrinsèques. Dans le premier cas, il s'agit de motifs réalisés pour l'activité elle-même : l'individu ne recherche aucune autre « récompense » que son évolution personnelle ou le plaisir qu'il retire dans l'activité (e.g. le plaisir d'apprendre). Les motifs extrinsèques sont plus variés. Aux plus faibles niveaux d'auto-détermination, l'individu agit sous la contrainte, suivant un objectif qui n'est pas en harmonie avec ses désirs personnels : par obligation, pour éviter une sanction, pour faire plaisir à quelqu'un, pour éviter de culpabiliser, etc. Aux plus hauts niveaux, l'individu agit volontairement pour obtenir quelque chose qui l'intéresse. Il s'agit par exemple pour un apprenant de souhaiter obtenir un diplôme dans le but de trouver un emploi en suivant une formation qui convient à ses valeurs.

Nous plaçons en ce sens notre cadre d'analyse dans le champsocio-cognitif des théories de la motivation. Nous ne tenons pas compte des théories des besoins, notamment. De plus, dans cette étude, nous cherchons à relier les motifs d'action à la persévérance en formation, mais pas à comprendre l'origine de ces motifs.

## **2.2 La dimension socio-affective**

La dimension affective recouvre l'ensemble des émotions et sentiments, les premières étant définies comme une réaction soudaine (Pagès, 1986), observable et universelle (Ekman, 1987), alors que les seconds sont plus stables et durables, intériorisés et subjectifs (propres à l'individu) (Merleau-Ponty, 1945 ; Sander, Scherer et *al.*, 2009). Mise en contexte de FOAD, la dimension socio-affective sera étudiée plus spécifiquement. Nous mobilisons pour la définir des auteurs issus de différentes disciplines des sciences humaines : des psychologues (Vygotski, 1933/1997 ; Bandura, 1986 ; Rogers, 1984 ; Dupont, 2010), des chercheurs en sciences de l'information et de la communication (Jacquinot, 1998 ; Mœglin, 2005 ; Paquelin, 2009) et de l'éducation (Lafortune, 1992 ; Giordan, 1996 ; Charles, 1997 ; Jézégou, 1998 ; Postic, 2001, Glikman, 2002 ; Eneau, 2007). Les différentes approches de ces auteurs ont permis d'établir un cadre d'analyse pour l'investigation, détaillé dans notre travail de thèse (Auteur, 2014).

Dans cet article, nous n'exploitons pas l'ensemble de ce cadre d'analyse : ce sont en particulier les sentiments d'auto-efficacité (croyance en sa capacité à réussir, Bandura, 1986), de confiance en l'Autre (à la fois en ses compétences et dans le respect de valeurs personnelles), d'appartenance (le fait d'être reconnu par autrui et de s'identifier à un groupe, Durkheim, 1930/2007) et de solitude (par absence de lien et/ou par « défaillance » du lien à l'Autre, Dupont, 2010) qui seront développés. La confiance en l'Autre participe à créer un climat de sécurité en formation, ce qui favorise l'apprentissage et le travail en groupe (Giordan, 1996 ; Postic, 2001) par la contenance et l'étagage qu'il permet d'opérer (Kaës, 1979 ; Bruner, 1996). Bidault et Jarillo (1995) et Viau (2009, p. 162) montrent l'importance de l'écoute empathique, du soutien, de la bienveillance et de la croyance que l'Autre pourra répondre à ses attentes dans la persévérance. La confiance en l'Autre est nécessaire lorsqu'il s'agit de développer et renforcer le sentiment d'appartenance et l'engagement mutuel dans un dessein commun (Wenger, 1998 ; Habermas, 1987), propices à la persévérance en formation. Ce sentiment est lié au désir d'être reconnu comme faisant partie de groupes, en contexte d'apprentissage « *la famille, les pairs, l'école, la classe* » (Charles, 1997, p. 110). Cependant, à distance, dans la solitude qui peut s'installer (Glikman, 2002, p. 242) et « à cause » de la virtualisation des relations, Eneau (2007) considère que l'on ne peut créer qu'un artefact de communauté, fragilisant le sentiment d'appartenance.

Ces premiers éléments de cadrage nous conduisent à nous questionner sur la manière dont les apprenants se projettent dans un dispositif à distance, sur leurs attentes socio-affectives vis-à-vis des enseignants, des pairs et de leur entourage. À distance, l'ensemble de ces sentiments évolue différemment qu'en présence. Du fait de la virtualité de la relation et d'une régularité des

interactions, plus faible qu'en présence, la confiance en l'Autre sera plus difficile à mettre en place (Siméone et *al.*, 2011), de même que le sentiment d'appartenance, le groupe étant régulièrement « éclaté », et parfois même jamais rassemblé (ni en présence, ni à distance). L'éloignement géographique et la virtualisation de la relation sont de potentielles sources d'isolement. Cet isolement peut se transformer en solitude lorsqu'il est mal vécu (e.g. ne pas avoir de lien social durant la formation alors qu'il était initialement désiré). Comprendre ces dimensions suppose de considérer pour l'analyse le contexte spatio-temporel qui va potentiellement mettre en relation différentes sphères, et donc différents acteurs, avec lesquels la dimension socio-affective est singulièrement engagée : sphères privées (e.g. personnelle et familiale), professionnelle (si les apprenants ont un emploi) et étudiante. En conséquence, analyser cette dimension suppose de considérer les interactions dans et hors du dispositif institutionnel. Interactions qui seront étudiées *ante* formation, en questionnant les apprenants sur leurs attentes, puis en cours de formation, et en fin de formation pour ce qui concerne leur réussite, échec ou abandon. Nous pourrions alors comprendre en quoi et comment la régularité et le contenu des échanges en FOAD participent ou non à établir et/ou à maintenir un climat de confiance sécurisant contribuant à réduire l'incertitude, et à persévérer en formation.

### **3 Méthodologie d'investigation**

Pour expliciter les liens entre motivation initiale, dimension socio-affective et abandon, nous avons réalisé une enquête quantitative (2012-2013) auprès d'apprenants en FOAD d'universités françaises (Universités Bordeaux-Montaigne et Strasbourg, dans des FOAD en sciences humaines et sociales) et québécoise (Université Laval, en sciences de gestion et de l'agro-alimentaire), pour un total de 17 formations différentes (10 à Bordeaux-Montaigne ; 5 à Strasbourg ; 2 à Laval).

Cette enquête a été réalisée en deux étapes sur une période de formation dont la durée est variable selon les universités (un semestre pour les étudiants français et une session pour les étudiants québécois), en début de formation (T0) et quelques jours avant les premiers examens (T1). Nous avons cherché par cette double investigation à caractériser leurs attentes à l'entrée en formation ainsi que leur projection initiale de réussite à leur projet, et à étudier l'évolution des variables socio-affectives durant leur parcours. Rappelons que les éléments de la socio-affectivité étudiés dans cet article sont le sentiment d'auto-efficacité, la confiance, la solitude et le sentiment d'appartenance. Le premier a été étudié à l'aide d'une question sur la croyance en sa capacité à réussir son année (la réussite étant nuancée selon le projet de l'apprenant), à T0 puis à T1. Nous avons étudié la confiance en questionnant les apprenants sur le soutien et la confiance qu'ils attendent (T0) ou estiment avoir (T1) envers les acteurs du dispositif (enseignants, autres étudiants) ou encore leurs proches, mais aussi les capacités d'écoute attendues ou qu'ils perçoivent que l'Autre a à leur égard ou encore la possibilité d'échanges extra-scolaires avec les enseignants et les pairs (ce dernier élément est une dimension particulière de la confiance que, nous le verrons, tous les étudiants n'attendent pas). Enfin, pour étudier la solitude, nous avons questionné les étudiants sur leurs attentes puis leur jugement quant à la disponibilité des enseignants et de leurs pairs, ainsi que leur proactivité, et la possibilité d'échanger de manière régulière. La confiance et le sentiment d'appartenance peuvent également provenir de la possibilité d'entraide entre étudiants, ce qui a également été interrogé.

