



HAL
open science

PERSCOL - Persévérance dans l'enseignement secondaire à distance en France Etude sur la persévérance des élèves du CNED. Rapport intermédiaire.

Clément Dussarps, Elodie Vaugier, Fanny Doreau, Valentine Beckmann, Anne Cordier, Jérôme Dinet, Laurent Gallon, Nathalie Huet, Anne Lehmans, Vincent Liquète, et al.

► To cite this version:

Clément Dussarps, Elodie Vaugier, Fanny Doreau, Valentine Beckmann, Anne Cordier, et al.. PERSCOL - Persévérance dans l'enseignement secondaire à distance en France Etude sur la persévérance des élèves du CNED. Rapport intermédiaire.. Université de Bordeaux. 2024. <hal-05015149>

HAL Id: hal-05015149

<https://hal.science/hal-05015149v1>

Submitted on 12 Nov 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

PERSCOL - Persévérance dans l'enseignement secondaire à distance en France

Etude sur la persévérance des élèves du CNED

Rapport intermédiaire (décembre 2024)

Dernière version : 13 décembre 2024

Auteurs : Dussarps, C., Vaugier, E., Doreau, F., Beckmann, V., Cordier, A., Dinet, J., Gallon, L., Huet, N., Lehmans, A., Liquète, V., Paquelin, D., Parent, S., Pinède, N., Soumagnac, K.

Rédacteurs de ce rapport : Clément Dussarps, Elodie Vaugier, Fanny Doreau.

Projet ANR-22-CE41-0003 (financement ANR JCJC, 2023 - 2026)

Table des matières

1	Préalable.....	4
2	Le projet PERSCOL	5
2.1	Présentation du projet et de ses objectifs	5
2.2	Partenaires du projet	5
2.3	Equipe du projet	6
2.4	Calendrier du projet : prévisionnel et actuel	7
2.5	Publications et communications réalisées dans le cadre du projet	8
2.5.1	Articles dans des revues à comité de lecture (4).....	8
2.5.2	Chapitre d'ouvrage (1)	9
2.5.3	Communications avec actes (10).....	9
2.5.4	Communications sans acte (3).....	10
3	Cadre théorique et notionnel.....	10
3.1	La persévérance scolaire	10
3.2	L'engagement.....	12
3.3	Les facteurs de persévérance	13
4	Objectifs et hypothèses de recherche.....	14
5	Cadre méthodologique	15
5.1	Préalable	15
5.2	Présentation du terrain de recherche : le CNED et la plateforme d'apprentissage	15
5.2.1	Le CNED	15
5.2.2	Les lycéens du CNED (population enquêtée)	16
5.3	Cadre notionnel pour les méthodes utilisées.....	16
5.3.1	Dimension psychologique.....	17
5.3.2	Données de l'éducation et traces d'activité	21
5.3.3	Dispositif de formation.....	22
5.4	Variables étudiées et indications temporelles.....	23
5.5	Méthodes mises en œuvre : préalables	23
5.6	Premier outil de collecte : les questionnaires.....	24
5.6.1	Variables recueillies par les questionnaires	24
5.6.2	Site web d'administration des questionnaires.....	32
5.6.3	Système d'e-mailing	35
5.6.4	Périodes et modalités d'administration et échantillons	38
5.6.5	Méthodes de traitement des données des questionnaires baromètres.....	41
5.6.6	Profil des élèves de notre échantillon	43
5.6.7	Remarques sur notre échantillon : limites et représentativité	49
5.6.8	Le niveau de persévérance	49
5.7	Second outil de collecte : les entretiens semi-directifs	52
5.7.1	La démarche de l'entretien	52
5.7.2	Administration et retranscriptions des entretiens	54
5.7.3	Variables recueillies par les entretiens.....	55
5.7.4	Méthodes de traitement des entretiens	57

5.7.5	Profil des élèves interviewés.....	58
6	Préalables aux résultats du rapport intermédiaire.....	59
7	Résultats de l'étude par questionnaires	60
7.1	Résultats au questionnaire Q0 - profil des élèves répondants	60
7.1.1	Expérience scolaire passée	60
7.1.2	Année scolaire en cours (2023-2024)	66
7.1.3	Projets futurs de l'élève.....	75
7.2	Résultats aux questionnaires "baromètre" (QB) - étude de la persévérance au fil du temps 77	
7.2.1	Préalable concernant les traitements des questions à échelle psychométrique standardisée	77
7.2.2	SRL-O : autorégulation des apprentissages.....	78
7.2.3	Les questions issues du questionnaire des émotions liées à la réussite (AEQ)	89
7.2.4	Echelle de persévérance de Thorsen et alii	93
7.2.5	Devoirs effectués de façon hebdomadaire	94
7.2.6	Satisfaction du travail effectué	94
7.2.7	Sentiment de retard.....	97
7.2.8	Attributions causales	97
7.3	Variables corrélées avec le cluster de persévérance	97
7.3.1	Variables liées à l'expérience scolaire	97
7.3.2	Variables liées à la motivation initiale	98
7.3.3	Variables liées aux buts d'accomplissement	98
7.3.4	Variables liées à l'anxiété	99
7.3.5	Variables liées à la performance	100
7.3.6	Variables liées à l'engagement et à la persévérance	101
7.3.7	Variables liées à la satisfaction	101
7.3.8	Variable liée à l'environnement de travail	102
7.3.9	Variable liée à l'ennui	103
7.3.10	Variables d'âge et de taille du foyer.....	103
7.3.11	Variables liées au locus de contrôle	104
7.4	Conception d'un questionnaire pour l'année 2024-2025.....	104
8	Résultats de l'étude par entretiens	104
8.1	Isolement, solitude et soutien de personnes-ressources.....	104
8.1.1	L'isolement et la solitude.....	105
8.1.2	Le personnel administratif.....	108
8.1.3	Les enseignants	110
8.1.4	Les pairs.....	116
8.1.5	Les proches	119
8.1.6	Discussions sur les premiers résultats d'entretiens.....	122
9	Projets d'analyse pour 2024-2025.....	123
10	Bibliographie.....	124
11	Index des figures	128
12	Index des tableaux	129
13	Annexes	132

13.1	Annexe 1 : Calendrier initial du projet	132
13.2	Annexe 2 : Objectifs et sous-hypothèses du projet	134
13.3	Annexe 3 : article sur la définition et l'étude de la persévérance scolaire (soumis en décembre 2023, accepté avec modifications, en attente de la seconde évaluation)	136
13.4	Annexe 4 : Questionnaire 0 (Q0)	153
13.5	Annexe 5 : Questionnaire baromètre (QB)	159
13.6	Annexe 6 : Questionnaire Final (QF).....	165
13.7	Annexe 7 : Trame des entretiens 2023 – 2024	167
14	Annexe 8 : Message type de sollicitation d'un entretien	174
15	Annexe 9 : autorisation d'enregistrement.....	175

1 Préalable

Le projet PERSCOL est financé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR - instrument Jeunes Chercheurs) pour une durée de 3 ans, du 16 janvier 2023 au 16 janvier 2026. Il est porté par l'Université de Bordeaux et coordonné par Clément Dussarps, maître de conférences en 71e section depuis 2017. Le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) et l'Institut Agro Enseignement A Distance (IA-EAD) sont partenaires de ce projet, partenariat formalisé par une convention signée par toutes les parties prenantes.

Ce document est un rapport intermédiaire ; il est par conséquent encore inabouti, ne faisant état ni de la totalité des données collectées (qui sont encore en cours de collecte), ni de la totalité des analyses et traitements. A ce stade également, peu de recommandations sont émises. En outre, le plan de ce rapport pourrait différer dans le rapport final, tant sur le fond (analyses plus abouties, plus grand recul sur les résultats, etc.) que sur la forme (le texte sera probablement raccourci pour mieux faire ressortir les informations essentielles, les annexes seront plus développées, etc.).

Ce document n'a pas vocation à être publié en l'état en dehors d'HAL. Il vise plusieurs objectifs à ce stade : servir de support pour l'écriture du rapport final (qui devra être rendu avant le 16 janvier 2026), et donc formaliser de premières analyses issues des recherches menées, communiquer nos premiers résultats à nos partenaires et, partant, faire état de l'avancée du projet un peu plus d'un an avant la date de fin du projet.

2 Le projet PERSCOL

2.1 Présentation du projet et de ses objectifs

L'objectif du projet PERSCOL est d'identifier les facteurs de persévérance scolaire des apprenants du second degré à distance et l'évolution de cette persévérance au fil du temps. La majorité des recherches sur la persévérance à distance concernent les études supérieures ; elle est très peu étudiée dans l'enseignement secondaire, y compris dans la littérature étrangère. De fait, la littérature scientifique sur la persévérance dans le supérieur reste un cadre de référence. Ce projet, exploratoire, s'intéresse en particulier au point de vue de l'apprenant, tout en prenant en compte l'effet d'éléments de son écosystème (humains, techniques, info-documentaires...), dans ou hors dispositif de formation, avec lesquels il est en interaction, pour mieux éclairer l'évolution de sa persévérance.

Nous ciblons les apprenants de 16 ans et plus (en lycée, ou niveaux équivalents du second degré, à distance), qui ne sont pas soumis à l'obligation scolaire du fait de leur âge (mais soumis malgré tout à une obligation de formation ou d'emploi jusqu'à l'âge de 18 ans depuis 2020), ce que nous supposons avoir un impact sur leur persévérance ; l'enjeu est important pour eux en termes d'orientation. 13% des 16-25 ans sortent du système scolaire sans formation ni emploi (DARES, 2018), ce qui a des conséquences socio-économiques et individuelles : difficultés sociales, financières, psychologiques, d'insertion professionnelle, etc.

Nous souhaitons proposer à terme un modèle de la persévérance dans l'enseignement secondaire à distance, à partir de différents profils d'apprenants, indiquant les facteurs sur lesquels peut agir l'institution et ceux sur lesquels elle ne peut pas agir. De tels modèles existent partiellement mais sont limités à l'enseignement supérieur et prennent rarement en compte l'ensemble des facteurs. De plus, nous souhaitons identifier des moments plus propices à l'abandon selon différents profils d'apprenants. Enfin, nous produirons un livre blanc sur la formation à distance dans l'enseignement secondaire, à destination des enseignants, concepteurs et tuteurs participant aux enseignements à distance en second degré, et plus largement à tout enseignant du secondaire, par exemple en accompagnement de situations impliquant de la distance. Ce livre blanc cible également le personnel administratif, en particulier les décisionnaires (personnel de direction). Le projet vise donc à produire des recommandations d'amélioration des dispositifs existants.

Notre hypothèse de départ est que les facteurs de persévérance de ces apprenants à distance sont différents de ceux de l'enseignement supérieur. Une seconde hypothèse est que la persévérance des apprenants fluctue tout au long de l'année scolaire, en fonction de facteurs internes à ces apprenants ou externes (dispositif de formation ou environnement d'étude, notamment). Enfin, nous émettons l'hypothèse qu'il est possible de détecter des apprenants "à risque" d'abandon selon différents profils (à établir dans cette recherche). Ce sont ces trois hypothèses qui guident notre travail dans le projet.

2.2 Partenaires du projet

Le projet a plusieurs partenaires. Il s'agit à la fois du financeur (ANR), des instances porteuses du projet (Université de Bordeaux, laboratoire IMS - CNRS et, partant, Bordeaux INP), de nos deux

partenaires "terrain" : le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) et l'IA-EAD (Institut Agro Enseignement A Distance). Tous deux sont à la fois partie-prenante du projet, et à la fois terrains d'étude du projet.

Dans le cas du CNED, les lycéens seront la population étudiée. Nous avons choisi de nous concentrer sur ceux en formation complète (toutes les matières suivies à distance) et réglementée (scolarisation avec bulletins, conseils de classe et contrôle continu pris en compte, au CNED). Ils constituent une population de plus de 10 000 élèves, répartis entre les secondes (28%), premières générales (27%), premières technologiques (7%), terminales générales (31%) et terminales technologiques (8%)¹. Hormis quelques rares cas, il s'agit principalement d'élèves en formation initiale (99%), empêchés pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons. Dans le cas de l'IA-EAD, le public est bien différent et nous avons à ce jour considéré uniquement les apprenants en baccalauréat professionnel (excluant les BTS et Bac. Technologique à ce stade), soit 155 étudiants sur 726 au total. Ils sont majoritairement issus de la formation continue (65%).

Une convention a été signée entre chaque partenaire et les instances porteuses du projet (le CNRS, le laboratoire IMS et l'Institut National Polytechnique de Bordeaux -le laboratoire IMS étant sous tutelle du CNRS, de Bordeaux INP et de l'Université de Bordeaux). Cette convention énonce plusieurs principes concernant le partage de données issues des terrains de recherche et le respect de la réglementation européenne en matière de données personnelles (RGPD), la facilitation de l'accès au public enquêté par les partenaires, la propriété des résultats en fin de projet, les modalités de communication scientifique (écrite ou orale) sur des résultats, la durée de la convention et autres éléments administratifs. La convention a été établie en début de projet et est reconduite chaque année.

2.3 Equipe du projet

L'équipe du projet PERSCOL est constituée de chercheurs, ingénieures (recrutées dans le cadre du projet) et de représentantes de nos partenaires, Rozenn Jarnouen (CNED) et Chantal Rabette (IA-EAD), qui, tout au long du projet, ont montré une grande implication tant partenariale que scientifique.

NOM	Prénom	Rôle et structure
DUSSARPS	Clément	Chercheur - Responsable du projet - Université de Bordeaux - IMS CNRS UMR 5218
BECKMANN	Valentine	Chercheuse - Université de Bordeaux - IMS CNRS UMR 5218
CORDIER	Anne	Chercheuse - Université de Lorraine - CREM UR 3476
DINET	Jérôme	Chercheur - Université de Lorraine - L2PN UR 7489
DOREAU	Fanny	Ingénieure d'études - Université de Bordeaux - IMS CNRS UMR 5218
JARNOUEN	Rozenn	Directrice des formations - Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)

¹ Statistiques issues des fichiers de scolarité du CNED 2023-2024 (recueillis et traités dans le cadre du projet).

