



HAL
open science

Le rôle de l'entourage dans l'abandon en formation ouverte et à distance (FOAD)

Clément Dussarps

► **To cite this version:**

Clément Dussarps. Le rôle de l'entourage dans l'abandon en formation ouverte et à distance (FOAD). Cyndi Felio, Loïc Lerouge. Les cadres face aux TIC: enjeux et risques psychosociaux au travail, L'Harmattan, 2015, 978-2-343-06692-9. hal-01273777

HAL Id: hal-01273777

<https://hal.science/hal-01273777>

Submitted on 13 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.

Le rôle de l'entourage dans l'abandon en formation ouverte et à distance (FOAD)

Clément DUSSARPS
Docteur en SIC
Université Bordeaux Montaigne

La FOAD, de par son essence même de formation accessible pour des publics dits « empêchés » d'assister aux cours en présence (parce qu'ils occupent un emploi, habitent loin, ont des ennuis de santé, *etc.*), s'inscrit idéalement dans le programme de « formation tout au long de la vie »¹ ou « formation continue ». C'est en ce sens une modalité de formation basée sur l'ouverture, ayant un rôle important tant pour tout public désireux de se former (par plaisir ou non), et plus encore pour les demandeurs d'emplois ou individus en emploi souhaitant développer de nouvelles compétences.

Si le rôle des acteurs du dispositif de formation ouverte et à distance (e.g. enseignants, tuteurs, administratifs, autres apprenants) a déjà été étudié par de nombreux auteurs, notamment sur les questions d'accompagnement (Desmarais, 2000 ; Sauvé et al., 2007), les études sur les proches de l'apprenant (e.g. famille, amis) sont plus rares et souvent orientées sur des publics spécifiques (D'Ortun, 2006). Pourtant, la formation à distance amène souvent les apprenants à travailler chez eux (Perriault, 2002), du fait d'une situation souvent propre à la formation continue (e.g. emploi). Ils intègrent ainsi, de différentes manières, leurs proches dans leur formation, leur faisant vivre, d'une certaine manière, une part de la formation avec eux. Nous nous demandons alors quel impact ces derniers peuvent avoir sur la persévérance (c'est-à-dire l'absence d'abandon, Barbier et al., 2006) des apprenants en Formation Ouverte et A Distance (FOAD). Nous intéressant particulièrement aux questions de soutien psychologique, nous aborderons cette question sous l'angle de la dimension socio-affective.

Nous définirons dans un premier temps la notion de dispositif de formation ouverte et à distance afin de comprendre l'objet étudié, puis nous expliciterons la dimension socio-affective qui sera notre approche pour cette étude. Après une présentation de la méthodologie employée pour cette étude, seront analysées les attentes des apprenants en amont de la formation, puis durant celle-ci, en particulier en questionnant les articulations entre leurs différentes sphères de vie (étudiante, professionnelle, familiale) lorsqu'il y a lieu. Enfin, nous conclurons sur l'impact des proches dans l'abandon en FOAD.

I. Les dispositifs de formation ouverte et à distance

Nous souhaitons retenir pour définition de dispositif de FOAD celle du collectif de Chasseneuil (2001, p. 177) : « Un dispositif de FOAD est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques, humaines et technologiques, et de ressources ». Cela nous rappelle la place de l'apprenant, au centre du dispositif (il est pris en compte dans sa singularité) et du lien qu'il entretient avec ses pairs (dimension collective). Les apprenants en FOAD étant plus souvent actifs et/ou ayant une vie de famille que les apprenants en présence (Glikman, 2002, p. 235, p. 240 ; Karsenti & Larose, 2001, p. 124), les formations ouvertes à distance sont plus ou moins adaptées : la formation est dite « ouverte ». Cette ouverture s'inscrit dans une volonté d'accès à la formation par tous et pour tous, quelles que soient les contraintes individuelles de chacun (Jézégou, 2005, pp. 67-75). Elle a donc avant tout pour but de permettre à des apprenants de

¹Mise à disposition des salariés et chômeurs d'aides et congés spécifiques permettant de se former.
Source : <http://www.education.gouv.fr/cid217/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html> consulté le 22 janvier 2015.

suivre une formation à laquelle ils n'auraient pas pu accéder sinon, compte tenu de contraintes personnelles (e.g. être en emploi et ne pas pouvoir assister aux cours durant la journée, ne pas pouvoir se rendre sur les lieux de la formation). C'est *a minima* une souplesse des dimensions spatio-temporelles, puisque l'apprenant travaille à distance, il peut travailler d'où il veut et *a priori* aux moments où il le souhaite². Enfin, l'apprenant en FOAD peut faire appel à des agents humains (e.g. enseignants) et non humains (e.g. foire aux questions), autant de ressources pour l'accompagner dans son parcours. Il s'agit généralement des administratifs, des enseignants et des autres étudiants de la formation, mais nous souhaitons ici nous intéresser particulièrement à des acteurs « officieux », car externes au dispositif : les proches de l'apprenant.