Le corpus de données est constitué à partir des réponses fournies par 329 répondants à la première enquête, 234 à la seconde et 73 aux deux. Il comprend tant des données socio-affectives que socio-démographiques (e.g. sexe, âge, situation professionnelle) relatives aux apprenants durant leur parcours de formation. Les numéros étudiants étant demandés, les

données obtenues ont pu être croisées avec le résultat administratif de 332 apprenants en fin de parcours (réussite, échec ou abandon de la formation) recherchant à identifier les éventuelles corrélations entre l'état socio-affectif initial des apprenants, leur vécu en cours de formation, les écarts entre ces deux moments, et leur réussite. Dans cet échantillon, 30 % des apprenants ont abandonné (40 % parmi les Français et 15 % chez les Québécois).

Afin d'approfondir les données issues des questionnaires, 29 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'apprenants persévérants (18 dont 8 ont hésité à abandonner en cours de formation) ou ayant abandonné (11 dont 2 étant de faux abandons<sup>2</sup>) selon une grille des éléments socio-affectifs identique à celle utilisée pour les questionnaires. Ces 29 apprenants sont exclusivement issus de l'échantillon français. Nous avons rencontré 22 femmes et 7 hommes, ayant entre 20 et 60 ans (36 ans en moyenne), dont 20 ont une activité professionnelle, 17 vivent en couple dont 7 avec des enfants –il n'y a qu'une apprenante qui vit seule avec ses enfants. Tous les résultats exprimés en pourcentage dans ce texte sont toujours issus des questionnaires. Ceux provenant des entretiens sont présentés comme tels.

Au niveau socio-démographique, nous retiendrons les chiffres suivants, comparant étudiants français et québécois sur les deux questionnaires (Q1 pour les attentes et projections et Q2 pour le vécu) :

<i>Les étudiants vivent... et exercent...</i>	Français		Québécois		Total	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
En couple sans enfant	29 %	29 %	40 %	37 %	35 %	32 %
En couple avec enfant(s)	25 %	24 %	28 %	26 %	26 %	25 %
Seuls avec enfant(s)	7 %	6 %	2 %	2 %	4 %	5 %
<b>SOUS TOTAL</b>	<b>61 %</b>	<b>59 %</b>	<b>70 %</b>	<b>65 %</b>	<b>65 %</b>	<b>62 %</b>
Seuls	39 %	41 %	30 %	35 %	35 %	38 %
<b>TOTAL (situation familiale)</b>	<b>100 %</b>					
En famille et en emploi	45 %	43 %	55 %	59 %	50 %	49 %
En famille sans emploi	16 %	17 %	15 %	7 %	16 %	13 %
Seuls et en emploi	22 %	19 %	18 %	30 %	20 %	23 %
Seuls sans emploi	17 %	21 %	12 %	4 %	14 %	15 %
<b>TOTAL (situation familiale et emploi)</b>	<b>100 %</b>					

**Tableau 1 - Répartition en pourcentage des échantillons français et québécois selon qu'ils vivent en couple, ont des enfants, exercent un emploi ou non et cumulent les deux. Les chiffres indiquent les valeurs de l'échantillon du premier (Q1) et du second questionnaire (Q2).**

Enfin, nous avons également établi une grille descriptive permettant de qualifier les dispositifs de FOAD<sup>3</sup>. Il s'agissait de recueillir des informations à la fois sur les outils à disposition (à but informatif, social, collaboratif, *etc.*), sur les éléments organisationnels liés au dispositif (durée de la formation, regroupements présentiels ou virtuels, *etc.*) ou d'ordre pédagogique (travail collaboratif, disponibilité des enseignants et tuteurs pour répondre aux demandes, modalités d'évaluation, *etc.*). En particulier, nous avons pu observer qu'aucun enseignant français n'a pour devoir d'être proactif (échanger avec les étudiants sans avoir été sollicité), mais est censé être réactif (répondre aux sollicitations des étudiants). Les dispositifs québécois, eux, prévoient que les enseignants soient proactifs et réactifs. Seul un dispositif français étudié accueille un tuteur, réactif. Des regroupements en présence sont prévus par l'ensemble des dispositifs français et

<sup>2</sup> Ces deux apprenants ont été marqués comme ayant abandonné administrativement, mais n'ont pas réellement abandonné. Ils ont souhaité suivre la formation en plus de temps que normalement prévu.

<sup>3</sup> Ces éléments sont traités en détail dans un article récemment écrit (Auteur, 2015, soumis).

jamais par les dispositifs québécois. Toutefois, 20 % des étudiants québécois enquêtés sont inscrits dans un système bi-modal (c'est-à-dire qu'ils ont certains cours entièrement à distance et d'autres entièrement en présence), ce qui leur permet de rencontrer certains de leurs pairs en présence et d'étudier, pour une partie de leur temps, sur le campus. Enfin, le travail collaboratif n'est possible que dans 40 % des dispositifs français et dans un seul des deux dispositifs québécois. Il n'est obligatoire que dans 3 dispositifs sur les 17 étudiés, dont 2 québécois, et cela concerne uniquement quelques travaux (1 sur 3 ou moins) dans ces FOAD. Nous verrons que cela a une incidence évidente sur le contact entre étudiants.

Les deux parties suivantes sont consacrées au traitement des deux enquêtes et les données de cadrage présentées serviront de base à la dernière partie, sur les causes de l'abandon selon notre approche.

#### 4 Les attentes et projections des apprenants en FOAD

Dans cette partie, nous souhaitons rendre compte des principaux résultats de notre investigation, en ce qui concerne la première enquête (attentes et projections). Nous souhaitons montrer ici que les apprenants ont, souvent, de forts capitaux confiance et social en début de formation, malgré quelques différences, expliquées par des raisons culturelles, expérientielles ou socio-démographiques.

##### 4.1 Des publics initialement motivés et confiants

En début de formation, les apprenants interrogés ont généralement une persévérance projetée de haut niveau<sup>4</sup> (83 %) et une motivation fortement auto-déterminée. Le tableau suivant indique les niveaux obtenus pour chaque type de motivation<sup>5</sup> :

Type de motivation	Moyenne	Médiane	Faible	Moyen	Fort
Amotivation	0,29	0,00	97 % <sup>6</sup>	1 %	2 %
Motif extrinsèque faiblement auto-déterminé ( <i>action contrainte</i> )	0,47	0,50	96 %	2 %	2 %
Motif extrinsèque fortement auto-déterminé ( <i>action volontaire</i> )	2,35	2,50	20 %	38 %	42 %
Motivation intrinsèque ( <i>action volontaire, plaisir à pratiquer l'activité</i> )	2,24	2,50	22 %	24 %	54 %

Tableau 2 - Niveaux d'auto-détermination moyens, médians (sur 3 points) et répartition des apprenants de l'échantillon selon 4 niveaux de motivation. Effectif de 329 répondants (enquête des attentes).

Les motifs extrinsèques et intrinsèques peuvent se mêler (par exemple, 60 % de notre échantillon a, à la fois, une motivation extrinsèque fortement auto-déterminée et une motivation intrinsèque). Peu d'apprenants déclarent agir par contrainte. Ils mêlent toujours cette motivation à une autre, plus auto-déterminée (e.g. en entretien, Sophie, 20 ans, cherche à faire la fierté de ses parents tout en indiquant le plaisir à travailler comme première motivation ; Elise, 38 ans, en reprise d'études, veut se prouver « *qu'[elle] est encore capable* »). Les motifs de suivi de la formation, extrinsèques et fortement auto-déterminés, évoqués dans les questionnaires sont principalement l'évolution professionnelle (76 % indiquent « plutôt oui » ou « tout à fait »). Les

<sup>4</sup>Pour établir ce niveau, nous avons demandé aux apprenants s'ils pensaient que leur motivation serait stable tout au long de la formation, s'ils pensaient abandonner en cas de difficulté voire d'échec et s'ils mettraient tout en œuvre pour réussir leur projet d'études. À chaque élément, l'apprenant pouvait répondre par « pas du tout », « plutôt non », « plutôt oui » ou « tout à fait ». Notée de 0 à 3, cette échelle de réponse permet de calculer une moyenne de la persévérance projetée en fonction de ces trois variables.

<sup>5</sup> De la même manière que pour la persévérance projetée, nous établissons le niveau à partir d'une échelle de 0 à 3 sur neuf questions posées aux apprenants, correspondant à l'un ou l'autre des quatre niveaux de motivation du tableau, d'après les travaux de Deci & Ryan (1985).

entretiens révèlent des motifs plus précis comme le fait de trouver ou d'améliorer son emploi, d'améliorer son curriculum vitae ou d'aller plus loin dans les études. Pour certains, c'est aussi une « remise en route intellectuelle », motif presque intrinsèque, évoqué par une apprenante sortie des études depuis plusieurs décennies et aujourd'hui retraitée. Les motifs intrinsèques sont de l'ordre du plaisir d'apprendre dans un domaine en particulier, de la curiosité ou encore du développement personnel. Pour 11 % de notre échantillon, c'est le seul motif de suivi (parmi eux, 72 % sont Français).