GALLON	Laurent	Chercheur - Université de Pau et des Pays de l'Adour - LIUPPA EA 3000
HUET	Nathalie	Chercheuse - Université Toulouse 2 - CCLE UMR 5263
LEHMANS	Anne	Chercheuse - Université de Bordeaux - IMS CNRS UMR 5218
LIQUETE	Vincent	Chercheur - Université de Bordeaux - IMS CNRS UMR 5218
PAQUELIN	Didier	Chercheur - Université Laval à Québec
PARENT	Séverine	Chercheuse - Université du Québec à Rimouski
PINEDE	Nathalie	Chercheuse - Université Bordeaux-Montaigne - MICA UR 4426
RABETTE	Chantal	Ingénieur technico-pédagogique - Institut Agro Enseignement à Distance (IA-EAD)
SOU MAGNAC	Karel	Chercheuse - Université de Bordeaux - IMS CNRS UMR 5218
VAUGIER	Elodie	Ingénieure d'études - Université de Bordeaux - IMS CNRS UMR 5218

Tableau 1 - Liste des membres du projet et de leur rattachement institutionnel.

Les chercheurs du projet sont issus de différentes disciplines, complémentaires et essentielles pour mieux se saisir des données recueillies et étudiées :

- chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation (Didier Paquelin, Séverine Parent) ;
- chercheurs en psychologie cognitive (Nathalie Huet, Jérôme Dinet) ;
- chercheur en informatique (Laurent Gallon) ;
- chercheurs en sciences de l'information et de la communication (Clément Dussarps, Anne Cordier, Anne Lehmans, Vincent Liquète, Nathalie Pinède, Karel Soumagnac).

Le travail a été organisé en cinq équipes de travail, répondant à des procédés méthodologiques différents (présentés sous forme de "work-package" dans le document soumis à l'ANR) :

- pour les questionnaires,
- pour les entretiens,
- pour les *learning analytics*,
- pour l'étude sémi-discursive de la plateforme,
- pour l'étude de cas de l'IA-EAD (Institut Agro Enseignement à Distance)

Les deux représentantes des partenaires étaient impliquées dans les différents groupes selon les disponibilités et besoins ponctuels, les ingénieures d'étude selon leurs compétences (Elodie Vaugier pour les questions quantitatives -questionnaires et *learning analytics*, Fanny Doreau pour les questions qualitatives -entretiens) et soutenus, lorsque cela était possible, par des stagiaires et/ou *via* des prestations (par exemple pour la retranscription d'entretiens).

2.4 Calendrier du projet : prévisionnel et actuel

Le calendrier complet soumis au financeur (ANR) est disponible en annexe 1. Le calendrier prévu est respecté dans l'ensemble. Plusieurs points ont toutefois fait l'objet de révision :

- le livrable "Etat de l'art" prévu sera finalement intégré au rapport final du projet (et partiellement rappelé dans différents articles, celui soumis à *Education, Santé, Société* en constituant le socle principal) ;
- la journée d'étude prévue en juin 2024 est restée un rassemblement entre membres du projets pour avancer sur les travaux en cours ; un colloque reste prévu en fin de projet, probablement en 2026, et offrira un espace-temps d'échange plus ouvert ;
- l'ouvrage collectif prévu initialement en fin de projet reste hypothétique et pourrait plutôt prendre la forme d'un numéro de revue, pour des questions de visibilité et d'accessibilité (les ouvrages collectifs étant peu consultés) ; suite au colloque, la publication d'un numéro de revue ou d'un ouvrage collectif reste envisageable ;
- le rapport final du projet sera fourni à la toute fin du projet (janvier 2026) au lieu d'août 2025 comme indiqué dans le calendrier initial, le temps de compilation et de traitement des données, d'écriture de synthèse et de recommandations nécessitant plus de temps ; ceci reste toutefois conforme à l'attente de nos partenaires.

Aucun objectif numéraire ou de fréquence n'était fixé concernant les publications traditionnelles pour les programmes de recherche (articles dans des revues scientifiques avec ou sans comité de lecture, articles dans des revues "interface", article de médiation scientifique, etc.) et les communications orales sur le projet (dans le cadre d'un colloque, congrès, journée d'étude, etc.). Toutefois, s'agissant d'une activité courante pour les chercheurs, plusieurs communications et articles ont déjà été effectués/rédigés ou soumis pour évaluation, et d'autres viendront (*a minima* un article pour chaque groupe, probablement deux, en plus d'articles plus généraux).

2.5 Publications et communications réalisées dans le cadre du projet

A ce jour (novembre 2024), la plupart des articles sont encore dans le processus d'évaluation par les pairs. La liste suivante indique les articles proposés (soumis), acceptés (en attente de publication) ou publiés et les communications proposées, soumises ou réalisées. Lorsque ce n'est pas précisé, la communication a été effectuée.

2.5.1 Articles dans des revues à comité de lecture (4)

DUSSARPS, C., DINET, J., HUET, N. (2025). « La persévérance scolaire : un objet pluridisciplinaire Dialogues entre les sciences de l'information et de la communication, la psychologie cognitive et les sciences de l'éducation », *COSSI*, **Soumis**.

DUSSARPS, C. (2025) « Le dispositif de formation à distance dans le second degré : un pharmakon pour des apprenants digitaux ? », *Questions de communication*, **Soumis**.

DUSSARPS, C., VAUGIER, E., VARICHON, J. (2025). Proposition d'un cadre épistémologique et méthodologique pour l'étude de la persévérance scolaire dans l'enseignement à distance. Premiers résultats d'une étude longitudinale. *Education, Santé, Société*. **Soumis**.

DUSSARPS, C. (2025). « Persévérance dans le second degré à distance en France : une étude empirique », *Djiboul*, **Accepté**.

2.5.2 Chapitre d'ouvrage (1)

SOUMAGNAC, K., PINEDE, N., DUSSARPS, C. (2025). « Les plateformes de formation à distance : supports de la persévérance pour lutter contre les inégalités scolaires ? L'exemple du CNED » Dans *Supports didactiques, ressources pédagogiques*, Ingrid Mayeur et Laurent Leduc (dir.), Presses Universitaires de Liège. **Soumis**.

2.5.3 Communications avec actes (10)

DUSSARPS, C., SOUMAGNAC, K. (2025). « Les pratiques informationnelles des lycéens du CNED : reconfigurations et vécu dans les apprentissages en ligne et hors ligne », XXIVème congrès de la SFSIC : Transition(s), Rennes (France), 18-20 juin 2025. **Soumis**.

DUSSARPS, C., DOREAU, F. (2025). « Resource management and perseverance in distance learning », *10th International Conference on Educational Technologies – IceDuTech 2025*, Funchal (Portugal), 1^{er}-3 mars 2025. **Accepté [participation annulée]**.

DUSSARPS, C. (2024). « Les signes de vie sur les plateformes d'enseignement à distance », *Congrès de l'Association française de sémiotique (AFS). Le vivant comme effet de sens*, Bordeaux, 28-30 août 2024.

DUSSARPS, C., VAUGIER, E. (2024). « L'instrumentalisation de ChatGPT pour la recherche en SIC : un assistant pour l'écriture théorique et l'étude empirique », COSICA 24 - Les sciences de l'information et de la communication à l'épreuve de l'intelligence artificielle, Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal), 24-26 juillet 2024.

DUSSARPS, C. (2024). « Persévérance des lycéens empêchés et scolarisés à distance », Ile colloque international Les sciences de l'éducation : apports, enjeux, réflexion dans les champs de l'éducation et la formation, Yaoundé (Cameroun), 27-28 juin 2024.

SOUMAGNAC, K., PINEDE, N., DUSSARPS, C. (2024). « Les plateformes de formation à distance : supports de la persévérance pour lutter contre les inégalités scolaires ? L'exemple du CNED », 4e colloque du DIDACTIfen - Supports didactiques, ressources pédagogiques : formes, (in-)égalités, autorités et pratiques, Liège (Belgique), 23-24 mai 2024.

DUSSARPS, C., VAUGIER, E. (2023). « L'usage de ChatGPT comme assistant du chercheur en SHS : apports, limites et risques », Colloque EUTIC (Réseau de recherche international et pluridisciplinaire sur les enjeux et usages des TIC) – Humanisme numérique et durabilité sociale, 11-13 octobre 2023, Bordeaux.

DUSSARPS, C., VARICHON, J. (2023). « Persévérance des apprenants dans l'enseignement secondaire à distance : proposition d'un protocole de recherche », Colloque Éducation et instruction dans les Écoles au XXIe siècle, 18-19 octobre 2023, Mulhouse.

VARICHON, J., DUSSARPS, C. (2023). « Le recueil de données des plateformes d'enseignement pour l'étude de la persévérance dans l'enseignement à distance au second degré ». EIAH 2023 - Atelier Education 4.0 : caractérisation des facteurs humains dans les parcours pédagogiques, 12-16 juin 2023, Brest.

DUSSARPS, C. (coord.), BULLICH, V., MASSOU, L., PAQUELIN, D., PINEDE, N., SOUMAGNAC, K. (2023). « Les plateformes de formation : quels enjeux pour les SIC ? » (coordination d'un panel), XXIIIe congrès de la SFSIC - La numérisation des sociétés, 14-16 juin 2023, Bordeaux.

2.5.4 Communications sans acte (3)

DUSSARPS, C. (2025). « Le dispositif d'enseignement à distance : un pharmakon numérique pour les élèves ? », *92e congrès de l'ACFAS - Mobiliser les savoirs en français*, Ottawa, 13-17 mai 2024. **Accepté.**

DOREAU, F., DUSSARPS, C. (2025). « Etudier à distance au sein d'un dispositif numérique : entre injonctions pédagogiques et liberté de l'apprenant », *Pré-SETT (Salon School, Education, Transformation, Technology) 2025 - Casser le(s) code(s) : Au-delà des injonctions et des paradoxes sur le numérique dans l'éducation* », Namur (Belgique), 22 janvier 2025. **Accepté.**

DUSSARPS, C. (2024). « Persévérer à distance dans le second degré en France : une étude multidimensionnelle », *91e congrès de l'ACFAS - Mobiliser les savoirs en français*, Ottawa, 13-17 mai 2024.

3 Cadre théorique et notionnel

Le cadre théorique du projet comprend, dans ce rapport : la persévérance et ses distinctions avec la motivation et l'engagement, les facteurs de persévérance relevés dans la littérature. Nous ne détaillons pas l'ensemble des notions et théories mobilisées dans le cadre du projet, qui seront détaillées dans la partie méthodologique. Par ailleurs, nous reprenons ici les points essentiels pour bien comprendre les notions étudiées dans ce document, sans avoir vocation à en faire un document théorique de référence. Il s'agit plutôt d'une aide à la lecture.

L'article en cours d'évaluation par les pairs "Proposition d'un cadre épistémologique et méthodologique pour l'étude de la persévérance scolaire dans l'enseignement à distance. Premiers résultats d'une étude longitudinale" soumis à la revue *Education, Santé, Société* propose une définition de la persévérance plus complète que celle présentée ici. Il est disponible en annexe 3.

3.1 La persévérance scolaire

Dans un précédent travail, nous avons défini la persévérance comme consistant en « un effort plus ou moins soutenu pour atteindre son but, et donc ne pas abandonner, et cela en dépit des éventuelles difficultés rencontrées » (Dussarps, 2014 : 92). La notion d'effort n'est pas toujours

présente dans la définition de la persévérance dans les études s’y rapportant (voir notamment Parent, 2017 : 44) et, le plus souvent, la persévérance scolaire est caractérisée par son résultat : la présence aux examens terminaux (Dussarps, 2014, 2015a), voire la réussite à ces examens (Legendre, 2005 : 980). La persévérance est donc la poursuite d’un but (dans notre cas, le passage en année supérieure, l’obtention d’un diplôme ou, plus rarement, l’obtention de connaissances et compétences sans nécessairement validation) en franchissant les obstacles qui nous en séparent et en continuant à faire un effort dans le temps. Elle s’inscrit dans le temps, même si elle se mesure le plus souvent par son résultat (l’atteinte du but ou l’abandon), et témoigne d’une motivation (le motif qui nous pousse à agir) et d’un engagement (des efforts psychiques et/ou physiques déployés en vue de se rapprocher et d’atteindre son but). Dans l’article précédemment cité, nous avons défini la persévérance scolaire ou universitaire comme :

“[...] la volonté de déployer et maintenir des efforts (physiques et psychiques) visant à atteindre un but que l’on s’est fixé, et cela en dépit des difficultés rencontrées. Elle se traduit concrètement par un comportement (un ensemble d’actions) mis en place afin d’atteindre cet objectif. Ce choix émane d’un désir, d’un besoin ou d’une obligation externe (par exemple, la pression sociale), que cela soit conscient ou non. Le comportement qui en résulte se traduit par des efforts, qui continuent d’être déployés autant de temps que nécessaire, avec une intensité plus ou moins stable, malgré les obstacles rencontrés et jusqu’à ce que le but soit atteint (celui-ci pouvant être renégocié éventuellement) ou que l’on y renonce (temporairement ou définitivement). Ce but peut être actualisé en cours de route. En somme, persévérer, c’est maintenir son effort jusqu’à l’atteinte de son but ou renoncer (abandonner)” (Dussarps, Vaugier, Varichon, soumis en 2023).