Bien qu'ayant cette place d'extérieurs au dispositif de FOAD, ils sont indirectement impliqués dans celui-ci, participant à la démarche d'apprentissage de l'individu apprenant (McCombs & Pope, 2000, p. 25). Les aides apportées peuvent être cognitives (e.g. assistance concernant le contenu des cours), métacognitives (e.g. suggestions de stratégies d'apprentissage), socio-affectives et conatives (e.g. soutien psychologique induisant notamment un soutien motivationnel), ou encore organisationnelles (e.g. aller faire les courses de l'apprenant pour lui laisser plus de temps pour travailler). Les proches peuvent, par exemple, avoir un rôle de soutien lorsqu'ils font preuve de compréhension en effectuant les tâches quotidiennes à la place de l'apprenant quand celui-ci étudie. Perriault (2002, p. 133) cite le cas d'un apprenant à distance mettant en exergue leur importance : « sa femme l'encourage et, d'une certaine façon, participe à cette formation. C'est une situation fréquente. A l'inverse, on notera le fait que les personnes qui ne trouvent pas chez elles un tel accueil, qui leur facilite le travail, est un facteur d'abandon [...] ».

II. La dimension socio-affective dans l'apprentissage à distance

L'individu est, psychologiquement parlant, un système composé des dimensions cognitive, métacognitive et affective. Bien que ces trois sphères agissent de concert et soient même imbriquées dans une même unité structurelle, tant pour des pédagogues (Vygotski, 1933/1997, p. 61) que des philosophes (Morin, 1990, p. 80) ou des neurologues (Damasio, 1995), nous faisons le choix de les traiter séparément pour des raisons de commodités et d'approche méthodologique. Nous souhaitons ici nous focaliser sur la troisième dimension, l'affectivité, définie par Trocmé-Fabre (1987, p. 94) comme ce qui « gère nos rapports avec le monde extérieur (étymologiquement : elle nous “met dans tel ou tel état”) et fonde notre réalité existentielle ». Plus précisément, cette dimension affective est définie ici comme l'ensemble des émotions et sentiments (ibid.). Les émotions sont une réaction soudaine (Max Pagès, 1986), observable et universelle (Ekman, 1987), alors que les sentiments sont plus stables et durables, intériorisés et subjectifs (propres à l'individu) (Merleau-Ponty, 1945 ; Sander, Scherer et al., 2009). On parlera de dimension socio-affective, puisque l'individu sera ici étudié en tenant compte de son environnement social et des interactions affectives qu'il a avec autrui.

Appliquée au domaine de la formation, la dimension socio-affective en FOAD peut être étudiée à l'aide d'auteurs issus à la fois de la psychologie (Vygotski, 1933/1997 ; Bandura, 1980 ; Rogers, 1984), des sciences de l'éducation (Lafortune, 1992 ; Giordan, 1998 ; Jézégou, 1998) et des sciences de l'information et de la communication (Jacquinot, 1998 ; Mœglin, 2005 ; Paquelin, 2009), ces derniers permettant de mieux comprendre les enjeux socio-affectifs de la distance. En particulier, nous retiendrons pour cette présente étude les sentiments d'auto-efficacité, de confiance en l'Autre, de valorisation (notamment par l'approbation, l'acceptation, la reconnaissance) et d'anxiété qui nous permettront de comprendre la place et le rôle des proches dans la FOAD. Le sentiment d'auto-efficacité est

² Bien qu'il reste toujours possible d'imposer des cours à distance « en direct » (sous forme de vidéoconférence par exemple).

défini par Bandura (1980 ; 1997) comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités », soit par exemple, en situation de formation, la croyance d'un individu en sa capacité à mobiliser tout ce qui lui est nécessaire pour réussir ses examens. La confiance en l'Autre est à la fois la croyance que l'Autre sera capable de faire ce qu'on attend de lui (il a les compétences), qu'il est bien intentionné (il répondra *a priori* favorablement aux attentes parce qu'il tiendra compte des attentes de celui qui accorde sa confiance) et qu'il respectera les valeurs de celui qui fait confiance (Bidault & Jarillo, 1995, p. 113 ; Krathwohl, Bloom, Masia, 1969, p. 169). En formation, avoir la confiance d'un enseignant, d'un autre apprenant ou d'un proche, c'est être bienveillant et accepter, par l'approbation, l'apprenant dans sa démarche de formation (Rogers, 1984 ; Paquelin, 2009, p. 245). Avoir la confiance d'un autre, c'est donc aussi être valorisé, reconnu (Fiske & Leyens, 2008, p. 37), ce qui lie donc le sentiment de confiance et de valorisation. Ces éléments semblent favoriser les situations de réussite en formation (Albero & Kaiser, 2010 ; Lieury & Fenouillet, 2006). Enfin, l'anxiété, souvent étudiée en psychopathologie, se caractérise à la fois comme une émotion de peur et de tension nerveuse dans sa forme la plus avancée et *a priori* la plus succincte, mais aussi comme un sentiment où l'individu appréhende une expérience future comme pouvant être « désagréable voire dangereuse » (Casalis et al., 2002, pp. 73-74). C'est un état de « non quiétude » (ibid.), qui peut aussi trouver sa cause dans une atmosphère anxigène, c'est-à-dire peu rassurante car la méfiance y règne à la place de la confiance. L'individu appréhende donc ce qui peut lui arriver, il est en situation d'insécurité. Un apprenant qui travaille sa formation au sein du foyer alors qu'il n'a pas la reconnaissance de ses proches ou qu'il n'a pas un environnement de travail adapté à ses besoins (e.g. calme, libéré de toute contrainte quotidienne) sont des situations potentiellement anxigènes.