Si nous n'observons aucun lien entre les différents niveaux de motivation et la dimension culturelle (Français ou Québécois), des liens entre le type de motivation, le sexe et le fait d'être en emploi ou non sont statistiquement établis<sup>6</sup>. Les liens avec le sexe rendent compte d'une motivation en moyenne moins auto-déterminée chez les hommes que chez les femmes. Ils apparaissent plus souvent assujettis à des facteurs externes, alors que les femmes semblent plus motivées à titre personnel, que ce soit à but extrinsèque ou intrinsèque –ces différences restent faibles. Carré (2001, p. 119) avait déjà fait une observation similaire. On observe également que les apprenants qui exercent une activité professionnelle ont une motivation plus autodéterminée. Ces publics en emploi font souvent un lien entre leur activité professionnelle et leur formation (Knowles, 1990), ce qui n'est pas incompatible avec une motivation intrinsèque.

La question de la motivation est reliée à celle du projet. Nous avons demandé aux apprenants si, pour eux, leur projet d'études était clair et prioritaire. Il est les deux à la fois pour 66 %. Pour 20 %, il est clair mais non prioritaire, pour 8 % prioritaire mais peu clair et pour 6 % ni l'un ni l'autre. Pour ceux-là, lorsque nous les avons rencontrés, l'entrée en formation était une curiosité ou un désir d'accomplissement personnel. Le diplôme est éventuellement un « plus » sur leur *curriculum vitae*, mais jamais une obligation : la réussite est un mieux, l'échec n'est pas grave. C'est le cas de Karène, pour qui l'enjeu est également fortement intrinsèque (plaisir d'apprendre), inscrite en formation en Histoire en parallèle de celle en Sciences Politiques, où la seule conséquence serait d'ordre intrinsèque :

*« ça m'handicapait pas plus que ça d'abandonner la L2 [...] si j'y arrive pas y'a pas de conséquences, énormes, bon sur le moral évidemment mais y'a pas vraiment de grosses conséquences dans ma vie, j'ai un travail » (Karène)*

Ces apprenants sont plus souvent des étudiants français (27 %) que québécois ; nous retrouvons parmi eux les publics exclusivement intrinsèquement motivés (55 % d'entre eux). Ils sont aussi plus âgés (36 % d'entre eux ont plus de 40 ans, contre 16 % à 23 % dans les autres classes de motivation) et ont plus souvent une vie de famille, c'est-à-dire vivent avec un(e) conjoint(e) et/ou des enfants (76 % d'entre eux contre 57 % à 65 % dans les autres classes de motivation).

Enfin, le capital confiance initial (évalué par leur Sentiment d'Auto-Efficacité –SAE– quant à leur réussite en formation) des apprenants de notre échantillon est généralement élevé (40 %) ou très élevé (45 %), plus particulièrement pour les étudiants québécois (21 % déclarent un niveau élevé et 76 % très élevé). Cette différence semble culturelle et peu liée aux dispositifs : lorsque nous demandons aux apprenants s'ils ont confiance en eux dans la vie en général, les Français indiquent « plutôt oui » ou « totalement » à hauteur de 57 % et les Québécois à 88 %. Les apprenants ayant le plus haut niveau de SAE sont plus souvent des hommes (53 % d'entre eux ont un SAE très élevé contre 42 % des femmes), Québécois (76 % contre 17 % des Français) et vivant en couple sans enfant (58 % contre 30 % à 43 % selon les autres statuts familiaux possibles). Les différences de niveaux de SAE restent toutefois mineures : à ce stade, seuls 23 %

---

<sup>6</sup> Par tests de khi-2. Par exemple, lorsque nous croisons le fait d'avoir ou non un emploi et le niveau de motivation intrinsèque, le lien statistique est fort ( $\chi^2 = 6,78$ ,  $p=3,38$  % avec une marge d'erreur de 5 % -test réalisé avec le logiciel Le Sphinx Plus).

des apprenants ont un SAE faible ou moyen, les autres en ayant un élevé ou très élevé. Le cumul de différents types de motivation (extrinsèques et intrinsèques) augmente généralement le SAE initial.

#### **4.2 Le capital social comme base d'une sécurité dans l'apprentissage**

Bourdieu définit le capital social comme « *l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'inter-connaissance ou d'inter-reconnaissance [...]* » (1980). Nous caractérisons le capital social initial des apprenants à ce stade (*ante* formation) comme la potentialité de soutien qu'ils prévoient de recevoir des acteurs du dispositif (enseignants, pairs) ou en dehors (leurs proches).

Avant le début de la formation, les enseignants sont considérés par les apprenants comme « très importants » voire « indispensables » à la réussite en formation (75 %), en particulier pour les publics de plus de 30 ans (85 %). Les apprenants attendent surtout de la disponibilité et de l'écoute de leur part (100 %), une relation de confiance (86 %) et de la proactivité (86 %). Ils sont moins nombreux à attendre des échanges réguliers (59 % -particulièrement chez les plus de 30 ans) et sur des sujets extra-scolaires (44 % -surtout chez les moins de 30 ans).

Considérés à ce stade comme très importants ou indispensables dans la réussite pour seulement 17 % de l'échantillon, en particulier par les plus jeunes (33% des 18-24 ans), les pairs ne sont cependant pas délaissés : les attentes socio-affectives envers eux sont fortes ; il est attendu d'eux de l'entraide (88 %), une relation de confiance (72 %), du soutien (59 %) et 44 % envisagent de les contacter fréquemment, particulièrement chez les moins de 30 ans.

Comme nous l'avons vu, les apprenants ont souvent une vie de famille et un emploi. De fait, le mélange de ces différentes sphères de vie leur laisse moins de temps pour étudier. Dans ce contexte, les proches constituent la part hors dispositif institutionnel qui peut être indispensable à la réussite en formation. En début de formation, les apprenants leur accordent une place importante, attendant pour la grande majorité leur approbation quant à leur démarche de formation (84 %) et leur soutien (91 %). Particulièrement pour les individus qui vivent avec eux (en couple avec ou sans enfant), cette attente est indispensable pour démarrer et suivre une formation dans un environnement de travail de confiance et sécurisant, comme en attestent les apprenants dans les entretiens : nombre d'apprenants pensent qu'ils n'auraient pas suivi leur FOAD s'ils n'avaient pas eu l'accord, explicite ou implicite, de leur conjoint(e) et enfant(s), parfois de leurs parents pour les plus jeunes. L'attente envers les proches est tant socio-affective (e.g. confiance, soutien, approbation, disponibilité en cas de besoin) qu'organisationnelle (e.g. faire les courses, garder les enfants), permettant à l'apprenant de travailler dans des conditions optimales, sans avoir à gérer des tâches quotidiennes qui « parasiteraient » ses temps de formation. Les attentes cognitives et métacognitives (travailler avec son entourage) sont plus rares (24 %), les proches ayant un rôle plus généralement de l'ordre du soutien affectif.

Enfin, la recherche de liens et de facteurs sociaux pour établir un terrain favorable à l'apprentissage est fortement liée à la question de l'isolement. À distance, certains apprenants craignent de se sentir isolés (29 %). Ce sont plus souvent des individus désirant de forts liens avec leurs pairs : parmi ceux craignant d'être isolés, ils sont 44 % à avoir des attentes élevées envers eux, contre 18 % chez ceux n'ayant pas cette peur. Ainsi, l'intérêt envers les Autres serait, pour certains, de rompre l'isolement en cours de formation lorsqu'il est perçu comme pouvant être mal vécu (solitude). Inversement, d'autres s'isoleraient *de facto*. Ainsi, en cas de difficulté, ils seraient 41 % à ne demander d'aide à personne, et 79 % à souhaiter travailler seul autant que possible (30 % totalement et 49 % plutôt fréquemment). Parmi ceux souhaitant travailler seul autant que possible, ils sont 25 % à craindre l'isolement, contre 46 % chez ceux ne souhaitant pas ou peu travailler seul. En observant que ceux prévoyant le plus de travailler seuls sont soit

des apprenants en couple avec ou sans enfant, soit des apprenants vivant seuls, notre hypothèse est que les premiers ont moins de temps à consacrer à leurs études et donc encore moins aux relations sociales au sein du dispositif de FOAD et que les seconds ont une représentation de la formation à distance comme un format d'apprentissage laissant peu de place au travail collaboratif ou aux moyens d'échanges. Il est également possible que travailler seul soit un choix conscient et volontaire pour certains apprenants, se limitant aux échanges indispensables, soit parce qu'ils vivent en famille (ce qui rejoint la première hypothèse liée à la contrainte temporelle), soit parce que cette forme d'apprentissage leur sied mieux.