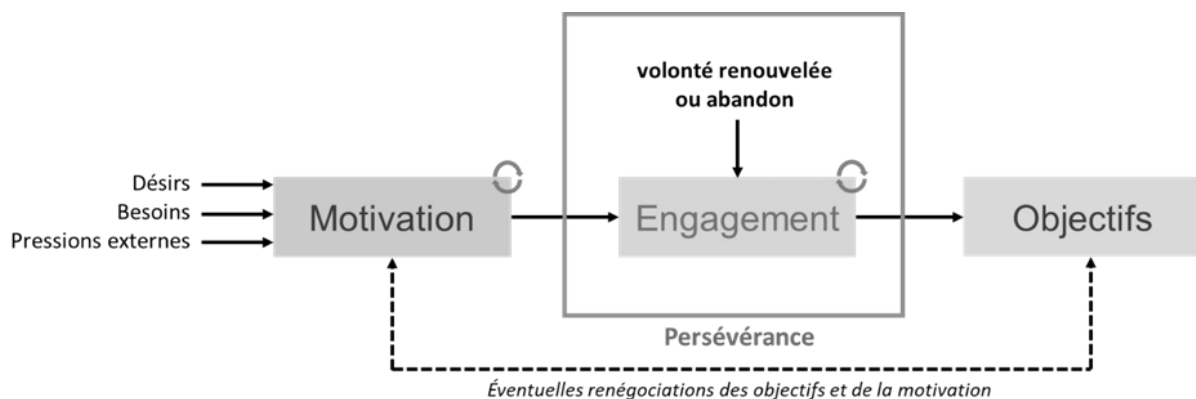


Figure 1 - Place de la persévérance par rapport à la motivation à l’engagement : “La persévérance est alors le maintien de l’engagement, considéré comme le déploiement d’efforts, et la volonté, renouvelée, de persister dans ces efforts. Les flèches d’actualisation sur Motivation et Engagement montrent que ces éléments sont dynamiques : la motivation, en tant que motif de l’action, peut changer au fil du temps et l’engagement être plus ou moins intense, jusqu’à être nul. L’engagement nul ne signifie pas nécessairement l’abandon : on peut rompre temporairement son engagement mais avoir la volonté de continuer” (*ibid.*).

Notons que, si des nuances peuvent être apportées quant à l’objectif, nous considérons pour ce présent rapport la persévérance d’un point de vue scolaire. Notre mesure la plus fiable d’une persévérance qui a conduit à l’aboutissement sera la présence à l’examen (IA-EAD et CNED pour le baccalauréat) et/ou le rendu du nombre de devoirs attendus (CNED). Par une approche longitudinale, nous tenterons également de mesurer la volonté et/ou l’engagement (selon les

méthodes mises en oeuvre) au fil du temps, c'est-à-dire à établir un niveau de persévérance, partiel (via l'engagement) ou total (via la volonté de continuer au fil du temps et l'engagement).

3.2 L'engagement

L'engagement est, nous l'avons indiqué, un des éléments constitutifs de la persévérance (même s'il ne la définit pas seule, puisqu'on peut persévérer en étant peu engagé ou être engagé mais, in fine, ne pas persévérer jusqu'au terme). Plus facile à mesurer que la volonté, car on peut le mesurer par des éléments objectifs comme l'assiduité dans le travail et surtout la remise de devoirs, nous l'étudierons particulièrement dans ce travail. Différents types d'engagement dans un contexte d'apprentissage peuvent être considérés : social, scolaire et intellectuel (Willms et al., 2009), cognitif, affectif et comportemental (Parent, 2017), de l'ordre de la responsabilité, de l'interaction, de l'expérientiel et du choix individuel (Adams, 1979), académique et institutionnel (Willis, 1993), etc. Ces propositions méritent des adaptations, étant souvent issues du système anglo-saxons, dans lequel la participation aux activités du campus (sportives, artistiques, etc.) n'est pas comparable à ce qui se fait dans le système français. La majorité du temps, l'engagement est objectivé et mesuré par la quantité d'efforts physiques et psychiques déployés (Astin, 1984 ; Nagy et al., 2022). De ces différentes considérations, et pour s'adapter également à notre terrain, nous considérerons trois formes d'engagement :

- l'engagement cognitif, correspond à la fois à "l'investissement psychologique de l'élève dans ses apprentissages scolaires et [...] à l'utilisation des stratégies d'autorégulation par l'élève", fortement relié au sentiment de compétence (Milmeister et al., 2021) ;
- l'engagement comportemental, qui correspond aux efforts faits dans un but d'apprentissage, par exemple le fait de se connecter à la plateforme de formation, de consulter des contenus pédagogiques, de déposer des devoirs pour évaluation, etc. La sollicitation des enseignants/tuteurs ou de ses pairs dans le but de recevoir de l'aide sur les cours est également une traduction d'un engagement comportemental, puisque l'objectif est l'apprentissage et le "déblocage" d'une difficulté.
- l'engagement social, que Milmeister et al. nomment plutôt "l'engagement comportemental social" (ibid.), parfois également appelé "engagement sociorelationnel" (Parent, 2014) car il correspond en effet à la participation (et donc à un certain comportement) aux activités sociales du dispositif de formation dans le respect de règles de la vie sociale dudit dispositif, que ces règles soient explicites ou implicites. Pour l'IA-EAD, il peut par exemple s'agir de participer aux regroupements présentiels en vue de rencontrer les autres étudiants, de se présenter dans l'espace prévu à cet effet, etc. Pour le CNED, moins d'interactions sont possibles, mais l'élève peut tout de même participer au forum pour aider ses pairs et recherche du lien social. L'engagement social doit également être considéré en dehors du dispositif, par exemple en ayant une pratique sociale (à des fins d'apprentissage ou non) via des réseaux sociaux ou physiquement.

3.3 Les facteurs de persévérance

Les causes explicatives de la persévérance peuvent être très nombreuses. Comme il existe peu de travaux sur le sujet dans le second degré en France, nous prenons appui sur des publications françaises et canadiennes dans le contexte de l'enseignement supérieur (et cela mérite donc certaines adaptations, surtout pour le public du CNED dont l'âge et la situation familiale sont très éloignés) et sur des publications internationales au niveau du second degré à distance, également rares car il n'existe pas toujours d'équivalents ("l'école à la maison" étant parfois la seule alternative).

Les recherches montrent que les facteurs sont à la fois très nombreux et de diverses natures. Papi et al. (2022) et Sauvé et al. (2006) ont effectué des revues de littérature offrant une synthèse sur le sujet. Leurs travaux montrent que, dans la majorité des cas, les facteurs de persévérance peuvent être organisés en "familles", comme nous l'avons fait dans le tableau suivant :

Famille de facteurs		Exemples
Individuels	Psychologiques : cognitifs et métacognitifs, affectifs, conatifs	Concentration dans l'exécution de la tâche, stratégies d'apprentissage, auto-handicap, sentiment d'auto-efficacité, projets, besoins...
	Scolaires (profil ~)	Expérience de la distance, résultats passés...
	Socio-démographiques	Sexe, âge, situation familiale, diplômes des parents...
En lien avec le dispositif de formation ²	Organisation du dispositif	Actions tutorales, rythme d'apprentissage...
	Plateforme d'apprentissage	Affordance, ressources, design pédagogique...
	Acteurs et interactions	Disponibilité des enseignants, soutien des pairs...
En lien avec l'écosystème d'apprentissage personnel	Espace d'apprentissage	Organisation matérielle et technique...
	Espace info- documentaire	Organisation des ressources documentaires...
	Soutien psycho-social	Soutien de la famille, d'amis...

Tableau 2 - Organisation des facteurs de persévérance identifiés selon trois grandes familles (Dussarps, Vaugier et Varichon, soumis)

Nous détaillerons ci-après les éléments que nous avons pris en compte dans les outils méthodologiques employés. La revue de la littérature a permis de dresser une liste de facteurs influant sur la persévérance, nos propres interrogations et expériences d'enseignants et/ou de chercheurs nous ont également conduit à prendre en compte certains éléments, mais toute la difficulté consistera à établir, en supposant que cela soit possible, une pondération de ces facteurs. Notre hypothèse, tout au long de notre démarche de collecte et de traitement des données, est que les facteurs ont des pondérations différentes selon le contexte, à la fois selon la situation

² « Dispositif de formation » est ici défini au sens de Peraya (1999), c'est-à-dire comme « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. »

propre à l'apprenant et à la fois au regard du dispositif. Il est probable qu'en fin de projet nous n'atteignons pas une pondération claire et effective, mais que nous nous en approchions. Par exemple, l'étude de cas sur l'IA-EAD a permis de révéler que certains éléments de l'ordre de l'activité sur une période précise étaient cruciaux pour expliquer la persévérance en tant que résultat. Par ailleurs, certaines variables semblent (et cela reste à éprouver sur un plan statistique notamment) tenir un rôle de "méta-facteur". Le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1986), notamment, apparaît dans la recherche comme un facteur suffisant pour expliquer la motivation et la persévérance à moyen terme (Dussarps, 2014), sans qu'il soit obligatoirement nécessaire de relever, par exemple, la réalisation concrète en matière d'apprentissage, de performance dans les devoirs, etc. Mais cela n'est pas systématique, et certains apprenants peu confiants en leur capacité à réussir peuvent aussi se révéler très persévérants et, même, performants sur un plan scolaire. C'est donc en tenant compte de ces réflexions que nous avons élaboré un cadre méthodologique, aussi bien sur un plan théorique que pragmatique.

4 Objectifs et hypothèses de recherche

Nous avons établi lors de l'avant-projet un objectif qui était l'identification des facteurs de persévérance des apprenants du second degré à distance. Lors de nos premières réunions sur le projet, le travail interdisciplinaire nous a conduit à formuler, in fine, l'ensemble d'objectifs suivants :

- identifier les facteurs de persévérance des apprenants du second degré à distance (si possible avec pondération) ;
- identifier les facteurs de persévérance sur lesquels peut agir l'institution et ceux sur lesquels elle ne peut pas agir ;
- identifier l'évolution de cette persévérance au fil du temps (sur une année) ; ceci implique donc de pouvoir établir un "niveau de persévérance" ;
- identifier les moments les plus « propices » à l'abandon ;
- identifier des profils d'apprenants « à risque » d'abandon ;
- in fine, établir un modèle de la persévérance à distance dans le second degré.

Nous avons en conséquence formulé les hypothèses générales suivantes :

- les facteurs de persévérance de ces apprenants en Enseignement A Distance (EAD) sont différents de ceux de l'enseignement supérieur ;
- la persévérance des apprenants fluctue tout au long de l'année scolaire, en fonction de facteurs internes à ces apprenants ou externes (dispositif de formation ou environnement d'étude, notamment) ;
- il est possible de détecter des apprenants "à risque" d'abandon selon différents profils (à établir dans cette recherche) ;
- l'organisation du dispositif (ex. tutorat, etc.) influe sur la persévérance des apprenants à distance (il s'agira de déterminer à quel point cela influe et quels items sont concernés) ;

- les apprenants en formation continue ont une persévérance plus élevée que les apprenants en formation initiale (concerne plus l'IA-EAD que le CNED).

Les sous-objectifs et sous-hypothèses associées sont détaillés dans l'annexe 2.

5 Cadre méthodologique

5.1 Préalable

A ce stade du projet, nous n'avons pas encore mis en œuvre de méthodes mixtes : le projet comprend des méthodes de recueil et de traitement quantitatives et qualitatives, issues de diverses sources, qui ne "dialoguent" pas encore entre elles. Les traitements étant effectués de façon séparée. Cela ne sera pas le cas dans le rapport final prévu pour la fin du projet, ni dans les articles et communications à venir.

Précisons aussi que peu de travaux visent autant d'exhaustivité et une prise en compte sur le long terme. Cela ne sera pas sans poser de difficultés par ailleurs, à la fois parce que le cadre théorique de notre recherche est en reconstruction régulière (soit pour réduire le nombre de facteurs du fait des premiers résultats qui nous montrent ceux qui comptent peu ou sont observés par le biais d'autres variables, soit pour ajouter des éléments qui ont été mis de côté jusqu'à présent) et à la fois parce que l'étude longitudinale est périlleuse quant à la solidité et représentativité des échantillons recueillis.

5.2 Présentation du terrain de recherche : le CNED et la plateforme d'apprentissage

5.2.1 Le CNED

Le Centre national d'enseignement à distance (CNED) est un organisme public rattaché au ministère de l'Éducation nationale, qui organise l'activité d'apprentissage à distance, pour les élèves empêchés. Fondé en 1939, en pleine Seconde Guerre mondiale, il permettait aux élèves de poursuivre leur scolarité par correspondance (aujourd'hui, une part importante se fait sur le web). Le CNED s'adresse à un public très diversifié, allant de la maternelle à l'université, accueillant plus de 80 000 élèves du secondaire. Pour ce faire, le CNED mobilise d'importantes ressources humaines : 951 agents administratifs, 1 150 enseignants, et 2 000 experts pédagogiques. Son organisation repose sur un partage des tâches : les cours sont conçus par des enseignants-concepteurs, les devoirs sont corrigés par des enseignants-correcteurs, et les questions des élèves sont traitées par des enseignants-tuteurs. Les élèves ne sont donc jamais suivis par les mêmes enseignants, car la gestion des correcteurs et des tuteurs se fait à la demande.

Notre projet se centrera sur les lycéens en formation complète et réglementée, soit environ 11 000 lycéens. Selon le baromètre CNED de 2023, plus de la moitié (56 %) des lycéens au CNED y sont inscrits en raison de phobies scolaires, souvent liées à des troubles anxieux, du harcèlement, ou des troubles de l'apprentissage et/ou neurologiques (TDAH, troubles dys, autisme, etc.). D'autres

y sont inscrits en raison d'un handicap (12 %), d'un éloignement géographique ou d'une situation d'itinérance (11 %), ou encore parce qu'ils sont sportifs ou artistes de haut niveau (10 %). Deux tiers de ces lycéens sont des filles (67%) et la moyenne d'âge y est de 17 ans.

Pour ces lycéens, la quasi-totalité de l'activité d'apprentissage se fait en ligne. Seuls "Les Essentiels" sont en papier, envoyés par courrier ; il s'agit de fascicules qui reprennent les points essentiels d'un cours, de tailles variables. Ils ne constituent pas un cours en tant que tel et les élèves sont donc obligés de consulter les cours en ligne. Les cours sont disponibles via la plateforme numérique du CNED, souvent sous forme de PDF, accompagnés d'activités d'entraînement et d'apprentissage. L'apprentissage est ponctué par des évaluations, généralement six par matière, trois à correction automatique (sous forme de questionnaires à choix multiples et notés instantanément), trois par un enseignant. Ces derniers sont similaires à des devoirs sur table, que les élèves font en autonomie, bien qu'un temps conseillé (souvent de deux à quatre heures) soit indiqué.