Les sentiments présentés ici sont tous liés entre eux. Par exemple, on peut supposer que la valorisation de l'apprenant par ses proches renforce son sentiment d'auto-efficacité et réduit son anxiété.

III. Questions de recherche

Dans ce contexte de distance, nous cherchons à comprendre de quelle manière les proches participent à la persévérance (ou au contraire à l'abandon) des apprenants en FOAD. Cette problématique s'articule autour de trois questions : quelles sont les attentes socio-affectives initiales (avant de démarrer la formation) des apprenants envers leurs proches ? Ces derniers répondent-ils à leurs attentes, en particulier pour les apprenants qui cumulent emploi et vie de famille en plus de leur formation ? Et comment, compte-tenu de cette situation, les proches ont un rôle sur la persévérance ou l'abandon en FOAD ?

IV. Méthodologie

Notre terrain d'étude est composé d'universités françaises et québécoises, pour un total de 17 dispositifs de formation ouverts et à distance (dont 2 Québécois). Toutes les formations, sauf celles des dispositifs québécois qui sont pluridisciplinaires, s'inscrivent dans le domaine des sciences humaines et sociales.

Nous avons procédé à une enquête par questionnaires en deux temps, à l'aide d'une grille de variables issues de notre définition de la dimension socio-affective. Le premier questionnaire a été administré quelques jours avant le début de la formation pour comprendre quelles étaient les attentes des étudiants en FOAD et la manière dont ils se projetaient dans la formation. Le second questionnaire fut administré deux semaines avant les premiers examens, afin, d'une part, de connaître le vécu des étudiants de leur formation, et d'autre part d'identifier d'éventuels écarts avec leurs attentes initiales. Nous avons recueilli 329 réponses à la première enquête (171 Français et 158 Québécois) et 234 à la seconde (142 Français et 92 Québécois) ; 73 individus ont répondu aux deux enquêtes. Ces questionnaires ont été

complétés par des entretiens semi-directifs avec 29 apprenants, uniquement français³, avec une grille de questions, conçue *a priori*, basée sur les mêmes variables utilisées dans les questionnaires. Les apprenants rencontrés en entretien avaient préalablement répondu au moins au dernier questionnaire.

Les caractéristiques socio-démographiques des échantillons de nos questionnaires concordent avec les chiffres publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale⁴: une présence plus importante de femmes (71 %, elle est de 67 % à 73 % dans les chiffres du Ministère dans le domaine des Sciences humaines selon les filières). Au sein de l'Université Laval, où se trouve la population québécoise étudiée, le pourcentage de femmes est également plus élevé (année 2008) : 57 % en moyenne (47 % dans l'Administration –contre 62 % dans notre échantillon– et 66 % dans l'Agriculture et l'Alimentation –contre 63 % dans notre échantillon). Ces mêmes données statistiques nous permettent d'observer une plus grande disparité sur les âges des répondants à nos enquêtes que sur la population étudiée (mêlant présence et distance) ; ceci ne nous surprend pas : les publics à distance sont plus souvent en formation continue qu'initiale (Karsenti& Larose, 2001, p. 124), ce qui est le cas ici (60 % d'apprenants en formation continue dans le public français). Enfin, une majorité est en emploi (70 %) et/ou a une vie de famille⁵ (62 %), 50 % ayant les deux. Seuls 14 % vivent seuls et sont sans emploi. Dans les entretiens, les résultats sont similaires : 22 femmes sur 29, un âge moyen de 36 ans (18/29 ont plus de 30 ans), 20/29 en emploi.

Nous enregistrons un taux d'abandon de 34 % dans le premier questionnaire (dont 88 % sont Français), 22 % dans le second (dont 73 % sont Français). Dans les entretiens, 7/29 (34 %) ont abandonné.

V. Résultats de l'étude

A. Les attentes des apprenants envers leurs proches

Le premier questionnaire nous informe sur les attentes des apprenants en FOAD. Les attentes envers les proches sont essentiellement du soutien moral (91 %), de l'approbation quant à la démarche de formation (84 %) et de la disponibilité en cas de besoin (79 %). Les apprenants sont moins nombreux à attendre une aide organisationnelle de leur part (e.g. faire les courses, garder les enfants, 61 %), et leur confiance (61 %) quant à leur capacité à réussir leur formation. Les attentes en termes d'approbation sont légèrement plus élevées chez les moins de 30 ans (89 % contre 80 %), mais on n'observe aucune relation statistique selon le statut familial. Dans les entretiens, les apprenants ayant une vie familiale ont souvent mis en avant l'importance de l'approbation des proches pour démarrer la formation : les apprenants vivant en couple indiquent souvent que le soutien passif (approbation) de leur compagn(e)(on) est indispensable pour démarrer une formation (8/29) ou très important (7/29). Entamer une formation se décide à deux lorsque l'apprenant est en couple (aucun apprenant ne relate une situation où le conjoint est contre) :

« le temps libre à la maison si je le passe à étudier et que j'ai pas de soutien⁶ c'est sûr que je vais droit à la catastrophe, ou dans mon couple ou dans les études, l'un ou l'autre, c'est important d'être aidé... Être aidé, moralement au moins qu'elle comprenne pourquoi je le

³ Il était proposé aux apprenants répondant aux questionnaires de laisser un e-mail ou numéro de téléphone pour être recontacté par la suite ; aucun étudiant Québécois n'a répondu à nos sollicitations pour des entretiens.