Face aux acteurs du dispositif, nous pouvons catégoriser les individus en quatre classes, selon leurs niveaux socio-affectifs à l'égard de leurs enseignants et de leurs pairs (obtenus par la moyenne de l'ensemble des variables de la dimension socio-affective pour chaque catégorie d'acteurs) :

- Les « intégrés » (25 %), qui attendent des relations de qualité et avec une fréquence régulière avec les enseignants et leurs pairs.
- Les « exclusifs avec les enseignants » (52 %), qui souhaitent de telles relations avec les enseignants et peu, voire jamais, avec leurs pairs.
- Les « exclusifs avec leurs pairs » (2 %), qui se tourneraient vers leurs pairs et très peu vers les enseignants.
- Les « isolés » (21 %), qui échangeraient peu avec les enseignants et leurs pairs.

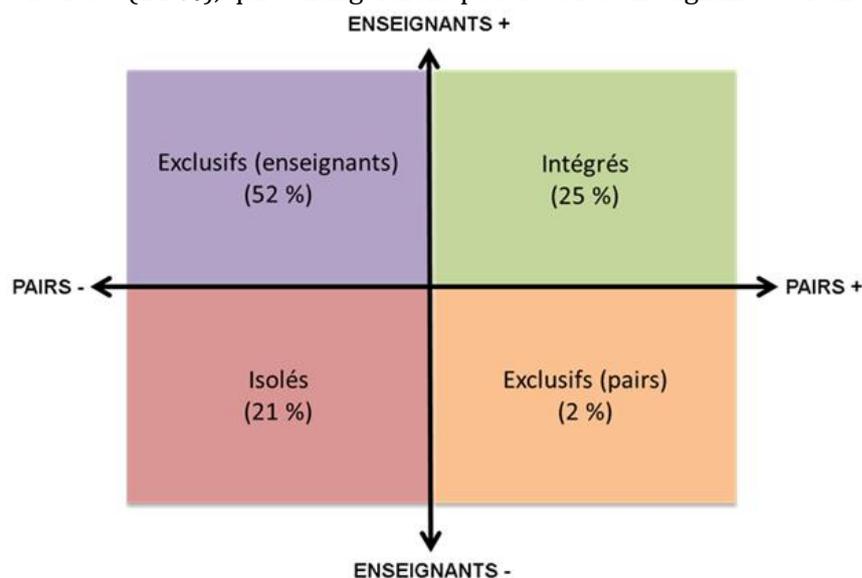


Figure 1 - Typologie des apprenants à distance selon leurs prévisions socio-affectives envers les enseignants et leurs pairs. Les « + » et « - » rendent compte de scores socio-affectifs plus ou moins élevés avec l'acteur concerné.

## 5 Des attentes au vécu du dispositif de FOAD : satisfaction, compensation ou solitude

Cette partie concerne notre seconde enquête (vécu). Nous observons des écarts par rapport aux attentes et projections initiales : les apprenants n'évoluent pas dans des dispositifs similaires et ne les vivent pas de la même façon.

### 5.1 Ecart entre les attentes et le vécu et compensation sociale

Le vécu des dispositifs par les étudiants lors des premières semaines fait rapidement apparaître des écarts avec les attentes initiales. En particulier, les différences sont fortes envers les enseignants, ce dont rend compte le tableau suivant (les pourcentages indiquent le nombre de

réponses à « plutôt oui » et « totalement »). Dans les entretiens, seuls 8 apprenants sur 29 sont satisfaits de leur rapport avec les enseignants.

<i>Socio-affectivité avec les enseignants</i>	Attentes		Vécu	
	Français	Québécois	Français	Québécois
Importance	79 %	71 %	70 %	76 %
Disponibilité	100 %	100 %	71 %	91 %
Ecoute	100 %	99 %	61 %	89 %
Confiance	89 %	84 %	50 %	70 %
Proactivité	88 %	84 %	21 %	60 %
Echanges réguliers	66 %	53 %	14 %	48 %
Echanges extra-scolaires	49 %	40 %	27 %	48 %

**Tableau 3 – Comparaisons entre attentes et vécu socio-affectifs avec les enseignants. Lecture : 79 % des étudiants français de notre échantillon considèrent leurs enseignants comme importants ou très importants pour leur réussite. Effectifs de 329 répondants pour les « attentes » et de 234 pour le « vécu ».**

Les écarts diffèrent selon les dispositifs, en particulier selon qu'ils soient Français ou Québécois (les écarts sont plus élevés dans les publics français). La « déception » française de la proactivité fait partie des écarts que l'on peut juger comme étant normaux : il s'agit d'un élément non prévu initialement par le dispositif, bien qu'attendu par les apprenants. En revanche, la disponibilité fait partie des éléments prévus par le dispositif (il est indiqué dans les descriptions des formations, sur plaquette ou en ligne, que des enseignants sont disponibles pour répondre aux questions).

Les entretiens nous ont permis de qualifier les soutiens apportés par les enseignants. Dans les croisements de variables d'entretiens, on observe que, si le soutien affectif est le premier facteur de persévérance<sup>7</sup>, il émane rarement des enseignants (il provient principalement des proches, suivis par les pairs et, loin derrière, par les enseignants). En revanche, le soutien cognitif (qui provient d'abord des pairs puis ensuite des enseignants) et la valorisation (qui provient principalement des enseignants) sont des facteurs de persévérance importants. S'il ne semble pas indispensable pour tous les apprenants, le soutien des enseignants a un effet très positif sur leur persévérance.

Le tableau suivant rend compte des variations avec les attentes. Le fait que les publics québécois aient des échanges plus fréquents et plus d'entraide avec leurs pairs n'est pas surprenant : dans les dispositifs québécois enquêtés, les travaux de groupe sont plus réguliers que dans les dispositifs français et parfois obligatoires. De plus, certains d'entre eux sont inscrits dans des cours à distance et d'autres en présence (système bi-modal), ce qui explique qu'ils peuvent retrouver leurs pairs en présence. Cette question de la bi-modalité et de la présence est importante. En effet, les apprenants indiquent en entretien éprouver des difficultés à entrer en contact avec leurs pairs s'ils ne les ont pas préalablement rencontrés physiquement avant (21 apprenants sur 29 en entretien l'indiquent) ; cette première rencontre permettrait d'établir un contact qui serait maintenu à distance par la suite (Auteurs, 2014). C'est également l'une des raisons qui peut « freiner » le contact avec les enseignants. Dans les entretiens<sup>8</sup>, 27 apprenants sur 29 ont échangé avec leurs pairs, dont 8 ponctuellement. Un premier regroupement présentiel a parfois été le déclencheur, sinon la rencontre a lieu lors des examens.

<sup>7</sup> Pour cette seconde enquête, nous avons calculé un niveau de persévérance, basé sur des questions similaires à celui de la persévérance projetée.

<sup>8</sup> Où les pairs sont jugés très importants (8), importants (5) ou peu importants (5) selon les apprenants rencontrés ayant indiqué une information à ce sujet.

Socio-affectivité avec les pairs	Attentes		Vécu	
	Français	Québécois	Français	Québécois
Importance	15 %	19 %	35 %	38 %
Soutien proactif	64 %	53 %	64 %	66 %
Confiance	79 %	64 %	68 %	64 %
Entraide	89 %	88 %	65 %	76 %
Echanges réguliers	51 %	37 %	37 %	50 %
Echanges extra-scolaires	54 %	31 %	35 %	38 %

Tableau 4 - Comparaisons entre attentes et vécu socio-affectifs avec les pairs. Effectifs de 329 répondants pour les « attentes » et de 234 pour le « vécu ».