5.2.2 Les lycéens du CNED (population enquêtée)

La population enquêtée, à savoir les lycéens en voie générale ou technologique, en classe complète et réglementée, ont été, comme l'ensemble des publics du CNED, enquêtés à travers leurs parents. Le CNED publie chaque année un document interne (dit "Baromètre"), qui "est un outil de suivi des activités de l'établissement et fournit des indicateurs statistiques" (CNED, 2023). Ce sont les parents qui répondent à ces questionnaires, qui font l'objet d'un envoi par email (par le CNED) et d'une relance téléphonique (externalisée) entre le mois de juillet de l'année en cours et le mois d'octobre de l'année suivante. Les élèves ayant abandonné en cours d'année ou étant revenus en établissements sont donc fortement susceptibles de ne pas y répondre. A ce baromètre, le CNED obtient environ 1/3 de participation (3 021 parents d'élèves, soit 29%, y ont répondu sur celui de 2023). Leur échantillon est jugé représentatif de la population générale, puisqu'y ont participé 29% de parents d'élèves en seconde, 36% en première générale ou technologique et 36% en terminale générale ou technologique, proportions proches de la réalité.

Ce baromètre nous apprend que 67% des élèves sont des filles, ont en moyenne 17 ans et que 34% ont déjà redoublé durant leur scolarité (un éventuel redoublement de la dernière année de leur scolarité, qui pourrait s'expliquer tant par des difficultés scolaires déjà existantes par le passé que par des difficultés liées à leurs situations personnelles et donc être a priori temporaires, n'est pas indiqué dans le baromètre du CNED). Les raisons de la distance sont principalement la phobie scolaire (pour 56% des élèves), le handicap (12%), le choix de la distance sans précision de la raison (11%, il est possible que des parents d'élèves en phobie scolaire, par exemple, ait coché cette case) et 10% parce qu'ils sont sportifs ou artistes de haut niveau. 71% d'entre eux continueront leur scolarité au CNED l'année suivante (2023-2024).

5.3 Cadre notionnel pour les méthodes utilisées

Cette partie vise à définir les notions qui seront mobilisées dans cette partie. Il ne s'agit pas tant de définir en vue d'exhaustivité et de questionnements sur des concepts, mais de partager des

définitions communes pour faciliter la compréhension de ce document. Les sous-parties suivantes se veulent en conséquence courtes.

5.3.1 Dimension psychologique

Nous avons fait le choix de centrer notre étude sur les apprenants. En conséquence, nous avons tenu compte de leur état psychologique (à certains moments de leur année scolaire). Cette approche est majoritairement psycho-cognitive, et, dans une moindre mesure, est aussi psychosociale. Nous avons en effet considéré à la fois la dimension conative, directement liée à la persévérance (motivation, buts d'accomplissement, engagement, persévérance en elle-même) mais aussi ses facteurs. Fidèle aux traditions épistémologiques de la psychologie cognitive, la plupart de ces variables ont été relevées de manière quantitative, à partir d'échelles psychométriques validées. Nous présentons ci-après les principales notions et variables associées qui ont été interrogées.

Les dimensions cognitive, métacognitive, affective et conative

La cognition est "l'ensemble des activités intellectuelles et des processus qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise" (Bloch et al., 2002), en somme les activités mentales de résolution de problème, d'analyse, de structuration de la connaissance, mais aussi de mémorisation, compréhension, etc. La métacognition, quant à elle, concerne "l'ensemble des activités cognitives par lesquelles le sujet acquiert une connaissance de ses propres instruments de connaissance ou gère le bon fonctionnement de celle-ci" (ibid.). Il s'agit donc non seulement de la connaissance de ses propres processus cognitifs, mais aussi de la gestion de ces processus. Comme le rappelle Bloch et al. (op. cit.), "on parle aussi de métacognition à propos de la capacité du sujet à gérer son activité cognitive, face à un problème à résoudre : identifier le but à atteindre, choisir une stratégie, planifier l'action, contrôler le déroulement de l'activité et reconnaître l'atteinte du but". Ces deux dimensions sont donc essentielles pour les apprenants à distance et pour étudier la persévérance. Dans nos travaux, nous avons également considéré, à l'instar de Bandura (1986) notamment, que l'évaluation de soi (en particulier sa confiance en ses capacités à réussir) était également une activité cognitive (l'évaluation en elle-même consiste en effet en une forme de "mesure" de soi).

La dimension affective, que Trocmé-Fabre (1994) définit comme l'ensemble des émotions et sentiments, qui "gère nos rapports avec le monde extérieur". Les émotions sont soudaines, de courtes durées, se traduisent sur un plan physiologique et sont donc observables et même objectivables, alors que les sentiments sont plus stables et durables, internes et très subjectifs et contextuels (Ekman, 1987 ; Pagès, 1986 ; Damasio, 1995). Dans notre étude, ce seront donc les sentiments qui seront étudiés, puisque ce sont les seuls qui pourront réellement être recueillis par nos méthodes ; ce recueil sera toutefois fonction de ce que l'individu perçoit de lui-même et de ce qu'il accepte d'indiquer.

Enfin, la dimension conative, détaillée plus précisément dans la partie suivante, concerne à la fois le motif de l'action et l'action, et donc notamment la persévérance dans l'action (ici à une échelle plus générale, persévérance tout au long d'une année scolaire) et ses facteurs.

Précisons que, comme l'ont indiqué de nombreux auteurs, la séparation entre affectifs et cognitif, ou plus généralement entre les dimensions intellectuelles et les émotions et sentiments, facilite leur traitement sur un plan méthodologique mais n'est pas une approche réaliste, les deux étant interreliés voire non séparés (Damasio, 1995). Vygotski prévenant dès 1933 : "la séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif, volitif est l'un des défauts majeurs et fondamentaux de toute la psychologie traditionnelle" (1933/1997). Notons que les implications de l'affectif dans le cognitif, le métacognitif et le conatif, sont largement étudiées en psychologie traditionnelle et cognitive et dans de nombreuses autres disciplines (activités physiques et sportives, sciences de l'éducation, etc.). L'anxiété, le désespoir, un faible sentiment d'auto-efficacité sont par exemple des freins à l'action, alors que le plaisir d'apprendre, l'enthousiasme et la satisfaction du travail sont des moteurs, plus ou moins importants.

La motivation et la théorie de l'auto-détermination

La motivation est définie par Bloch et al. (2002) comme un ensemble de "processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement". La notion a fait l'objet de très nombreux travaux et synthèses de travaux sur le sujet, qu'il s'agisse de motivation en général, de motivation au travail, dans un contexte scolaire, etc. Dans notre étude, nous avons choisi de considérer la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985) comme principale théorie explicative de la motivation, essentiellement pour en préciser la nature plutôt que l'origine profonde (Dussarps, 2014). Il s'agira en effet de qualifier les différentes formes de motivation selon un niveau de régulation, allant de l'absence de motivation (amotivation) à une régulation interne (sur différents niveaux de motivations intrinsèques) en passant par des régulations externes à différents niveaux (motivations extrinsèques). Le tableau suivant présente l'ensemble des régulations associées à un type de motivation et des exemples liés à la formation à distance :

Type de motivation	Type de régulation	Caractérisation (d'après Ryan & Deci, 2000, p. 61)	Exemple « pourquoi est-ce que je fais une formation ? »
Amotivation	Aucune	Tâche sans valeur. Sentiment d'impuissance.	Je ne sais pas pourquoi je fais cette formation, elle ne présente aucun intérêt pour moi.
Extrinsèque	Externe	Récompenses externes ou évitement de punitions externes. Sentiment d'obligation.	Mes proches m'ont imposé de suivre cette formation et je ne veux pas les décevoir.
	Introjectée	Récompenses externes ou évitement de punitions internes. Culpabilité si non action.	Je veux suivre cette formation pour me prouver que je suis capable de m'en sortir. Je me sentirais mal de ne pas essayer.
	Identifiée	Activité valorisée. Buts importants. Valorisation volontaire.	Cette formation me sera utile pour obtenir un travail qui me plaît, même si elle n'est pas idéale.
	Intégrée	Congruence (Rogers). Unité avec son soi (<i>self</i>).	Cette formation me sera utile pour obtenir un travail qui me plaît, et je me sens bien dans le dispositif de formation.
Intrinsèque	Intrinsèque	Intérêt. Plaisir. Satisfaction.	Le contenu de cette formation me plaît et j'ai plaisir à y travailler et à apprendre.

Tableau 3 - Modèle de la théorie de l'auto-détermination sous forme de tableau, avec caractéristiques et exemples pour chaque item (Dussarps, 2014).

Toutefois, à l'instar de Fenouillet (2009 : 332), nous considérons que la motivation provient de désirs et de besoins, et que l'individu, lorsqu'il se trouve être face à ses désirs et besoins, fait un choix (celui d'agir ou non, quitte à repousser son choix au profit d'autres actions sur l'instant). Ce choix, comme l'explique Fenouillet, se situerait au sein du processus conatif entre la motivation et l'action.

Les buts d'accomplissement

Pour Bloch et al. (2002), le but est, en psychologie cognitive, "l'état des choses que le sujet veut atteindre ; sa représentation mentale chez le sujet" lorsque le dit individu est "dans une activité intentionnelle ou volontaire". Pour Fishbach et Ferguson (2007), le but est défini comme "une représentation cognitive d'un état final susceptible d'avoir un impact sur les évaluations, les émotions et le comportement" (cité par Fenouillet, 2009). Or, comme l'ont montré nombre de recherches sur le sujet (voir par exemple Darnon et Butera, 2001), l'individu en action (en particulier scolaire) est motivé notamment par la recherche de compétences, et "faire des progrès, améliorer sa maîtrise de la tâche" est un "moyen" d'améliorer ses compétences (*ibid.*). La théorie des buts de maîtrise et buts de performance se veut alors l'une des explications de la motivation et de la persévérance. Le but de maîtrise "correspond au désir d'apprendre, de comprendre le problème, d'acquérir de nouvelles connaissances, d'augmenter la maîtrise de la tâche" et le but de performance "correspond au désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences,

d'engendrer une évaluation positive, de réussir mieux que les autres" (*ibid.*). Le but de maîtrise, en particulier, se révèle un important moteur d'engagement face aux difficultés et donc de persévérance.

Stratégies d'autorégulation

Dans le domaine des apprentissages, l'autorégulation scolaire désigne "un ensemble de pensées, de sentiments et d'actions générés par l'élève pour atteindre des objectifs éducatifs spécifiques tels que l'analyse de consignes de lecture, la préparation d'un test ou la rédaction d'une dissertation" (Zimmerman et al., 2000 : 13). Par exemple, l'élève qui se fixe des objectifs (atteignables et raisonnables) met en œuvre une stratégie d'autorégulation de son apprentissage. Comme l'indiquent Zimmerman et al. (*op. cit.*), plusieurs recherches (dès les années 1980) ont montré "qu'à la différence d'élèves obtenant des résultats médiocres, les élèves qui obtiennent de très bons résultats se fixent plus d'objectifs d'apprentissage spécifiques, utilisent davantage des stratégies pour étudier, surveillent attentivement la progression de leur apprentissage et adaptent systématiquement leurs efforts aux résultats qu'ils obtiennent et qu'ils désirent atteindre". Ces élèves "se sentent efficaces et personnellement responsables du contrôle de leur apprentissage scolaire". En somme, ils font preuve d'une grande autonomie et capacité à s'organiser efficacement. Ajoutons que ce sont des élèves qui ont identifié les ressources à leur disposition et les moments auxquels il convient d'y faire appel pour progresser. Enfin, comme le rappellent Zimmerman et al., ils sont en mesure de revenir sur leur méthode si elle est jugée inadaptée, ce qui fait partie des stratégies d'autocontrôle.

Anxiété

L'anxiété consiste en l'appréhension d'une expérience future comme "pouvant être désagréable voire dangereuse" (Bloch et al., 2002), d'une situation pouvant être (relativement) insécuritaire. Plus spécifiquement, "l'anxiété est une réponse de l'organisme, confronté aux demandes environnementales" (Delignières, 1993) qui, si elle a une origine psychique, se traduit très concrètement sur un plan physique. Il n'est pas rare que l'anxieux ait des douleurs chroniques, une réaction exagérée du corps, des tensions musculaires importantes, etc., sans qu'aucune cause physiologique autre qu'un important stress y soit associée. L'individu peut aller jusqu'à être paniqué ou paralysé et ne pas réaliser la tâche qu'il aurait souhaité faire, craignant une menace qui, en réalité, n'existe pas ou est plus faible que celle qu'il anticipe. De plus, "cette réponse serait [...] dépendante de l'importance que revêt pour le sujet la réussite ou l'échec : la perception d'un décalage subjectif entre difficulté et habileté n'a un caractère anxiogène que si l'atteinte du résultat représente un enjeu réel pour le sujet" (*ibid.*). Convenons également de bien distinguer l'état anxieux du trait de personnalité anxieux, qui désigne une personne qui serait facilement anxieuse dans des situations qu'il juge inconfortables.