⁴ RERS 2012-2013, consulté le 13 octobre 2013, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf (p. 181 en particulier pour la répartition hommes/femmes).

⁵ Dans le questionnaire, la question posée concernait les personnes avec qui vivait l'apprenant. On considère qu'un apprenant a une vie de famille dès lors qu'il vit en couple (32 %), en couple avec des enfants (25 %) ou est parent célibataire (5 %).

⁶ Au sens d'accepter la démarche de formation de son époux.

fais, mes envies et de me dire : ‘‘oui vas-y continue fais ce que t’as envie’’ » (Thomas, vit en couple avec ses enfants)

« on est obligé de concilier les deux, donc c’est évident que si la famille soutient pas le projet [...] les exigences sont parfois contradictoires... ça c’est vrai... moi j’ai pas ce problème-là ici dans la famille tout le monde accepte que je travaille, et puis j’ai une grande liberté pour m’organiser comme je veux, la bibliothèque j’y vais » (Victor)

Particulièrement pour les individus qui vivent en couple avec ou sans enfant, l’approbation des proches est indispensable pour démarrer et suivre une formation dans un environnement de travail de confiance et sécurisant. Pourtant, si certains apprenants pensent qu’ils ne se seraient pas inscrits en FOAD sans l’accord, explicite ou implicite, de leur conjoint(e) et/ou enfant(s), de leurs parents pour les plus jeunes, d’autres indiquent que l’absence de soutien voire la dévalorisation lors de la procédure d’inscription n’est pas gênante, du moment que le désir personnel de réussite est fort et que l’apprenant vit seul et n’a par conséquent pas de responsabilités familiales :

« quand j’ai voulu m’inscrire mes amis ils ont pas été très supporters, ils ont plutôt dit que j’allais arrêter etc., ma famille aussi en fait, personne croyait trop vraiment à ce truc-là, mes parents trouvaient que je gaspillais de l’argent pour rien [...] j’étais pas trop épaulée là-dedans après moi ça me gênait pas du tout » (Karène, vit seule)

Les proches constituent la part hors dispositif institutionnel, moins visible au niveau académique, qui peut pourtant, nous allons le voir, être indispensables à la réussite en formation. À ce stade, les apprenants leur accordent une place importante. L’attente envers les proches est tant affective (confiance, soutien, approbation) que sociale (disponibilité en cas de besoin) et organisationnelle, 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, les proches ayant un rôle plus généralement de l’ordre du soutien affectif. Enfin, lorsque l’apprenant a déjà eu une expérience en formation à distance, on observe qu’il a une plus faible attente organisationnelle envers ses proches (18 % contre 37 % chez ceux n’ayant pas d’expérience) et également une plus faible attente de disponibilité en cas de besoin (65 % contre 89 %). Ceci pourrait s’expliquer par une plus grande capacité à s’organiser seul du fait de l’expérience passée, ou encore parce que les proches ont « déçu » lors de ce précédent et que l’attente est d’autant moins forte. Enfin, on note que globalement les apprenants vivant seuls ont plus souvent un sentiment d’auto-efficacité et des attentes envers leurs proches moins élevés que ceux vivant en famille (c’est le cas pour 47 % d’entre eux contre 23 % de ceux vivant en famille). La présence de proches dans le foyer semble alors favoriser le sentiment d’auto-efficacité et la persévérance ; ceci peut s’expliquer parce que certains apprenants se sentiront rassurés par la présence de leurs proches en cas de besoin, que ce soit en termes d’aide organisationnelle ou de soutien socio-affectif (e.g. en renforçant leur confiance en leur réussite).

B. Concilier vie personnelle, professionnelle, étudiante

La majorité des apprenants à distance ont un emploi ou une vie de famille (*a minima* vivent en couple sous le même toit), et le plus souvent les deux (50 %). Le mélange des différentes sphères leur laisse moins de temps pour étudier. Il est donc d’autant plus important pour eux de ne pas perdre de temps au cours de la formation, notamment en ayant un environnement de travail personnel (le plus souvent chez eux) favorable aux études. Comme vu précédemment, 61 % des apprenants à distance attendent de leurs proches une aide organisationnelle (71 % chez ceux vivant en couple avec ou sans enfant). Cette attente fut comblée pour 68 % de notre échantillon⁷. Les 32 % d’insatisfaits sont particulièrement

⁷ Ce résultat rend compte d’un score nul ou positif obtenu par le calcul de la différence entre les attentes et le vécu.