Les soutiens des pairs sont de natures très diverses. Ils sont administratifs (13), cognitifs (10), socio-affectifs (8) et/ou techniques (1). Nous y apprenons également que le soutien des pairs prend de l'importance selon sa nature. Lorsqu'il s'agit de compenser l'absence ou de l'incomplétude d'une réponse de la part des enseignants ou du personnel administratif, leur aide devient précieuse, notamment au niveau administratif (e.g. certains habitent à proximité du campus et vont se renseigner sur place à propos d'une question administrative pour informer leurs pairs ensuite). C'est une autre raison qui peut pousser les apprenants à entrer en contact avec leurs pairs, lorsque les enseignants ne répondent pas à leurs attentes. Nous appelons ces apprenants les « compensateurs ». Ils remplacent alors ceux que nous appelions précédemment les « exclusifs-pairs » (cf. schéma suivant) et constituent 26 % de notre échantillon.

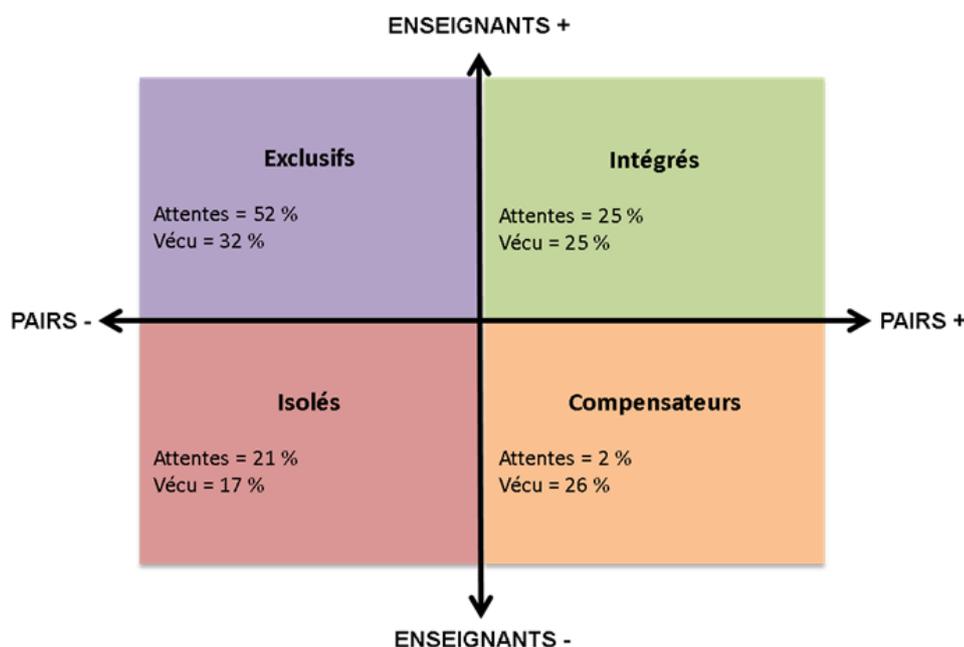


Figure 2 - Typologie des apprenants à distance selon leur vécu socio-affectif avec les enseignants et leurs pairs. Comparaison avec les attentes et projections. Effectifs de 329 répondants pour les « attentes » et de 234 pour le « vécu ».

D'autres sont « isolés ». Il s'agit en partie d'apprenants souhaitant travailler de cette façon (27 %), mais plus souvent d'apprenants vivant mal leur isolement (68 % d'entre eux souhaiteraient plus de soutien de la part des enseignants et 5 % de leurs pairs).

## 5.2 Dysfonctionnements des dispositifs de FOAD

Le manque de disponibilité des enseignants fait partie des « dysfonctionnements » rencontrés par les apprenants. Nous appelons dysfonctionnement tout élément qui est initialement prévu par le dispositif mais non rendu par la suite (Auteurs, 2014). L'absence de réponse des enseignants est le dysfonctionnement le plus communément rencontré par notre échantillon. Ces dysfonctionnements ont un fort impact négatif sur le vécu socio-affectif<sup>9</sup>. Premièrement, ils sont anxiogènes : ne pas connaître les attendus (en particulier à l'approche des examens) ou encore ne pas avoir de retour sur ses travaux permettant de s'auto-évaluer (participant alors au sentiment d'auto-efficacité) sont des situations que les apprenants, lors des entretiens, décrivent comme particulièrement stressantes. Ensuite, ces situations sont vécues comme dévalorisantes, à la fois parce que certains apprenants imaginent être peu importants aux yeux des enseignants ou du personnel administratif et parce qu'ils ne s'estiment pas reconnus dans leur singularité d'apprenants à distance (e.g. avec des responsabilités familiales, une vie professionnelle). Pire, lorsque le personnel administratif ou enseignant est maladroit dans ses propos, et particulièrement lorsque c'est récurrent, ce peut être traduit par un sentiment de rejet par l'institution, renforçant le manque de confiance et pesant sur l'ambiance. Enfin, ce sont des situations qui renforcent la solitude ressentie à distance : mêlée à la difficulté de créer du lien, elle est renforcée par des incompréhensions, le manque de clarté ou encore le sentiment de dévalorisation, le manque de confiance et le sentiment de rejet ressentis à cause des divers dysfonctionnements. C'est ce que résume le schéma suivant.

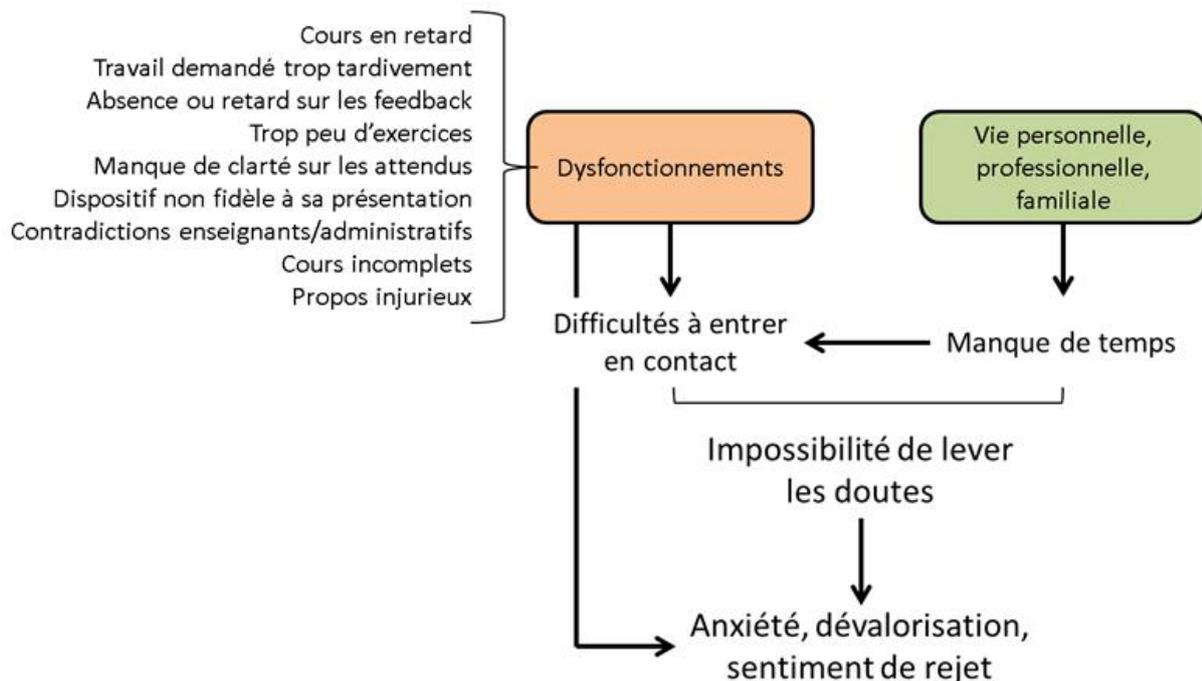


Figure 3 – Résultats des dysfonctionnements et des difficultés à entrer en contact pour lever les doutes.