Dans le cas du CNED, nous aborderons plus spécifiquement la question de la phobie scolaire, qui rend compte d'une impossibilité psychologique (qui se traduit par une réaction de panique, d'anxiété généralisée ou de dépression) pour l'élève de se rendre en établissement. L'expression "refus scolaire anxieux", parfois utilisée comme équivalent, ne nous satisfait pas : l'enfant concerné

aimerait la plupart du temps aller à l'école comme ses camarades, mais, à son corps défendant, ne le peut pas. Le concept, quel que soit le nom qui lui a été donné à travers l'histoire, est ancien et Ajuriaguerra (1974) partage cette distinction : "l'enfant aux prises avec une phobie scolaire désire aller en classe et a des ambitions scolaires, alors que celui qui fait l'école buissonnière n'aime pas l'école et préfère errer dans les rues" (cité par Doucet, 2011). Les causes de la phobie scolaire peuvent être nombreuses : si certains auteurs, relativement anciens, mentionnent la peur de quitter leur mère (*ibid.*), ou considèrent comme Ajuriaguerra que la peur est irrationnelle, il semble aujourd'hui que les causes associées à la phobie scolaire, qui survient parfois à l'adolescence voire à l'âge adulte, soient liées à l'environnement scolaire ou sociétal : anxiété sociale ayant diverses origines, harcèlement à l'école (sous forme de violences physiques ou psychologiques répétées), anxiété dite "de performance" (la peur peut être irraisonnée mais aussi faire suite à une expérience douloureuse vécue par l'élève), etc. Toutefois, le terme de "phobie scolaire" reste tout aussi discutable que celui de "refus scolaire anxieux" : il ne s'agit pas d'une phobie de l'école à proprement parler, mais d'une peur, qui se traduit sous forme d'anxiété, de panique ou même de dépression, liée à une situation vécue (réelles ou fantasmées) à l'école. Comme l'indique Cordié (2002), les causes sont souvent multiples et concernent souvent des élèves "en décalage" par rapport aux autres (les élèves dits à haut potentiel notamment). Nous continuerons à employer le terme de "phobie scolaire" faute de proposer mieux à ce stade.

Attributions causales

L'attribution causale fait référence à la théorie du locus de contrôle (Rotter, 1954), soit le fait que l'individu attribue ce qui lui arrive à un facteur externe (de son environnement) ou à lui-même, et qu'il peut ou non exercer un contrôle sur ce qui lui arrive. "Plus précisément, la cause d'un événement peut être attribuée au hasard, à de la chance, à la fatalité, à un quelconque être supérieur (causes externes), ou au contraire au travail fourni pour une réussite ou manque de travail pour un échec (causes internes)" (Dussarps, 2014). Par exemple, un élève considérant qu'il reçoit une bonne note parce qu'il a bien étudié considère la raison de la note comme interne et maîtrisable. A contrario, l'élève qui se considère mauvais dans une matière va plus aisément considérer qu'une mauvaise note reçue dans cette matière est de son fait mais incontrôlable. S'il pense que l'enseignant lui a mis une mauvaise note parce qu'il ne l'apprécie pas, le locus sera externe et incontrôlable. L'attribution causale est ainsi très intéressante pour nous : l'élève pense-t-il être responsable de sa réussite ou de son échec et pense-t-il pouvoir modifier ce résultat, ou a-t-il la sensation que cela lui échappe ?

5.3.2 Données de l'éducation et traces d'activité

Par donnée, nous entendons un « élément brut, hors de tout contexte » (une valeur, une mesure, etc.), que nous différencions de l'information, qui est la « donnée mise en contexte » (Balmissé, 2002), qui lui donne un sens particulier. Les données de l'éducation peuvent être définies comme « les données liées à la vie scolaire (depuis l'administration jusqu'à la pédagogie) et concernant les acteurs de la communauté éducative » (Lehmans et Capelle, 2023). Elles sont « produites, stockées et analysées pour différents objectifs. Ces données sont exploitées à des fins de suivi pédagogique

des élèves, d'organisation du service éducatif, d'élaboration de ressources pédagogiques ainsi qu'à des fins de statistiques et de recherches » (Atal et Froidevaux, 2020).

Nous étudions dans ce projet deux types de données :

- des données de scolarité, contenant également des données socio-démographiques ; nous les considérons comme des informations dès lors qu'il sera possible de les relier à un individu spécifique (auquel serait attribué un identifiant permettant de conserver son anonymat) et à d'autres données sur celui-ci (par exemple, nous pourrions avoir son âge, son niveau d'études, la formation qu'il suit actuellement, etc.)
- des traces d'activités sur les plateformes de formation. La trace est « constituée à partir d'empreintes laissées volontairement ou non dans l'environnement » (Mille, 2013), la plateforme de formation numérique dans notre cas. L'empreinte est « l'inscription de quelque chose dans l'environnement [...] » et la trace « l'observation d'une série d'empreintes » (ibid.). Concrètement, il s'agit de logs (historique d'événements sur la plateforme, permettant de suivre l'ensemble des activités d'une personne dès lors qu'elle effectue une action).

En somme, nous sommes dans une démarche « analytique des activités d'apprentissage instrumentées » (Dioudi, 2018), proposition de traduction de *learning analytics*, qui vise à explorer les données éducatives (notamment les traces d'activité sur une plateforme d'apprentissage), mieux comprendre les environnements numériques et les comportements des apprenants, dans le but d'améliorer les formations exploitant des environnements numériques (Peraya, 2019 ; Jovanović et al., 2017).

5.3.3 Dispositif de formation

Un article est en cours d'écriture sur le sujet pour préciser la notion, dans une approche intégrative des définitions de Foucault (pour intégrer les enjeux de pouvoir à l'oeuvre au sein du dispositif), de Peraya (ci-dessous), de Massou (pour intégrer plus avant la dimension symbolique), notamment. A ce stade, nous considérons le dispositif de formation dans son acception commune dans nos disciplines.

Le dispositif de formation est :

« une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif -son fonctionnement- déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets » (Peraya, 1999).

Cette définition part de la définition du dispositif chez Michel Foucault pour l'adapter au domaine de la formation. Ainsi, la définition englobe à la fois les éléments structurels "habituels" dans la définition du dispositif dans les sciences de l'information et de la communication, à savoir sa dimension sociale, son fonctionnement, son architecture, une dimension technique évidente, et à

la fois des éléments symboliques, ce que Michel Foucault appelait le “non-dit”, mais qui fait sens ou peut faire sens de façon directe pour un acteur du dispositif ou consister en une pratique, des normes d’interactions, des règles pour les acteurs du dispositif. Le dispositif de formation, dans notre approche, englobe également des acteurs : les enseignants, le personnel administratif, les élèves, etc. Les personnes extérieures au dispositif (les parents par exemple) peuvent également interagir avec celui-ci. Le dispositif est ainsi un ensemble d’humains, de moyens techniques (notamment une plateforme de formation) proposant un ensemble de fonctionnalités et de signes (au sens symbolique du terme), d’une organisation singulière, de règles, de représentations symboliques plus ou moins partagées, etc.

5.4 Variables étudiées et indications temporelles

Les variables étudiées dans notre approche sont nombreuses. Toutes n’ont pas été étudiées par la même approche (cf. “Méthodes mises en œuvre ci-dessous”). Elles peuvent être catégorisées selon l’approche par “familles de facteurs de persévérance” précédemment présentée. Nous étudierons certaines variables à l’aide d’échelles validées en psychologie cognitive, celles-ci sont indiquées (cf. infra). L’ensemble vise à la fois à identifier des facteurs de persévérance et leur importance (dans le cas où cela est possible), mais aussi à permettre d’établir des profils d’élèves selon différents critères (essentiellement sociodémographiques et scolaires), par exemple profil de faiblement persévérants et fortement persévérants.

L’ensemble des variables étudiées sont associées à chaque méthode utilisée et sont donc présentées dans les parties suivantes. Ayant fait le choix d’adopter une démarche d’étude longitudinale, nous avons “étalé” le recueil de données entre octobre 2023 et juin 2024 avec différentes méthodes.

5.5 Méthodes mises en œuvre : préalables

Nous avons été amenés à recueillir des données quantitatives et qualitatives et à adapter les traitements de données en fonction de ce choix et de l’échantillon obtenu. Quatre méthodes ont été mises en œuvre et sont encore en cours de traitement (ou de renouvellement pour l’année scolaire 2024-2025) : des questionnaires, des entretiens semi-directifs, l’étude de données de scolarité et d’activités sur la plateforme et une étude sémi-discursive de la plateforme de formation du CNED.

Les méthodes ayant permis de recueillir des données quantitatives (questionnaires, données de scolarité et d’activité) avaient une double vocation : avoir une vue d’ensemble d’une population donnée (volonté de quantifier) et faire des tests d’hypothèse. Elles ont été traitées de façon statistique, par une approche descriptive et inférentielle (certains tests étant adaptés aux spécificités de l’échantillon). Les méthodes qualitatives, quant à elles, visaient à renforcer les résultats issus des études quantitatives et à mieux comprendre certaines dynamiques que seule une démarche qualitative permettait de saisir (notamment en termes de représentation, de subjectivité, etc.). Comme nous l’avons indiqué au début du document, il s’agira à terme de mettre en œuvre une approche méthodologique dite mixte, en considérant l’ensemble des données

comme un tout et en faisant “dialoguer” les résultats, toutefois cela n’a pas été encore réalisé à ce stade du projet (fin d’année 2024).

5.6 Premier outil de collecte : les questionnaires

Les questionnaires ont été administrés sur une période débutant en octobre 2023 et s’adaptant au moment où un répondant répondait au premier questionnaire. Nous avons conçu et développé une plateforme de réponse sur laquelle les répondants devaient se rendre (et s’inscrire) pour participer à l’étude et mis en place un système d’e-mailing personnalisé. Il y a eu au total 20 questionnaires, répartis de façon hebdomadaires, chacun ayant un “code” permettant de le reconnaître aisément :

- **Q0 (Questionnaire “temps 0”**, c’est-à-dire le premier envoyé). Il a été découpé en 6 parties auxquelles les élèves pouvaient répondre séparément (dans un délai maximal de trois semaines). Pour rendre compte de ce découpage, nous les appellerons par la suite par un numéro (entre Q01 et Q06), chacun correspondant à une partie spécifique :
 - Q01 - Ton année à venir : profil apprenant
 - Q02 - Ton environnement : environnement de travail et activités extra-scolaires
 - Q03 - Ta motivation : motivations
 - Q04 - Tes projets : buts d’accomplissement et projet professionnel ou d’étude
 - Q05 - Ton expérience de l’école : expériences scolaires et stratégies d’apprentissage
 - Q06 - Toi : profil socio démographique
- **QBn (Questionnaire Baromètre n**, où n prend une valeur entre 1 et 18) : questionnaires hebdomadaires, démarrant quelques jours après qu’un répondant se soit inscrit sur la plateforme de réponses et ai eu accès au Q0 ; il y a un total de 18 questionnaires “baromètre” ;
- **QF (Questionnaire Final)**, dernier questionnaire envoyé.

Nous avons été très vigilants dans ces questionnaires et la plateforme utilisée à respecter le règlement général de protection des données (RGPD), qui est au cœur du PGD (Plan de Gestion des Données) fourni à l’ANR. En particulier, toute information personnelle (comme un e-mail pour s’inscrire à la plateforme) est supprimée dès que son utilité est caduque, les élèves disposent d’un droit à l’oubli, aucune information personnelle ne transite entre les membres du projet (seuls Elodie Vaugier et Clément Dussarps y ont accès) et sont remplacées dès réception par un code unique, etc.

5.6.1 Variables recueillies par les questionnaires

Le tableau suivant rend compte des variables (donnant parfois lieu à plusieurs questions) étudiées dans les différents questionnaires. Est également précisé l’usage ou non d’une échelle validée sur

un plan scientifique. Les questions présentes dans les QB ne l'étaient pas systématiquement : une suite de 15 questions étaient systématiquement posées dans ces baromètre, et ensuite quelques questions parmi 70 étaient posées sur un baromètre donné (donnant lieu à un total de 21 à 34 questions dans un baromètre au maximum). Les questionnaires complets sont disponibles en annexes 4, 5 et 6.

Variable	Echelle/outil utilisé	Quest.
Domaine psychologique		
Motivation	Echelle de Motivation en Education (EME) - Vallerand et al. (1989)	Q0
Buts d'accomplissement	Measurement of achievement goals - Elliot et Murayama (2008)	Q0
Clarté et priorité de ses projets	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Sentiment d'auto-efficacité	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0 + QF
Stratégies d'auto-régulation de l'apprentissage	The Self-Regulation for Learning Online (SRL-O) questionnaire - Broadbent et al., 2022 <i>Des questions propres à PERSCOL ont également été utilisées.</i>	Q0 + QB
Dimension affective dans l'apprentissage : ennui, anxiété, plaisir	Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) - Pekrun et al. (2002, 2005) <i>Des questions propres à PERSCOL ont également été utilisées.</i>	QB
Attributions causales et locus de contrôle	Echelle de Mesure des Attributions Causales pour enfants (EMAC-E) - Brun et al., 2019 <i>Des questions propres à PERSCOL ont également été utilisées sur chaque QB.</i>	QB
Intérêt, persévérance, résilience	Thorsen et al., 2021	QB
Persévérance (selon notre définition)	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QB + QF
Domaine social / accompagnement et soutien		
Suivi par professionnel de santé ou d'éducation	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Bénéficie de cours particuliers	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Pratique d'une activité seul ou en club	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0

Soutien des proches jugé indispensable	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QB + QF
Soutien des enseignants jugé indispensable	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QB
Soutien des proches effectif	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QF
Satisfaction des soutiens (proches, enseignants, pairs)	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QF
Scolarité de l'élève (actuelle ou passée)		
Année en cours	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0 + QB
Boursier / financé	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Expérience à distance / au CNED	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Difficultés scolaires passées	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Moyenne de l'année précédente	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Dernières notes obtenues	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QB
Connaissance des modalités d'évaluation	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QB
Régularité du travail	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QB + QF
Satisfaction des cours du CNED et de l'organisation pédagogique	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QF
Satisfaction de son propre travail	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QF
Environnement de travail et info-documentaire		
Supports et outils utilisés	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Connexion internet suffisante	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Conditions de travail jugées satisfaisantes	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Profil sociodémographique		
Âge	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Sexe	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0 + QF
Diplôme le plus élevé des parents	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Présence d'autres personnes au sein du foyer	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0

Impact des revenus du foyer	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Autre		
Raison de la distance	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	Q0
Problèmes techniques	<i>Questions propres à PERSCOL.</i>	QB

Tableau 4 – Liste des variables étudiées par les questionnaires.