nombreux chez les individus en couple avec enfants (48 %) ou sans enfant (30 %) et sont majoritairement des femmes (87 %). Le cas des mères au foyer étudiantes est également ressorti en entretien, mettant notamment en avant la difficulté à travailler avec des enfants mineurs (3 sur 4 concernées dans les entretiens –Mégane, Elise et Clémence) :

« 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, je ne peux pas leur dire quand on rentre [...] à 17h30 vous êtes gentils mais Maman va travailler jusqu'à 8 heures et demie, déjà parce qu'il y a tout simplement leurs devoirs à faire, les préparer, toute la vie quotidienne le repas, le bain ainsi de suite [...] c'est pas très beau de la part d'une mère [sourire] mais oui c'est forcément un frein [...] les enfants consomment le temps que l'on pourrait passer sur l'apprentissage donc on apprend différemment » (Elise)

Les mères qui sont en exemple ici mettent en avant la difficulté de mener de front leur activité de parente, nécessitant du temps et de l'énergie, leurs études et leur emploi pour Elise et Clémence. Même lorsque les enfants s'occupent seuls, les parents restent à proximité (pour les surveiller) et sont alors dans un environnement leur demandant une double attention, à la fois sur les études et leur enfant (qui peut par ailleurs les solliciter, faire du bruit, etc.). Comme le souligne Mégane, mère d'un nourrisson, les temps de travail sont fractionnés. Mais toutes s'accordent sur le fait qu'en dépit des difficultés, elles arrivent à apprendre et suivre leur formation. Toutes ne sont pas soutenues par leur compagnon de la même manière : Elise, par exemple, continue à gérer les tâches quotidiennes (elle mentionne le repas, le bain, les devoirs), alors que pour Mégane et Clémence il prendra en charge la majeure partie des tâches quotidiennes lorsque c'est possible, leur libérant du temps qu'elles pourront consacrer pleinement aux études. Pour deux apprenantes parentes (sur quatre en entretien), le conjoint partira aussi en vacances quelques jours avec les enfants, juste avant les examens, pour leur permettre de travailler plus efficacement sur leurs études –ce temps pourra également être corrélé à quelques jours de congés pris dans leur emploi le cas échéant. La gestion des jours de congés demande également de l'organisation dans cette tri-temporalité que Zoé nomme « travail, maison, fac » :

« le matin j'avais le boulot et l'après-midi exam [...] pour essayer de prendre le moins de jours parce que [...] nos jours de congés on peut pas les prendre, on les prend pour les examens, mais bon après faut qu'on en ait aussi pour les enfants, faut garder [...] on n'a pas 3 mois de congés, faut calculer ça aussi, donc c'est beaucoup de... stress... en amont [...] bon après c'est une gymnastique, travail, maison, fac [...] [il faut] trouver le rythme et l'équilibre » (Zoé)

Les entretiens nous apprennent que le manque de temps, le fait d'être chargé de famille ou un environnement défavorable à l'apprentissage sont autant de sources d'anxiété, d'un sentiment d'auto-efficacité légèrement affaibli par la difficulté à s'organiser, et éventuellement d'une perte de plaisir à étudier. Ces difficultés peuvent être un facteur d'abandon : certains apprenants s'engagent en formation sans avoir prévu le temps que cela leur prendrait, et sont débordés. Dans ce cas, il arrive que les difficultés rencontrées dans le dispositif de formation (e.g. dysfonctionnements, cf. Dussarps&Paquelin, 2014) ou des impondérables s'ajoutent à l'emploi du temps prévu et ne leur permettent pas une gestion efficace de leur parcours de formation. Le soutien des proches est important, notamment dans l'aide aux tâches quotidiennes, et pourrait permettre d'alléger l'emploi du temps pour suivre la formation dans de meilleures conditions :

« la difficulté aussi quand on est à la maison, moi je me suis retrouvée emportée par le tourbillon des tâches domestiques » (Ophélie, retraitée, en couple avec un adolescent à la maison)

Les proches peuvent participer à l'articulation des différentes sphères de vie :

« j'ai ma femme ceci dit [...] on discute [...] ensemble [...] ça c'était pas mal, parce que parfois, de dire bon ben faut que je m'isole pour travailler un peu, du coup elle va s'occuper de trucs à faire pour me laisser tranquille, ce genre de choses... et puis inversement, quand elle a fait sa formation aussi, bon je vais faire les courses » (Laurent, en couple sans enfant)

La gestion des différentes « sphères de vie » faisant appel à différents rôles (parfois à occuper en même temps) peut être un perturbateur pour l'apprentissage, mais n'empêche pas nécessairement la réussite. Cela demande une organisation rigoureuse, que les difficultés imprévues peuvent mettre à mal. La réorganisation résultante peut être anxiogène (en plus des dysfonctionnements eux-mêmes) sans être nécessairement déterminante pour l'abandon (le cas de Mégane nous le montre). Enfin, nous souhaitons mettre en avant que le rôle des proches adultes est une aide parfois précieuse, permettant, d'un point de vue organisationnel, d'avoir plus de temps pour étudier, et d'un point de vue socio-affectif de se sentir soutenu.