### 5.3 Les proches, indispensables supporters

Le tableau suivant rend compte du même type de résultats que précédemment. Globalement, les proches constituent un bon soutien pour les apprenants, à la fois « passif » (ils approuvent la démarche de formation), réactif (ils sont disponibles en cas de besoin socio-affectif), voire

<sup>9</sup> Nous le constatons à l'aide de croisements de variables sur les entretiens, en tenant compte des éléments qui reviennent le plus souvent.

proactif (soutien moral). Les types de soutiens sont moins souvent organisationnels, c'est-à-dire une aide dans les tâches quotidiennes. Ce type d'aide n'est pas toujours lié au statut familial : les moins aidées sont les personnes seules avec enfants (55 % d'entre elles sont aidées contre 79 % des personnes en couple avec enfants et 68 % chez celles en couple). Les personnes vivant seules sont aidées à hauteur de 62 %, ce qui peut s'expliquer par une proximité géographique de l'apprenant avec ses proches (e.g. pour lui faire les courses). La nécessité de dégager du temps pour étudier, en particulier si le dispositif dysfonctionne, peut expliquer pourquoi l'importance des proches a augmenté entre les attentes et le vécu.

Socio-affectivité avec les proches	Attentes		Vécu	
	Français	Québécois	Français	Québécois
Importance pour réussir	43 %	48 %	76 %	69 %
Approbation	88 %	80 %	97 %	97 %
Soutien moral	91 %	90 %	91 %	98 %
Disponibilité	74 %	83 %	79 %	90 %
Confiance en la réussite	63 %	59 %	93 %	99 %
Aide organisationnelle	56 %	67 %	64 %	72 %
Travail ensemble	23 %	24 %	20 %	34 %

**Tableau 5 – Comparaisons entre attentes et vécu socio-affectifs avec les proches. Effectifs de 329 répondants pour les « attentes » et de 234 pour le « vécu ».**

Parmi les apprenants vivant en couple sans enfant, les moins soutenus au niveau organisationnel sont essentiellement des femmes (66 %). Le cas des mères au foyer étudiantes est ressorti en entretien, mettant notamment en avant la difficulté à travailler avec des enfants mineurs :

*« Depuis la naissance c'est avoir une capacité de travail hachée même hachurée je dirais parce qu'en gros la journée c'est, ça peut être je vais travailler un quart d'heure vingt minutes je m'arrête je m'occupe de lui » (Mégane, mère d'un bébé de 5 mois)*

*« Les enfants sont consommateurs de temps [...] il y a tout simplement leurs devoirs à faire, les préparer, toute la vie quotidienne le repas le bain » (Elise)*

Même lorsque les enfants s'occupent seuls, les parents restent à proximité et sont alors dans un environnement leur demandant une double attention (sur les études et leurs enfants, qui peuvent par ailleurs les solliciter, faire du bruit, etc.). Toutes ces mères rencontrées en entretien s'accordent sur le fait qu'en dépit des difficultés, elles arrivent à apprendre et réaliser leurs études. Toutes ne sont pas soutenues par leur compagnon de la même manière (e.g. Elise continue à gérer les tâches quotidiennes, les compagnons de Mégane et Clémence prendront en charge la majeure partie des tâches quotidiennes afin de leur libérer du temps).

Globalement, les proches répondent aux attentes initiales. Lorsqu'il y a un écart négatif, il est souvent faible. Ces rares écarts ne concernent pas de profils d'apprenants spécifiques : les différences de sexe, d'âge ou de situation familiale sont mineures et non significatives. Ce sont des particularités que les résultats obtenus dans les enquêtes ne nous permettent pas d'expliquer. En entretien, seules deux apprenantes indiquent qu'elles auraient souhaité plus de soutien.

## **6 Facteurs d'abandon en formation ouverte et à distance**

De l'ensemble de ces analyses, nous avons pu identifier des facteurs d'abandon principaux et d'autres ayant un effet catalyseur. Les apprenants n'ayant pas tous répondu aux deux questionnaires (seuls 73 l'ont fait), nous divisons notre analyse en deux temps : dans le premier cas, nous tenons compte des facteurs initiaux et dans le second cas du vécu. Les écarts entre les deux éclairent notre investigation pour les apprenants ayant répondu aux deux. L'analyse est

effectuée à la fois par des tests d'indépendance khi-2 et des calculs de coefficients de contingence.

### **6.1 Variables des attentes et projections expliquant l'abandon**

Nous identifions différentes causes d'abandon à l'aide des variables initiales (l'abandon concerne 72 individus)<sup>10</sup>. Le premier facteur principal est la motivation. Lorsqu'elle est exclusivement intrinsèque, que l'individu n'agit que pour le plaisir de pratiquer l'activité, l'abandon est fort (70 % des individus dans ce cas abandonnent). Lorsqu'un individu dans ce cas rencontre des difficultés, comme des dysfonctionnements, ou qu'il manque de temps pour se consacrer à la formation, l'anxiété résultante et l'impossibilité de s'engager comme il le souhaitait rompent la seule motivation qu'il avait (de même s'il trouve moins de plaisir à apprendre que ce qu'il attendait). Nous faisons un constat similaire pour les individus ayant un projet peu clair ou peu important. Ils sont différents des premiers, en ce sens que leur motivation peut aussi être extrinsèque. Pour ceux-là, un faible capital confiance ou capital social (concrétisé par le soutien apporté par les proches à ce stade) sont d'autres catalyseurs conduisant à l'abandon. Le troisième facteur principal d'abandon que nous identifions est un faible capital social ou confiance initial. Pour ces apprenants, c'est la « force » des motivations initiales qui aidera à persévérer ou au contraire entraînera l'abandon (e.g. un individu qui a une faible motivation, quelle qu'elle soit, risquera plus d'abandonner s'il a en plus un faible capital confiance ou social initial). Enfin, les individus ayant de nombreuses attentes « irréalisables » (e.g. échanges extra-scolaires) sont plus fortement « déçus » du dispositif par la suite. C'est la dernière catégorie d'abandons que nous identifions.

Notons que les plus jeunes (moins de 30 ans), qui représentent 67 % des apprenants ayant un faible capital social et/ou confiance, vivent en majorité seuls, et ont plus souvent des « attentes irréalisables », c'est-à-dire non prévues par le dispositif. On peut supposer que ces trois éléments fonctionnent ensemble : ayant un faible potentiel de soutien (capital social initial), leur capital confiance est plus faible et ils attendent beaucoup du dispositif, notamment en termes socio-affectifs. Cela peut notamment s'expliquer parce que, moins souvent en emploi, la formation serait un espace de socialisation pour eux.

Nous proposons dans le tableau suivant une synthèse des facteurs initiaux qui expliqueraient l'abandon. Il nous reste 15 % d'abandons inexpliqués, rien ne permettant de discriminer ces apprenants des autres qui ont abandonné ou, au contraire, persévéré ; l'absence d'éléments sur leur vécu peut être ce qui manque pour tenter de l'expliquer (e.g. s'il y a eu des dysfonctionnements du dispositif), mais on peut formuler pour eux d'autres hypothèses : perte de plaisir à suivre la formation, réorientation, cours ou exercices trop difficiles (et décourageants), manque de temps leur permettant de gérer leurs différentes sphères de vie (personnelle, professionnelle, étudiante), impondérables personnels (e.g. problème de santé, difficultés économiques)... les propositions explicatives sont nombreuses.