Echelles de Likert

Les variables étudiées par des échelles (toutes les variables issues d'une source hors PERSCOL, dites échelles psychométriques, qui ont déjà été validées) sont mesurées par des échelles de Likert. Toutes le sont en 7 points, hormis celle concernant les attributions causales (EMAC-E) qui est en 5 points. Les échelles de Likert sont généralement jugées plus fiables en 7 points (Joshi et al., 2015). Comme celles en 5 points, elles permettent de sélectionner une valeur intermédiaire qui, si elle n'oblige pas le participant à se positionner d'un côté de l'échelle, lui permet d'indiquer une position de neutralité ou moyenne (selon les cas) qui peut se révéler intéressante également. Certaines autres variables, propres à PERSCOL, seront également mesurées à l'aide d'échelles équivalentes, en 7 points. Statistiquement, le traitement dépend de l'échelle en elle-même, et peut par exemple nécessiter le calcul de scores à partir de différentes mesures. Le traitement se fait également en considérant la moyenne, la médiane et la valeur modale, via une représentation graphique, etc.

Nous précisons par la suite comment ont été évaluées certaines dimensions psycho-cognitives. Nous avons systématiquement fait une sélection de quelques questions parmi la totalité de celles existantes dans les échelles validées, afin d'éviter des questionnaires trop longs pour augmenter le nombre de réponses et avons parfois dilué les groupes de questions dans différents QB.

Evaluation de la motivation

L'évaluation, au début de leur année de formation (Q0), de la motivation des apprenants à étudier a été réalisée à partir de l'échelle de Motivation en Éducation (EME) de Vallerand et al. (1989) : nous avons choisi 15 questions sur 28 et adapté certaines formulations au contexte. Les réponses sont évaluées sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) et les questions commencent toutes par "J'étudie car...". Cette échelle mesure les trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement, à la stimulation), ainsi, que les trois types de motivation extrinsèque (identifiée, introjectée, régulation externe) et l'amotivation dont le tableau ci-dessous présente les questions associées :

Type de motivation	Questions associées : "J'étudie..."
Motivation intrinsèque à la connaissance	Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	Pour le plaisir que je ressens à me surpasser. Parce que les études me permettent de ressentir de la satisfaction personnelle.
Motivation intrinsèque à la stimulation	Parce que j'aime vraiment ça. Parce que j'aime m'amuser en lisant différents sujets. Parce que pour moi l'école, c'est « cool ».
Motivation extrinsèque identifiée	Parce que, selon moi, les études vont m'aider à mieux me préparer à un métier. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.
Motivation extrinsèque introjectée	Pour me prouver à moi-même que je suis capable de réussir. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.
Motivation extrinsèque à régulation externe	Pour pouvoir décrocher un emploi important plus tard. Pour avoir un très bon salaire plus tard.
Amotivation	Mais, honnêtement, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps. Mais je ne parviens pas à voir pourquoi je le fais et franchement je m'en fiche pas mal.

Tableau 5 - Questions concernant la motivation selon l'échelle EME.

Nous calculerons alors le score pour chaque type de motivation en faisant la moyenne des valeurs données pour les questions qui lui est associé.

Evaluation des buts d'accomplissement

La mesure des buts d'accomplissement s'est faite dans le Q0 en adaptant l'échelle révisée "Measurement of achievement goals" (Elliot et Murayama, 2008) : nous avons sélectionné 8 items sur 12 au total, les avons traduits et adapté les formulations au contexte. L'évaluation se fait normalement sur des échelles de 1 (totalement en désaccord) à 5 (totalement d'accord) points, qui ont été élargies à 7 points. Cette mesure vise à évaluer les buts d'accomplissement selon leur type (maîtrise/performance et approche/évitemment). Le tableau suivant précise les questions posées :

Catégorie	Questions associées
Buts de maîtrise - approche	Mon objectif est de maîtriser complètement le contenu présenté dans ce cours Je m'efforce de comprendre le contenu de ce cours de façon aussi approfondie que possible
Buts de maîtrise - évitement	Mon objectif est d'éviter de ne pas apprendre tout ce qui est dans mes possibilités. Je m'efforce d'éviter une compréhension partielle des cours
Buts de performance - approche	Je m'efforce de bien faire comparativement aux autres étudiant(e)s Mon but est de mieux réussir que les autres étudiant(e)s
Buts de performance - évitement	Mon but est d'éviter de faire moins bien que les autres étudiant(e)s Mon but est d'éviter de réaliser une faible performance comparativement aux autres étudiants

Tableau 6 - Questions concernant les buts d'accomplissement selon l'échelle d'Elliot et Murayama (2008).

Evaluation des stratégies d'autorégulation (SRL-O)

Pour évaluer les stratégies d'autorégulation, nous avons utilisé le "Self-Regulation for Learning Online (SRL-O) questionnaire" (questionnaire d'auto-régulation de l'apprentissage en ligne) proposé par Broadbent et al. (2022). Il s'agit d'un ensemble de 44 questions réparties en 10 catégories. Comme précédemment, nous n'avons conservé que 26 questions (avec 2 questions minimum par catégorie) qui ont été traduites en Français et adaptées à notre terrain. Toutes les échelles sont évaluées sur 7 points en exprimant différents degrés d'accord avec les propositions. Du fait de leur nombre important, ces questions ont été réparties dans différents questionnaires baromètres.

Le tableau suivant précise les catégories et les questions retenues :

Catégorie	Questions associées
Auto-efficacité	J'ai confiance en ma capacité à comprendre le contenu des enseignements. J'ai confiance en ma capacité à réussir à persévérer dans mes études, même lorsque je trouve le contenu difficile.
Motivation intrinsèque	Je trouve toujours des aspects du contenu des cours qui éveillent ma curiosité. J'adore apprendre de nouvelles choses dans les cours du CNED.
Motivation extrinsèque	Je veux réussir mon année afin de pouvoir montrer à mes amis et à ma famille de quoi je suis capable. Je veux bien faire à cause des attentes (réelles ou perçues) des autres envers moi. Je veux obtenir de meilleures notes que les autres aux devoirs et à l'examen.
Sentiments d'échec	J'envisage d'abandonner parce que je me sens dépassé par mes études. Je suis tellement anxieux que je ne veux même pas commencer à étudier. Quand je dois étudier en ligne, je commence à me sentir mal.
Fixation d'objectifs et gestion du temps	Je me fixe des objectifs de travail chaque semaine. Je planifie mon emploi du temps afin d'avoir suffisamment de temps pour travailler mes cours.
Métacognition	Je passe du temps à essayer de comprendre ce qu'on attend de moi. Généralement, une fois que j'ai terminé un travail, je vérifie qu'il correspond bien à ce qui était attendu. J'examine les commentaires que m'ont fait les enseignants et je vérifie que je les ai bien pris en compte pour améliorer mes devoirs.
Environnement de travail	J'ai accès à un endroit calme et sans distraction pour étudier. Je sais où je peux étudier le plus efficacement pour ce cours en ligne.
Régulation de l'effort	Je travaille dur pour mes cours, même quand j'ai quelque chose de plus intéressant à faire. Même lorsque mes cours deviennent difficiles, je reste déterminé à réussir. Lorsque mon esprit commence à vagabonder pendant que j'étudie mes cours, je fais un effort important pour continuer à me concentrer.
Soutien humain	J'essaie d'aider les autres étudiants lorsqu'ils posent une question en ligne à laquelle je peux répondre. Je demande à l'enseignant et/ou à mes pairs de clarifier des informations dans mon cours. Lorsque j'ai des difficultés avec mon cours en ligne, je recherche l'aide d'autres personnes par le biais de moyens en ligne (forums de discussion, médias sociaux, e-mail, messagerie instantanée, etc.).
Stratégies d'apprentissage	Lorsque j'étudie en ligne, je structure mes connaissances en produisant mes propres supports (fiches, cartes mentales, schémas...) Lorsque j'étudie en ligne, j'essaie de relier le contenu à ce que je sais déjà.

Tableau 7 - Questions traduites et conservées sur l'autorégulation des apprentissages.

Evaluation des émotions liées à la réussite (AEQ)

Nous avons également mobilisé quelques questions provenant d'échelles validées sur les émotions liées à la réussite scolaire (anxiété y compris), également traduites et adaptées. Ces questions sont issues de l'«Achievement Emotions Questionnaire» de Pekrun et al. (2005), duquel nous avons conservé 13 questions représentant 5 catégories, évaluées en échelle de Likert à 7 points également. Le tableau suivant précise les catégories et les questions retenues :

Catégorie	Questions associées
Ennui lié aux cours	Je trouve les cours assez ennuyeux. Je suis souvent dans la lune parce que je m'ennuie en travaillant les cours.
Anxiété liée aux cours	Je préférerais ne pas me connecter à la plateforme de cours parce que je suis trop stressé. Avant d'aller voir un cours sur la plateforme, je m'inquiète déjà de savoir si je serai capable de le comprendre.
Anxiété liée à l'apprentissage	Quand je vois tous les devoirs qu'il me reste à rendre, je suis stressé. Savoir si je saurai faire face à tout mon travail m'inquiète. Je ne veux même pas commencer à étudier tellement je suis stressé.
Anxiété liée aux devoirs	Je panique au moment de rendre un devoir à correction automatique. Je panique au moment de rendre un devoir corrigé par un enseignant. Je me demande souvent si j'ai suffisamment étudié avant de rendre un devoir.
Plaisir lié à l'apprentissage	J'aime apprendre de nouvelles connaissances grâce à mes cours. J'étudie plus que nécessaire parce que j'aime beaucoup cela. Je suis heureux des progrès que j'ai accomplis et cela me motive à continuer à étudier mes cours.

Tableau 8 - Questions issues de l'AEQ.

A la seconde catégorie, nous avons ajouté l'affirmation "Je ne peux pas commencer à travailler tellement je suis stressé" qui nous semblait recouvrir une autre dimension importante pour les élèves du CNED, en particulier, du fait des phobiques scolaires.

Evaluation des attributions causales et du locus de contrôle

Cet élément sera traité dans le rapport final.

Echelle de persévérance de Thorsen et alii

L'évaluation de la persévérance chez Thorsen et al. (2021) diffère de la nôtre. D'une part, la nôtre se base sur des données partiellement objectives issues de questions sur l'engagement (le fait d'avoir travaillé ou non -évalué de façon hebdomadaire et le fait d'avoir rendu des devoirs) et d'une question sous forme d'auto-évaluation (le souhait d'aller au terme de son année d'étude). Chez Thorsen et al., l'évaluation se fait sur la base de quatre questions sur lesquelles l'élève se positionne sur une échelle entre 1 et 7 : le fait d'abandonner si le tâche est jugée trop difficile, le fait de faire toujours de son mieux, le fait de travailler même si cela est difficile, et le fait de faire

les choses à temps. Il s'agissait pour nous de vérifier la capacité évaluative de la persévérance de ce questionnaire au regard de notre propre méthode, sachant que celle de Thorsen et al. repose sur un public différent (élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés en Suède), uniquement sur une auto-évaluation déclarative (la nôtre se veut également déclarative mais se base sur des données objectives -en supposant que l'élève ne mente ou ne se trompe pas) et que, selon nous, le fait de "faire toujours de son mieux" et le fait de "faire les choses à temps" relèvent de domaines que nous distinguons de la persévérance, le premier faisant plutôt état de perfectionnisme, de souhait d'avoir de très bons résultats ou d'une crainte des mauvais résultats, et le second relatif à la procrastination, qui, selon nous, ne sont pas des éléments relatifs à la persévérance scolaire. En outre, l'étude de Thorsen et al. s'est effectuée sur plusieurs années, la nôtre sur une seule année mais avec une fréquence de recueil plus importante. Enfin, ils considèrent la persévérance comme un trait de personnalité et nous comme un comportement, éventuellement relatif à une attitude ou un trait de caractère ou un tempérament.

5.6.2 Site web d'administration des questionnaires

Compte tenu de l'aspect longitudinal de notre enquête, avec un total de 25 questionnaires (en comptant séparément les Q0) à compléter sur une période de 20 semaines, nous nous sommes interrogés sur la manière de "motiver" les élèves à participer, mais également de limiter la déperdition des réponses dans le temps. Ainsi, nous avons fait le choix de créer un site web qui se voulait agréable, à la fois esthétique, ergonomique et attractif. Nous avons fait appel à une graphiste et à un développeur web pour produire cet espace.

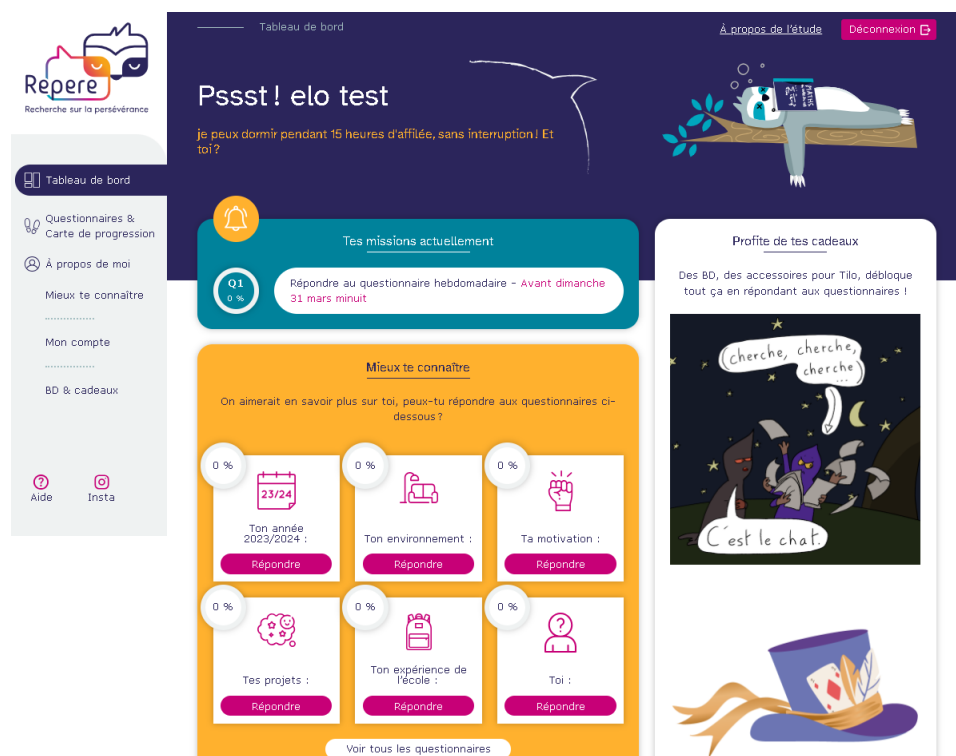


Figure 2 - Espace personnel donnant accès à toutes les fonctionnalités et aux questionnaires disponibles. Dans cet exemple, l'utilisateur s'appelle "elo test" (compte de test). Dans l'espace sur fond jaune se trouvent les 6 questionnaires Q0.