C. Les proches durant la formation : rôles et impacts motivationnels

Globalement, les proches répondent aux attentes initiales. Lorsqu'il y a déception, elle est souvent faible. On notera en particulier que les déceptions de l'ordre du soutien moral (25 %) ou de la confiance des proches en la réussite de l'apprenant (12 %) ne concernent pas des 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. Les déceptions concernant l'aide à l'organisation au quotidien (32 %) sont plus orientées et nous confirment les résultats précédemment observés : il s'agit majoritairement de femmes vivant en couple avec des enfants : 60 % d'entre elles n'ont pas la satisfaction initialement attendue. Et plus généralement, 50 % des apprenants en couple avec des enfants sont déçus, ce qui correspond aux résultats déjà observés dans les entretiens : les apprenants ont du soutien de la part de leurs proches, mais il est plus faible que celui initialement espéré.

Les proches ne sont pas des soutiens sur les mêmes registres que peuvent l'être les enseignants ou les autres apprenants. En ayant une position extérieure au dispositif de formation, les proches interviennent plus rarement en soutien cognitif (26 %) et exercent plutôt un soutien d'ordre socio-affectif, que ce soit de manière passive ou réactive (approbation de la démarche, disponibilité à la demande) et/ou active (soutien moral, encouragements). Dans les entretiens, seuls 6 apprenants sur 29 n'ont eu aucun soutien de leurs proches, et pour 5 d'entre eux se sont des personnes vivant seules. Dans les entretiens, le soutien est dit actif pour 9 apprenants et passif ou réactif pour 11 (sur un total de 20 ayant évoqué ce point). Comme nous l'avons vu, le soutien socio-affectif actif peut avoir conduit à l'inscription en formation (sans soutien du proche l'individu ne se serait jamais inscrit). En cours de formation, il s'agit principalement de soutien moral proactif :

« moralement c'est du soutien, ça donne, ça encourage beaucoup aussi, moi on m'appelait souvent aussi pour me demander aussi si j'avais besoin de quelque chose [...] ça m'a vraiment portée quand j'avais plus envie ou que j'avais la flemme, j'avais toujours quelqu'un qui arrivait à me rebooster derrière donc oui très important [...] le soutien familial et de l'entourage proche » (Noémie)

Les soutiens cognitifs et affectifs peuvent être exercés ensemble (2 sur 20 apprenants), lorsqu'il s'agit par exemple de travailler ensemble pour se motiver :

« je sais que mon entourage, je suis très très proche de ma famille, et de mes amis, et tout le monde a participé de près ou de loin que ce soit pour m'aider à réviser, quand j'ai mes amis qui passaient leurs examens on révisait ensemble » (Noémie)

Cependant, dans la plupart des entretiens, les soutiens sont affectifs uniquement (9/23 ayant été soutenus) ou affectifs et organisationnels pour gérer les tâches quotidiennes (8/23). Dans le cas de soutien passif, les proches n'encouragent pas nécessairement mais sont

disponibles en cas de besoin (notamment organisationnel) et laissent l'apprenant gérer sa manière d'étudier.

Dans 2 cas sur 29, les proches sont dits démotivants. Il s'agit dans ce cas d'une incompréhension de la reprise d'études chez l'apprenant : pour l'une, de la part de ses amies, pour l'autre, de la part de son conjoint et de son fils. L'apprenante non soutenue par sa famille met en avant le fait que cela fut particulièrement démotivant pour elle, alors même qu'elle aurait souhaité un soutien actif. Une autre apprenante, Daphné, mentionne une autre forme d'attente de la part de ses enfants : « ralentir » et être plus présente pour eux et moins dans les études :

« j'ai des enfants [...] qui eux ne sont pas favorables aux études [rires] quand je faisais mon Master ils m'ont dit ah non non tu recommences pas le mémoire c'était tout l'été [...] je tiens compte aussi de ce qu'ils me disent au niveau de la présence et ça c'est très important » (Daphné)

En général, les proches sont de bons « supporters ». Sans être nécessairement proactifs en demandant régulièrement comment se déroule la formation ou en encourageant à travailler lorsqu'il y a une baisse de motivation (voire en intervenant au niveau cognitif), ils sont souvent présents pour aider au mieux l'apprenant à s'organiser et à étudier dans les meilleures conditions possibles. Ils sont ceux sur lesquels les apprenants peuvent compter, au niveau du soutien affectif en particulier. Et c'est bien ce qui est attendu : 40 % des apprenants indiquent que les proches sont motivants en premier lieu pour leur approbation, et 40 % pour leur soutien moral. Dans les entretiens, 8 les jugent indispensables (essentiellement pour leur approbation et leur soutien en cas de besoin), 7 très importants, soit 15/29 à leur accorder une place essentielle.

On retiendra également les liens statistiques forts entre le sentiment d'auto-efficacité et le soutien des proches. Les apprenants ayant un faible sentiment d'auto-efficacité (12 % de notre échantillon) sont 71 % à avoir un score socio-affectif global⁸ faible ou moyen, contre 34 % chez ceux ayant un niveau d'auto-efficacité élevé.

D. Les proches et l'abandon en FOAD

On peut établir des scores socio-affectifs globaux (tenant compte des variables comme la confiance et la valorisation des proches) permettant d'identifier des différences nettes entre ceux qui persévèrent et ceux qui abandonnent ; cela peut se faire au niveau des attentes, puis du vécu.