---

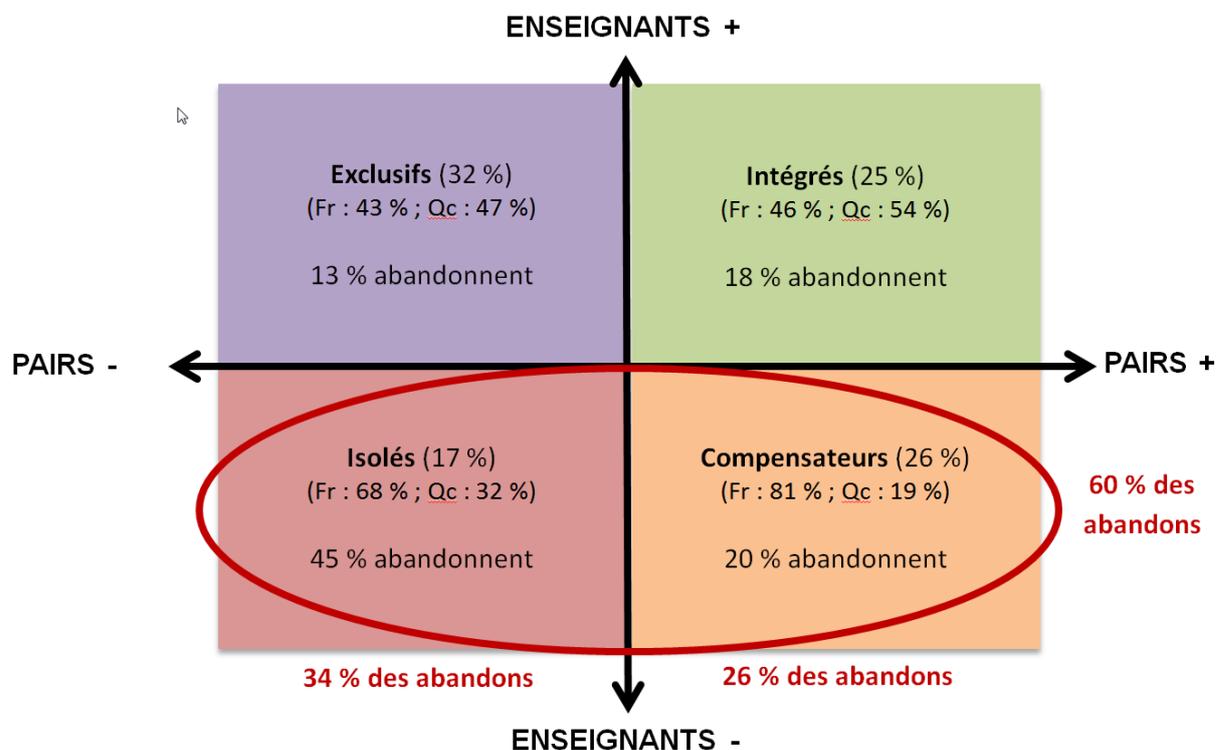
<sup>10</sup> La méthode pour expliquer ces abandons est détaillée dans notre travail de thèse (Auteur, 2014). Il s'agit principalement d'observer la valeur de chaque variable pour chaque individu ayant abandonné afin d'identifier celles ayant ou non un rôle, notamment lorsqu'on compare des étudiants « proches » (valeurs de variables quasiment toutes identiques) ayant persévéré ou abandonné. Les analyses des données recueillies en entretien et dans les questionnaires nous aident à identifier les grandes tendances (par exemple un fort abandon dans les publics principalement intrinsèquement motivés), mais c'est bien l'analyse individuelle de chaque abandon qui nous conduit à formuler des hypothèses explicatives de l'abandon.

<b>Facteur(s) explicatif(s) princip(al)(aux)</b>	<b>Catalyseurs de l'abandon</b>	<b>Part des abandons</b>
Motivation intrinsèque exclusive	Dysfonctionnements Plaisir plus faible que prévu (e.g. cours, ambiance) Engagement familial ou professionnel prenant	22 %
Faible clarté ou importance du projet	Faible capital confiance Faible soutien des proches Dysfonctionnements Engagement familial ou professionnel prenant	33 %
Capital social, capital confiance	Motivations extrinsèques faibles	18 %
Attentes irréalisables	Faible soutien des acteurs du dispositif (enseignants, pairs)	12 %
Abandons inexpliqués		15 %
<b>TOTAL</b>		<b>100 %</b>

**Tableau 6 - Facteurs initiaux d'abandon en FOAD. Echantillon de 72 apprenants (ayant abandonné et ayant répondu au premier questionnaire sur les « attentes »).**

## **6.2 Variables du vécu expliquant l'abandon**

Dans l'enquête du vécu, l'abandon concerne 40 individus. Nous avons proposé un modèle (Auteur, 2014) réalisé en fonction des niveaux socio-affectifs obtenus durant la formation avec les enseignants et les pairs et le réinvestissons ici. Notons que 60 % des abandons se situent dans la partie inférieure du schéma qui suit, c'est-à-dire lorsqu'il y a un déficit de l'accompagnement des enseignants (34 % sont chez les « isolés » et 26 % chez les « compensateurs »). En particulier, 45 % des « isolés », qui n'ont que peu, voire pas du tout, de contact avec les enseignants et leurs pairs, abandonnent.



**Figure 4 - Typologie des apprenants à distance selon leur vécu socio-affectif envers les enseignants et leurs pairs. Les « + » et « - » rendent compte de niveaux socio-affectifs plus ou moins élevés avec l'acteur concerné. Echantillon de 223 réponses.**

Cette typologie en quatre classes permet de mettre en exergue l'importance du lien socio-affectif avec les acteurs du dispositif pour un certain nombre d'apprenants. Le taux d'abandon chez les compensateurs montre que la relation aux pairs limite l'abandon. Toutefois, leur SAE et leur plaisir à étudier sont plus faibles que chez les exclusifs et intégrés, ce qui montre bien l'impact des dysfonctionnements et du manque de soutien des enseignants. Notons également que 43 % des isolés et compensateurs sont inscrits dans des dispositifs ayant de forts dysfonctionnements et 36 % de légers dysfonctionnements (alors que seuls 2 % des exclusifs et intégrés connaissent de forts dysfonctionnements et 30 % de légers dysfonctionnements). En outre, 62 % des isolés qui abandonnent ont connu de forts dysfonctionnements (contre 38 % chez les isolés qui persévèrent), de même pour 50 % des compensateurs qui abandonnent (contre 37 % parmi ceux qui persévèrent).

On observe des différences entre les isolés persévérants et les isolés qui abandonnent :

- Un plus fort soutien des proches chez ceux qui persévèrent.
- Un SAE beaucoup plus élevé (2,27/3 chez les isolés persévérants contre 1,26/3 en moyenne chez ceux qui abandonnent).
- Il n'y a cependant aucun lien statistique avec l'âge ou la situation familiale.

Chez les isolés qui ont abandonné (33 % des abandons, soit 13/40 dans cette seconde enquête), l'absence de soutien (essentiellement de la part des enseignants) apparaît comme l'explication principale : 1 seul apprenant sur les 13 est un isolé volontaire, les autres indiquant manquer de soutien de la part des enseignants. Sur les 5 qui avaient répondu à la première enquête, aucun n'avait prévu son isolement, 3 souhaitaient être intégrés, 1 prévoyait d'être exclusif avec les enseignants et 1 dernier d'être exclusif avec ses pairs. L'écart entre attente et vécu peut donc également participer à cet abandon, les apprenants n'ayant pas trouvé moyen de faire en sorte que le dispositif réponde à leurs attentes.

Ainsi, on peut identifier comme facteurs aggravants à ces 60 % d'abandons : 4 % qui ont un faible soutien de leurs proches, 25 % qui ont un faible SAE, 54 % qui ont à la fois un faible soutien de leurs proches et à la fois un SAE faible et 17 % d'autres raisons (e.g. faible engagement initial, perte de plaisir). Pour les 40 % restants, il s'agira d'un faible capital confiance initial qui, peut-être par manque d'un soutien espéré très fort, les conduira à abandonner face à leur insuffisance perçue. Pour d'autres encore, on identifie un faible plaisir à apprendre par rapport à celui prévu initialement.

30 % des abandons (sur l'ensemble des réponses au second questionnaire) restent inexpliqués, notamment parce qu'il nous manque pour eux la réponse à la première enquête qui aurait peut-être pu aider à expliquer leur abandon par un faible capital confiance ou social initial, ou encore par un écart trop grand entre leurs attentes et leur vécu. On notera que sur ces 11 abandons inexpliqués, 6 sont des « isolés volontaires ». Il s'agit d'apprenants ayant un SAE élevé. La raison de leur abandon se situerait alors plutôt au niveau personnel (e.g. gestion difficile de différentes sphères de vie). 75 % d'entre eux sont effectivement en emploi, mais moins de la moitié ont une vie familiale. La question de leur motivation initiale est sans doute le « pivot » explicatif (e.g. si elle est faible aux niveaux extrinsèques et qu'ils rencontrent des difficultés, l'intérêt de continuer la formation peut se poser). Les autres hypothèses d'abandon sont les mêmes que pour les abandons non expliqués de la première enquête (réorientation, cours ou exercices trop difficiles, système universitaire qui ne convient pas, impondérables personnels, etc.).