Nous avons également mis en place un système de “soft gamification” au travers d’une mascotte (un paresseux se nommant Tilo) présente sur l’espace personnel des usagers (élèves), permettant d’humaniser cette recherche, et de petites récompenses débloquées en fonction de leur participation :

- des accessoires pour personnaliser la mascotte,
- des extraits de bande dessinée qui, mis bout à bout, constituaient une véritable histoire dont le style se voulait volontairement drôle et absurde. Cette BD a été créée et dessinée par *Mebeul*, une jeune bédéiste présente sur Instagram et disposant de 37 000 abonnés majoritairement de la tranche d’âge du public enquêté (adolescents).

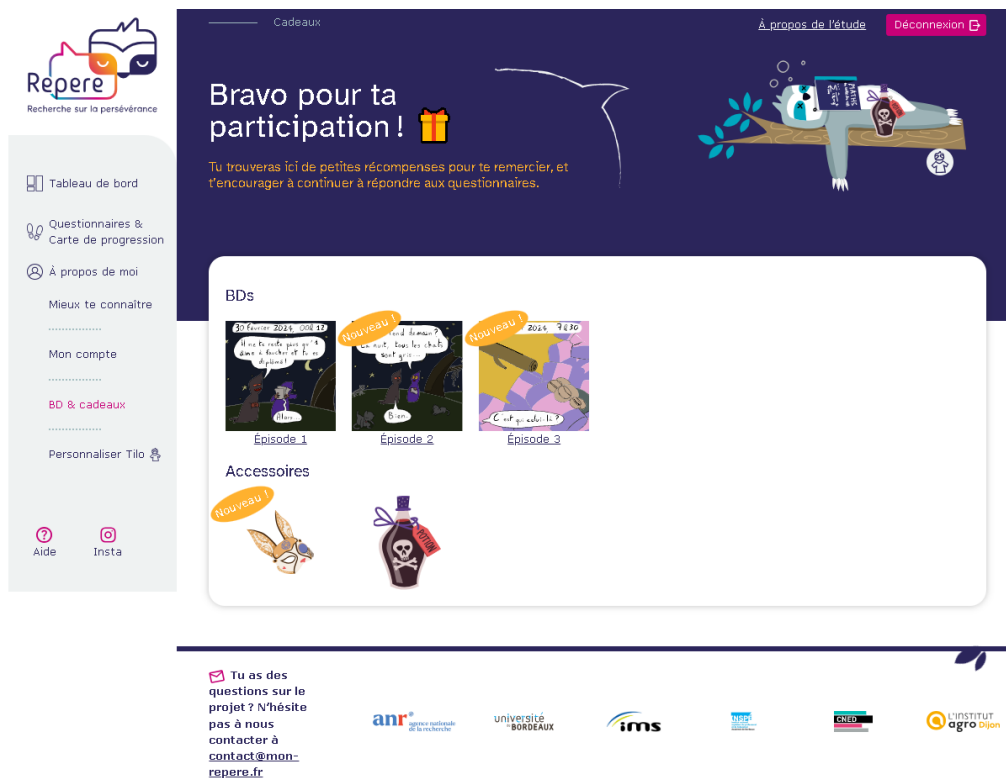


Figure 3 - Espace des récompenses (BD et accessoires pour personnaliser Tilo).

Ce site web a été conçu pour offrir aux élèves un espace personnel qui se voulait à la fois :

- pratique : tous les questionnaires étaient diffusés via cet espace et l’élève pouvait visualiser les questionnaires à venir sur une carte de progression ;

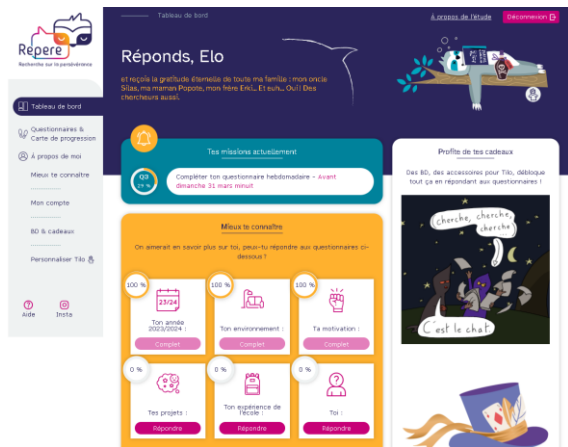


Figure 4 - Espace personnel permettant d'accéder à tous les questionnaires

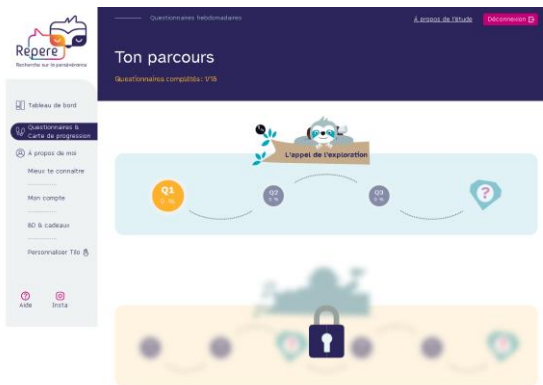


Figure 5 - Carte de progression de l'élève dans l'enquête

- agréable : grâce au travail graphique et ergonomique réalisé, ainsi que par la présence de Tilo, la mascotte ;
- personnalisable : l'apprenant pouvait choisir son genre (féminin ou masculin) avec lequel il souhaitait que nous nous adressions à lui (y compris dans les questionnaires), de recevoir ou non des e-mails pour l'avertir de l'ouverture d'un questionnaire, de créer un pseudo ;

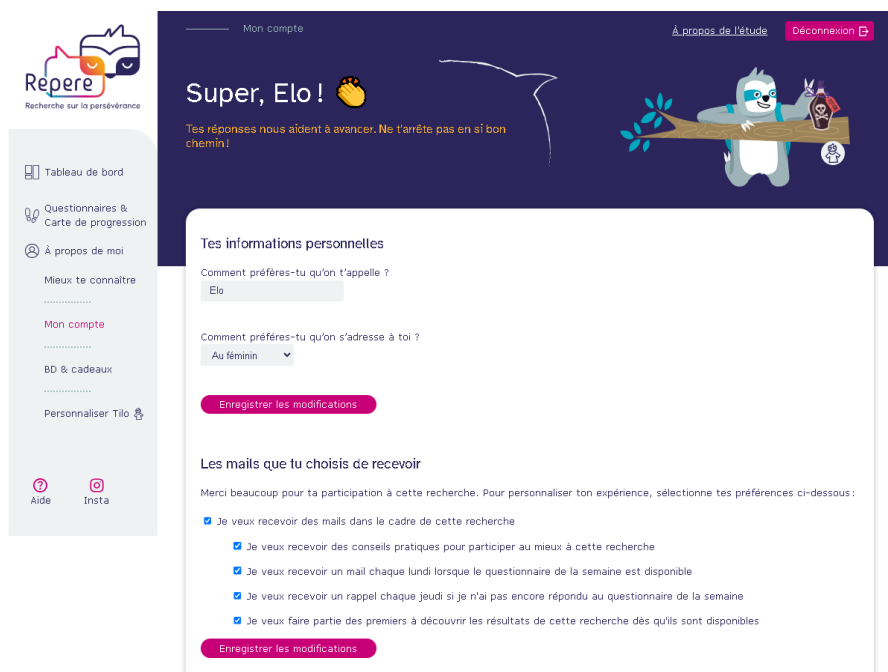


Figure 6 - Espace de gestion des préférences (genre et mails).

- attractif et encourageant : grâce aux BD et accessoires débloqués, ainsi que par les phrases humoristiques ou motivantes distillées par Tilo à chaque rechargement de

la page, mais aussi l'évolution de l'image de la mascotte ou encore le pourcentage des réponses pour chaque questionnaire.

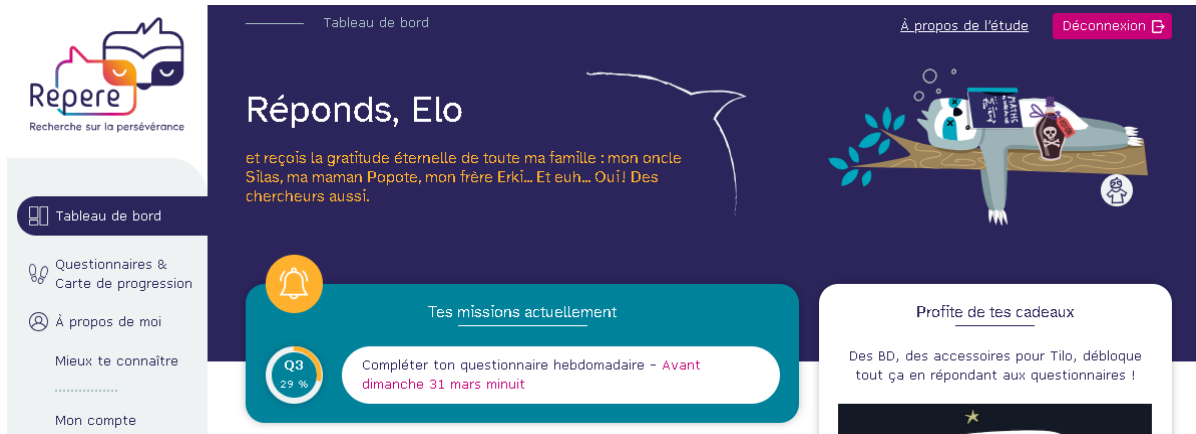


Figure 7 - Exemple de phrase de Tilo et Pourcentage de complétion du questionnaire baromètre.

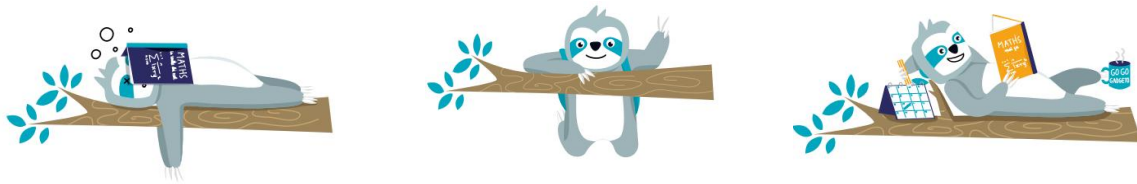


Figure 8 - Evolution de la mascotte présente sur l'espace personnel en fonction du pourcentage global de réponses.

5.6.3 Système d'e-mailing

Les élèves avaient la possibilité de s'inscrire à notre plateforme de questionnaires d'octobre 2023 à décembre 2023. Le CNED a envoyé 2 e-mails et 2 relances pour informer les élèves de cette recherche et les inciter à participer :

- e-mail de premier contact le 02/10 à 8 242 élèves avec relance le 13/10 à 8 307 élèves
- e-mail de premier contact le 13/11 à 9 062 élèves avec relance le 22/11 à 9 163 élèves

Dès leur inscription à notre site, les élèves pouvaient choisir de recevoir ou non des e-mails liés à l'enquête conformément au RGPD. Ainsi, environ 70% des élèves inscrits ont accepté de recevoir nos e-mails et pouvaient changer d'avis à tout moment.



Inscription

Connexion

Les inscriptions sont closes pour cette année. Merci !

Prénom ou pseudo *

Dans quelle école es-tu ? *

Adresse email *

Mot de passe *

Confirme ton mot de passe *

J'accepte que mes données soient utilisées à des fins de recherche dans le cadre de ce projet, conformément aux dispositions du RGPD ([± de détails](#)) *

 J'accepte de recevoir des e-mails dans le cadre de cette recherche uniquement (aucun e-mail n'est transmis à un tiers)

[S'inscrire pour participer à l'étude](#)

Figure 9 - Page d'inscription au site web de recueil des données.

Afin d'impliquer les élèves, de garder le lien avec eux et leur rappeler de compléter les questionnaires, nous avons mis en place l'envoi d'e-mails, sous réserve qu'ils aient donné leur accord via des cases à cocher à l'inscription et modifiable dans leur compte (respect du RGPD). Chaque apprenant recevait ainsi :

- des e-mails de rappel les lundis et jeudis, envoyés tout au long des 20 semaines pour prévenir l'élève de la disponibilité d'un questionnaire (QB ou questionnaire final) ;
- une séquence de six e-mails de bienvenue, dès son inscription sur notre site, s'étalant sur 21 jours, avec un objet différent pour chaque e-mail et un encouragement systématique à compléter les questionnaires de début de formation (Q0). Ci-dessous les objectifs de chaque e-mail et leurs statistiques d'ouverture et de clics pour tous les inscrits (très majoritairement du CNEO) :

- lui souhaiter la bienvenue et présenter Tilo (e-mail n°1. Objet : Bienvenue dans l'équipe [Pseudo] !)
 - envoi immédiat après l'inscription
 - 422 e-mails envoyés
 - Taux d'ouverture : 76%
 - taux de clic : 17%
- lui présenter le projet (e-mail n°2. Objet : Notre projet, c'est aussi le tien [Pseudo])
 - envoi 2 jours après l'email n°1
 - 418 e-mails envoyés
 - Taux d'ouverture : 68%
 - taux de clic : 31%
- l'encourager à nous suivre sur Instagram et/ou Facebook (e-mail n°3. Objet : Rejoins-nous sur les réseaux sociaux, [Pseudo] !)
 - envoi 3 jours après l'email n°2
 - 415 e-mails envoyés
 - Taux d'ouverture : 68%
 - taux de clic : 16%
- lui présenter notre système de récompenses (e-mail n°4. Objet : [Pseudo], plusieurs surprises t'attendent dans ce mail)
 - envoi 4 jours après l'email n°3
 - 416 e-mails envoyés
 - Taux d'ouverture : 65%
 - taux de clic : 21%
- lui expliquer comment gérer ses données et le respect de son anonymat (e-mail n°5. Objet : [Pseudo], tes données et ton anonymat, je t'explique tout !)
 - envoi 5 jours après l'email n°4
 - 413 e-mails envoyés
 - Taux d'ouverture : 63%
 - taux de clic : 12%
- lui expliquer son importance pour cette enquête (e-mail n°6. Objet : [Pseudo], ton aide est cruciale pour améliorer les formations à distance !)
 - envoi 7 jours après l'email n°5
 - 411 e-mails envoyés
 - Taux d'ouverture : 60%
 - taux de clic : 17%

Suite à leur inscription sur notre plateforme, les élèves disposaient de 6 à 12 jours avant de pouvoir compléter le premier QB, le but étant de leur permettre de compléter les 6 questionnaires du Q0. Ainsi, pour une inscription :

- un lundi ou un mardi : le QB1 était disponible le lundi suivant (6 à 7 jours) ;
- à partir du mercredi : le QB1 était disponible le lundi 8 à 12 jours après.