Il est difficile, dès le premier questionnaire, d'identifier des apprenants qui manqueraient de soutien de leurs proches par la suite. Cependant, les scores des attentes envers les proches diffèrent entre persévérants (2,16/3) et « abandonnistes » (1,85/3), ces seconds ayant alors des attentes moins élevées. Les différences ne se situent pas au niveau de l'aide au quotidien mais sur une plus faible attente de soutien moral et d'approbation de leur part. On peut supposer que certains apprenants, particulièrement ceux qui abandonnent, ont moins souvent intégré leurs proches à leur formation, en établissant par exemple avec eux un cadre organisationnel sous forme d'un contrat moral. Celui-ci peut s'avérer nécessaire pour faciliter, tout au long de la formation, la compréhension des proches concernant les habitudes de travail (e.g. temps et moments passés à étudier, isolement du reste de la famille).

Au niveau du vécu, on notera que les publics qui abandonnent sont 54 % à avoir des scores socio-affectifs faibles ou moyens avec leurs proches, contre 32 % chez ceux qui vont au terme de leur formation ; cela n'est pas statistiquement lié au fait de vivre seul ou en couple avec enfants. De plus, 67 % de ceux qui abandonnent sont déçus du manque d'aide organisationnelle apportée par leurs proches (écart entre attente et vécu), contre 25 % chez

⁸ Score calculé à partir de l'ensemble des variables liées aux proches.

ceux qui persévèrent. Ces publics déçus sont généralement des femmes (87 %), en emploi (74 %), de plus de 30 ans (61 %) et vivant en couple avec des enfants (48 %) ; ce public semble donc plus à risque ; c'est celui que nous avons identifié grâce aux entretiens comme ayant un environnement de travail défavorable à l'apprentissage s'il n'y a pas soutien des proches, au niveau organisationnel notamment. On note que 28 % des individus de ce public ont abandonné, particulièrement lorsqu'était attendu de l'aide organisationnelle de la part des proches (63 % d'entre elles). Manquant de données sur ce public dans la seconde enquête (seuls 3 individus ont répondu aux deux enquêtes et font partie de ce public), nous ne souhaitons pas tirer de conclusion hâtive. On note toutefois que ces 3 individus ont un écart négatif entre leurs attentes initiales et le vécu quant à l'aide organisationnelle apportée par les proches. On note également des liens forts entre sentiment d'auto-efficacité et abandon (35 % de ceux ayant abandonné ont un faible sentiment d'auto-efficacité, contre 6 % chez ceux ayant persévéré). Sur 18 individus à avoir un faible sentiment d'auto-efficacité corrélé à un faible soutien des proches, 10 ont abandonné. *A contrario*, les proches peuvent aider à limiter l'abandon. En entretien, sur 8 apprenants ayant hésité à abandonner durant la formation, 3 ne l'ont pas fait grâce au soutien de leurs proches (15 % dans les questionnaires) –les autres ayant persévéré suite à une remotivation personnelle.

Conclusion

Les attentes socio-affectives initiales des apprenants envers leurs proches sont élevées, que ce soit en termes d'approbation, qui apparaît comme essentielle pour s'inscrire en formation, de confiance ou de soutien. Globalement, les proches répondent favorablement à ces attentes, en se montrant présents et soutenant les apprenants lorsqu'il y a besoin. Ils peuvent en particulier remotiver certains, lorsqu'il y a hésitation à abandonner. Cela correspond à leur rôle principal en termes de soutien, qui est affectif et motivationnel. Les rares cas où les proches n'approuvent pas la formation semblent très gênants pour l'apprenant qui vit avec eux (1 seul cas sur 29 en entretien, qui a abandonné notamment pour cette raison). Toutefois, les proches peuvent aussi décevoir, en particulier sur l'aide organisationnelle (32 % de déçus), ce qui peut conduire à l'abandon dans les cas les plus extrêmes. Enfin, la corrélation positive entre sentiment d'auto-efficacité et soutien des proches montre l'importance de leur soutien dans la persévérance et l'abandon.

L'articulation entre vie professionnelle, personnelle et étudiante demande une bonne gestion de son emploi du temps et, le plus possible, un bon déroulement du parcours de formation. Dans ce cas, les proches peuvent intervenir pour aider les apprenants à se dégager du temps pour étudier. Les enfants, lorsqu'il y en a, sont compatibles avec cette triple articulation, mais l'apprenant doit mettre en œuvre des compétences d'organisation et une plus grande autonomie face à cette situation anxiogène. Plus encore dans ce cas, le rôle des proches est important pour lui éviter d'être débordé et réduire son anxiété. Ce constat rappelle celui observé dans le rapport Gollac, commandé par le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité (Gollac et Bodier, 2011) : la famille est autant un élément de soutien qu'un potentiel vecteur de stress si l'individu n'est pas soutenu, en particulier s'il doit assumer des « charges familiales », l'amenant parfois à choisir entre son travail, sa formation ou sa famille. Les risques psychosociaux existent certes au travail, mais l'articulation travail-formation-famille rend compte de difficultés similaires. L'abandon d'une formation est un risque non négligeable d'anxiété, de dévalorisation de soi ou de frustration envers ses proches si la famille est perçue comme (partiellement ou en totalité) responsable. D'un autre côté, la non-inclusion de la famille au processus de formation (ne serait-ce qu'en explicitant le désir de se former et en expliquant le déroulement de la formation) pourrait être un facteur d'isolement de l'individu vis-à-vis de son entourage. Rarement, en entretiens, nous avons été confrontés à ce cas (présenté précédemment lorsque nous abordions les proches comme origine de démotivation). L'apprenant peut parfois culpabiliser de prendre du temps à se former, comme cela arrivait à Daphné, dont les enfants lui reprochaient son absence.