Le tableau suivant synthétise nos analyses :

Facteur(s) explicatif(s) princip(al)(aux)	Catalyseurs de l'abandon	Part des abandons
Dysfonctionnements et absence/faible soutien des enseignants	SAE faible Peu ou pas de soutien des proches Faible capital confiance ou engagement initial Peu de plaisir à étudier Forte anxiété impossible à gérer Si compensateur : compensation insuffisante Si isolé : impossibilité d'entrer en contact avec ses pairs	60 %  (Isolés : 34 %) (Compensateurs : 26 %)
Capital confiance initial faible	Dépendance au soutien des enseignants non comblée Forte anxiété impossible à gérer	6 %
Faible soutien des proches	Dysfonctionnements Peu ou pas de soutien des enseignants	2 %
Perte de plaisir	Dysfonctionnements Peu ou pas de soutien des enseignants Peu ou pas de relation avec les pairs	2 %
Autres (abandons inexpliqués)		30 %
<b>TOTAL</b>		<b>100 %</b>

**Tableau 7 – Facteurs du vécu expliquant l'abandon en FOAD. Echantillon de 40 apprenants (ayant abandonné et répondu au second questionnaire sur le « vécu »).**

## 7 Conclusion

Ces premières analyses montrent l'engagement de la dimension socio-affective dans l'abandon des étudiants à distance, complétant des analyses d'autres chercheurs sur les dimensions cognitives, méta-cognitives et économiques. Les raisons de l'abandon sont à la fois propres à l'individu (e.g. motivation, capital confiance initial) ou liées au dispositif de FOAD (e.g. modalités de suivi, dysfonctionnements), en particulier par le manque de soutien perçu et vécu par les apprenants de la part des enseignants. Face à l'isolement de la distance, la solitude peut être grande lorsqu'un apprenant n'obtient pas de réponse à ses (éventuelles) demandes. Les pairs peuvent occuper un rôle crucial ; d'une part, ils sont un éventuel renfort dans le soutien socio-affectif, notamment parce qu'ils sont dans une même situation et rencontrent des difficultés similaires : ils peuvent alors compenser les potentiels manques laissés par les enseignants lorsqu'il y a déficit socio-affectif ou socio-cognitif. Les proches ont un rôle important, surtout lorsque les apprenants vivent en famille. Leur soutien, souvent important, doit être *a minima* passif (approuver la démarche de formation) et idéalement actif (aider à l'organisation en gérant certaines tâches quotidiennes, soutenir). Bien que n'étant pas partie-prenante du dispositif de FOAD (à la différence des pairs qui peuvent parfois mieux comprendre les difficultés rencontrées), ils ont un fort rôle de soutien. En entretien, 3 apprenants sur 8 ayant pensé abandonner indiquent qu'ils auraient arrêté la formation sans eux. Mais ce seul socle ne suffit pas : lorsqu'il y a abandon, l'absence de soutien des proches en est rarement la cause. Il s'agit, pour les étudiants rencontrés en entretien, plus souvent d'un manque d'accompagnement de l'institution de formation (6 sur 9 ayant précisé la raison de l'abandon). Ce résultat se retrouve plus particulièrement dans les questionnaires, comme nous avons pu le voir.

Bien qu'il ne soit pas possible de systématiquement prédire l'abandon, nous avons proposé d'identifier des « profils à risque », plus sujets à l'abandon que les autres, à partir de facteurs qui leur sont internes (e.g. motivation initiale, capital confiance) et/ou liés au dispositif de FOAD (e.g. dysfonctionnements, soutien des enseignants). À partir de ces résultats, nous pourrions établir un protocole de suivi des étudiants à l'aide de questionnaires au sein des dispositifs, afin d'anticiper l'éventuel abandon des apprenants. Compte-tenu de l'importance des variables initiales, il nous semble pertinent de conserver notre investigation en deux temps (en début puis en cours de formation), en avançant toutefois le second temps aux premières vacances (appelées « semaines de lecture » dans le cas du Québec) : en effet, connaître le potentiel d'abandon à l'aube des examens semble trop tardif pour réagir. Le premier questionnaire pourrait lui aussi être administré plus tôt, avant l'inscription en formation. En intégrant une présentation du dispositif de FOAD à ce questionnaire, il serait possible de proposer aux étudiants une comparaison entre leurs attentes et ce que pourra offrir la formation. Le but est double : 1) passer un contrat moral avec les étudiants (ils connaîtront le dispositif avant de s'y inscrire) et 2) les amener à négocier avec leurs attentes ou à revoir leur projet si les écarts identifiés sont trop importants. Ce sont là des pistes qui nous semblent envisageables à mettre en œuvre au sein des dispositifs pour limiter l'abandon en FOAD, en s'intéressant à l'étudiant avant même son inscription.

## 8 Références bibliographiques

AUDET, L., *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits. Document 1 : Synthèse*, Montréal, REFAD, 2008.

Bandura, A., *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, UpperSaddle River, Prentice-Hall, 1986.

Barbier, J.-M., Bourgeois, E., [et al.], *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, 2006.

- Bidault, F., Jarillo, J. C., « La confiance dans les transactions économiques », in Bidault F., Gomez, P.-Y., Marion G., dir., *Confiance, entreprise et société*, Paris, Editions ESKA, 1995, p. 109-123.
- Bourdieu, P., « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 31, n°31, 1980, p. 2-3.
- Bruner, J. S., *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996.
- Carré, P., *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Charles, C. M., *La discipline en classe: modèles, doctrines et conduites*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 1997.
- Ryan, R. M., Déci, E. L., « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, n° 1, 2000, p. 54-67.
- Desmarais, L., « La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas », *Alsic*, Vol. 3, n° 1, 2000, <http://alsic.revues.org/1780>.
- Dupont, S., *Seul parmi les autres le sentiment de solitude chez l'enfant et l'adolescent*, Toulouse, Érès, 2010.
- Durkheim, É., Paugam, S., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2007.
- Auteurs C & D, « Pratiques sociales en formation à distance : entre solitude et abandon ». Accepté pour publication. 2014.
- Auteur C, [thèse], 2014.
- Auteurs C, « Abandons et écarts entre l'offre de formation, les attentes et le vécu des étudiants dans les dispositifs de FOAD ». Document soumis pour publication. 2015.
- Ekman, P., [et al.], « Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, n°4, 1987 p. 712-717.
- Eneau, J., « Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail : construire la confiance à distance. », in Tribby, E., Heilmann, E., dir., *A distance: apprendre, travailler, communiquer*, Strasbourg, Presses de l'Université de Strasbourg, 2007, p. 187-200,
- Giordan, A., *Apprendre !*, Paris, Belin, 1998.
- Glikman, V., *Des cours par correspondance au e-learning: panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF, 2002.
- Habermas, J., *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1: Rationnalité de l'action et rationalisation de la société*, trad. Jean-Marc Ferry, Paris, Fayard, 1987
- Jacquinet, G., « Qu'est-ce qu'un tuteur ? », Cours donné dans le cadre du RESAFAD, 1998, [En ligne : <http://www.edusud.org/ressources/ntic/tut/M333.rtf>].
- Jézégou, A., *La formation à distance: Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Kaës, R., *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 2004.
- Knowles, M. S., *L'Apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990.
- Lafortune, L., *Dimension affective en mathématiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 1992.
- Lévy-Leboyer, C., *La motivation au travail: Modèles et stratégies*, Paris, Eyrolles, 2011.
- Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

- Mœglin, P. *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005
- Pagès, M., *Trace ou sens: le système émotionnel*, Paris, Hommes et groupes éditeurs, 1986.
- Paquelin, D., *L'appropriation des dispositifs numériques de formation: Du prescrit aux usages*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- Postic, M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001.
- Rogers, C. R., *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1984.
- Sander, D., Scherer, K., *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod, 2009.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, [et al.], *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires Rapport final*, Québec, Rapport déposé au FQRSC, 2007.
- SAUVÉ, Louise, RACETTE, Nicole, DEBEURME, Godelieve, [et al.], *Les difficultés en lien avec les stratégies d'apprentissage, la mise à niveau en mathématiques et en français des étudiants ayant ou non des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention en première année d'études au collège et à l'université et l'apport des outils d'aide pour résoudre ces difficultés*, FQRSC-Actions concertées, 2012.
- Siméone, A., Eneau, J., Simonian, S., « Functions of trust and credibility in an online computer-supported collaborative learning (CSCL) task » in Bonfils, P., Dumas, P., Pieiri, M., dir., *Apprentissage Ubiquitaire et Web 2.0*, Naples, Scriptaweb, 2011, p. 354-371.
- Trocmé-Fabre, H., *J'apprends, donc je suis*, Paris, Editions d'Organisation, 1986.
- Viau, R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- Vygotski, L. S. et Piaget, J., *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.
- Wenger, E., *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.