Une faible compréhension de ce que vivra l'apprenant durant quelques mois (le temps de sa formation) peut être source de conflits. Il s'agit non seulement de comprendre mais aussi de partager une vision de l'organisation du foyer durant cette durée et de reconnaître le désir de se former, quel que soit son but, du dit apprenant. Dans notre travail doctoral, nous avons mis en avant l'importance d'établir un contrat moral entre enseignants et apprenants (Dussarps, 2014), établissant les règles communicationnelles et organisationnelles à mettre en œuvre durant la formation ; un tel contrat pourrait également s'établir entre l'apprenant et ses proches, afin que ces derniers prennent conscience des mois que s'apprête à vivre l'apprenant, c'est-à-dire un temps durant lequel il sera potentiellement moins disponible, travaillera dans le foyer (et mêlera alors, en termes d'espace-temps, sa vie étudiante à sa vie de famille) et aura parfois besoin de soutien. Il s'agit de « poser les règles du jeu » avant d'être en formation.

Toutefois, si les proches apparaissent comme la première source de renfort motivationnel, devant le soutien des pairs et des enseignants dans les entretiens, les causes de l'abandon semblent principalement dues au dispositif de FOAD qui ne convient pas (60 % des cas dans les questionnaires et 7/29 en entretien –Dussarps, 2014), à une modalité de formation jugée trop virtuelle (3/29 en entretien), à des raisons personnelles (3/29). Le manque de soutien des proches apparaît généralement comme un facteur secondaire à l'abandon, renforçant les difficultés rencontrées dans les dispositifs de formation, en particulier chez les apprenants non soutenus au niveau organisationnel ou désapprouvés par leurs proches. Apparaissant comme le socle nécessaire à toute démarche de formation et à la garantie d'un environnement d'apprentissage favorable aux études, il semble essentiel de ne pas négliger le rôle de l'entourage, particulièrement en FOAD.

Références bibliographiques

Albero, B., & Kaiser, A. (2010). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 21(3), 65-95.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Paris :Mardaga.

Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

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

Bidault, F., Jarillo, J. C. (1995). La confiance dans les transactions économiques. Dans F. Bidault, P.-Y. Gomez et G. Marion (dir.), *Confiance, entreprise et société*. Paris : Editions ESKA.

Casalis, D., Bloch, H. (2002). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris : Larousse.

Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner des formations ouvertes: conférence de consensus*. Paris :L'Harmattan.

Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

D'Ortun, F., (2006), La persévérance dans une autoformation assistée, de travailleuses en situation travail-famille-formation in Carriérologie, *Revue Francophone internationale*, 10(3), 545-564.

Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*(Thèse de doctorat, MSHA, Université Bordeaux-Montaigne). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344/>

Dussarps, C., Paquelin, D., (2014), Pratiques sociales en formation à distance : entre solitude et abandon, *Terminal* [à paraître].

Desmarais, L. (2000). La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas, *Alsic*, 3(1), Repéré à <http://alsic.revues.org/1780>

- Ekman, P. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 712-717.
- Fiske, S., & Leyens, J.-P. (2008). *Psychologie sociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre* ! Paris : Belin.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning: panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris : PUF.
- Gollac, M., Bodier, M. (2011) *Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser. Rapport SRPST. Repéré à http://travailemploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_SRPST_definitif_rectifie_11_05_10.pdf*
- Jacquinet, G. (1998). Le tutorat dans la FAD : qu'est-ce qu'un tuteur ? Le tutorat en FAD, le rôle des technologies—cours dans le cadre du réseau africain de formation à distance (RESAFAD).
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance: Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2005). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 24(2), 83-108.
- Karsenti, T., Larose F. (2001). *Les Tic... au Cœur des Pédagogies Universitaires : Diversité des Enjeux Pédagogiques et Administratifs*. Montréal : PUQ.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2. Domaine affectif*. Montréal : Education nouvelle.
- Lafortune, L. (1992). *Dimension affective en mathématiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Lieury, A., Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- McCombs, B. L., Pope, J. E. (2000). *Motiver ses élèves : Donner le goût d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Pagès, M. (1986). *Trace ou sens: le système émotionnel*. Paris : Hommes et groupes éditeurs.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation: Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Perriault, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne*. Paris: Odile Jacob.
- Rogers, C. R. (1984). *Liberté pour apprendre ?* Paris :Dunod.
- Sander, D., Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- Sauvé, L., Racette, N., Debeurme, G., [et al.]. (2012). *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.
- Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Editions d'Organisation.
- Vygotski, L. S., Piaget, J. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.