Chaque QB était disponible du lundi au dimanche et un rappel était envoyé par e-mail les lundis et jeudis (si l'élève le souhaitait) pour inciter les élèves à répondre. Chaque semaine, un nouveau questionnaire était disponible jusqu'au questionnaire final (QF).

5.6.4 Périodes et modalités d'administration et échantillons

617 élèves ont créé un compte sur notre site entre le 02 octobre 2023 et le 31 décembre 2023 afin de participer à notre enquête. **596 sont élèves du CNED, et seulement 21 de l'Institut AgroSup Dijon (IA-EAD)**. Compte tenu du faible effectif de ce dernier, nous avons choisi de nous concentrer sur les données des élèves du CNED pour les analyses statistiques issues des questionnaires. L'IA-EAD a alors fait l'objet d'une étude de cas.

Le graphique ci-dessous montre le nombre d'inscriptions au fil du temps. Nous voyons clairement l'impact de l'envoi des e-mails de premier contact, et dans une moindre mesure, des e-mails de relance, sur l'inscription des élèves à notre plateforme :

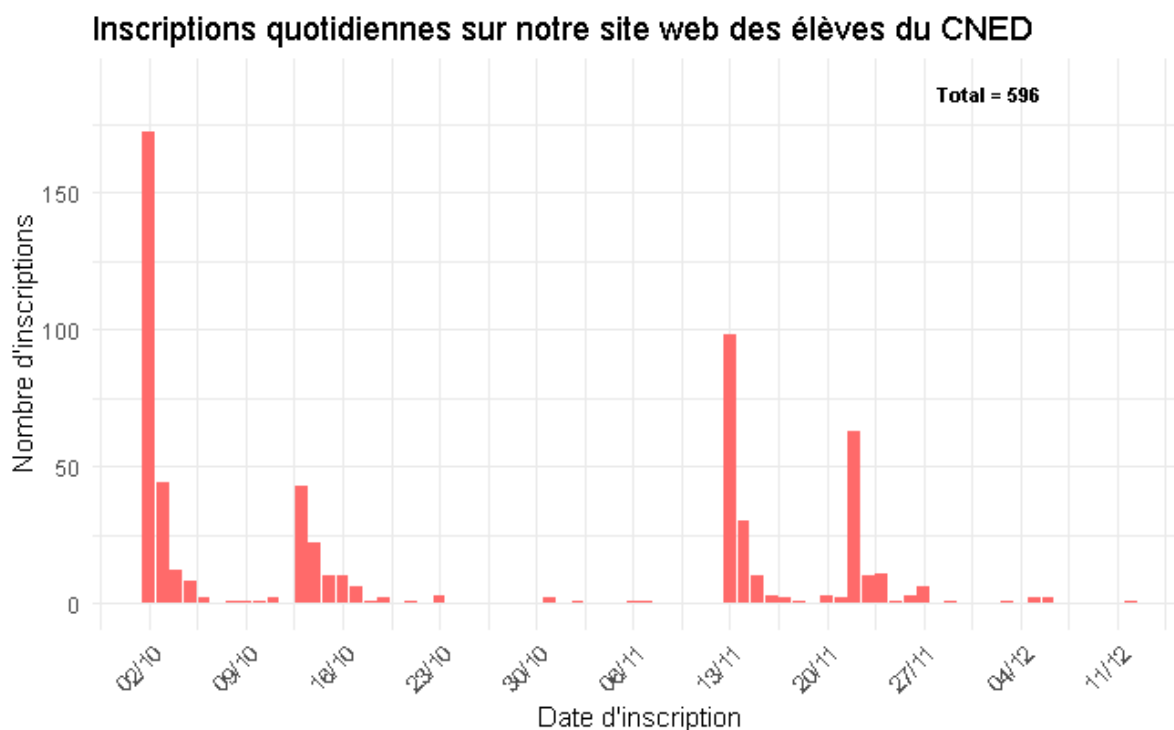


Figure 10 - Evolution des inscriptions au site web hébergeant les questionnaires.

Le tableau ci-dessous indique le nombre d'inscriptions par semaine et par mois. Notons que pour un même QB (par exemple QB1), il peut y avoir une différence allant jusqu'à 10 semaines entre les premiers inscrits à notre site et les derniers :

Inscription des étudiants CNED à notre plateforme de questionnaire					
Semaine d'inscription	Mise à disposition du QB1	Fin parcours QBs (QB-18)	Inscription octobre	inscription novembre	Inscription décembre
02/10 au 03/10	lundi 9 octobre 2023	dimanche 11 février 2024	219		
04/10 au 10/10	lundi 16 octobre 2023	dimanche 18 février 2024	26		
11/10 au 17/10	lundi 23 octobre 2023	dimanche 25 février 2024	93		
18/10 au 24/10	lundi 30 octobre 2023	dimanche 3 mars 2024	7		
25/10 au 31/10	lundi 6 novembre 2023	dimanche 10 mars 2024	2		
01/11 au 07/11	lundi 13 novembre 2023	dimanche 17 mars 2024		3	
08/11 au 14/11	lundi 20 novembre 2023	dimanche 24 mars 2024		128	
15/11 au 21/11	lundi 27 novembre 2023	dimanche 31 mars 2024		21	
22/11 au 28/11	lundi 4 décembre 2023	dimanche 7 avril 2024		94	
29/11 au 05/12	lundi 11 décembre 2023	dimanche 14 avril 2024		1	3
06/12 au 12/12	lundi 18 décembre 2023	dimanche 14 avril 2024			3
Total inscription			347	247	6

Tableau 9 - nombre d'inscrit par semaine et par mois en fonction de la date d'inscription au site web.

Échantillon du Q0

La participation aux questionnaires du Q0 est décroissante. Le premier questionnaire (Q01), interrogeant l'élève sur l'année scolaire en cours, est celui qui a obtenu le plus de réponses et le dernier (Q06), se concentrant sur les données socio-démographique de l'élève, est celui qui a obtenu le moins de réponses, comme le montre le graphique ci-dessous (indiquant le nombre de répondants à la première et dernière question de chaque questionnaire).

Réponses aux premières et dernières questions des questionnaires du Q0

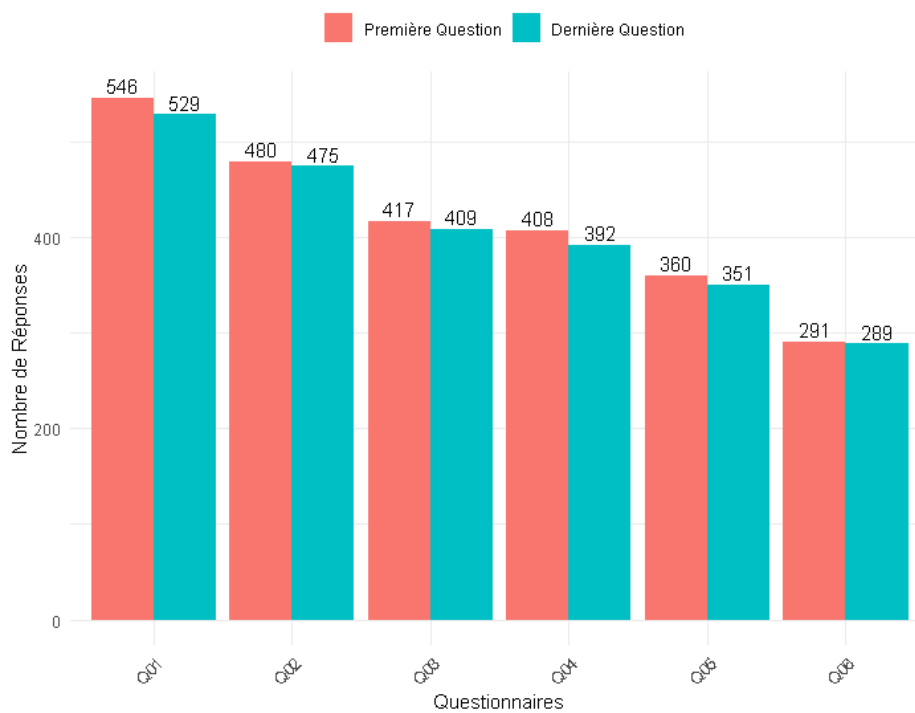


Figure 11 - Nombre de réponses à la première et à la dernière question de chaque Q0.

Le nombre de réponses diminue en respectant l'ordre naturel de présentation des questionnaires sur notre site, avec presque deux fois moins de réponses pour le Q06 par rapport au Q01. Cela peut s'expliquer par la lassitude des trop nombreux questionnaires (l'idée de découper le questionnaire pour réduire le temps de réponse au Q0 s'est finalement avérée préjudiciable). Le sujet traité dans les différents questionnaires a également pu jouer sur l'envie de répondre, certains apprenants ne souhaitant peut-être pas parler de leur expérience scolaire (si elle leur est douloureuse par exemple) ou donner des informations considérées comme "personnelles" pour le dernier questionnaire intitulé "Toi ?". Concernant l'abandon en cours de questionnaire, il est faible, la différence du nombre de réponses de la première question et de la dernière étant de 17 au maximum et de 2 au minimum. Cela est confirmé par l'analyse du pourcentage des données manquantes par questions du Q0. Les questions d'un même questionnaire ont un taux de données manquantes (sur l'échantillon total) très proches :

- de 2,5% à 6,07% (Q01)
- de 14,3% à 15,5% (Q02)
- de 25,5% à 27% (Q03)
- de 27,1% à 30,2% (Q04)
- de 35,7% à 37,5% (Q05)
- de 48% à 49,3% (Q06), à l'exception de la question concernant l'impact des revenus du foyer sur leurs études enregistrant un taux de non réponse de 57,1%, les élèves répondant moins soit par discrétion sur leur niveau de vie, soit par non connaissance de l'impact des revenus.

Échantillon des QB

L'aspect longitudinal a un impact sur le nombre de répondants au fil du temps, allant de plus de 100 sur les trois premiers QB et se stabilisant autour de 49 pour les derniers QB :

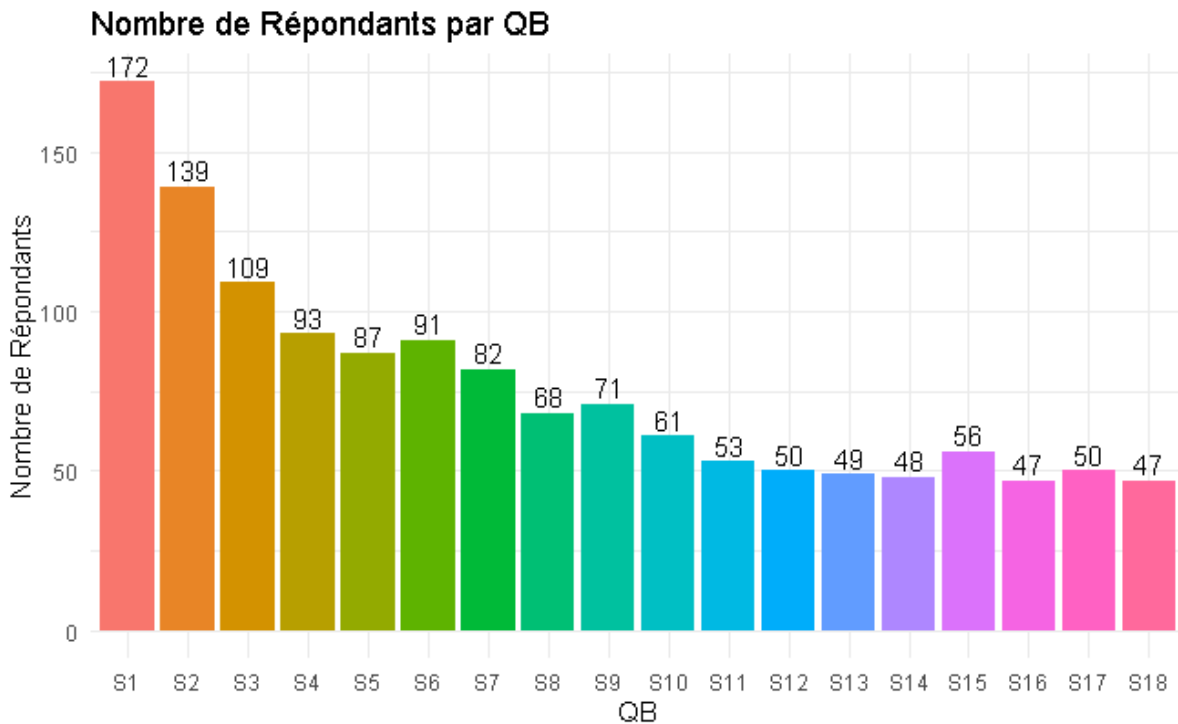


Figure 12 - Nombre de répondants par QB (de QB1 à QB18).

Échantillon du QF

Sera traité dans le rapport final.

5.6.5 Méthodes de traitement des données des questionnaires baromètres

Nous avons procédé à différents traitements des questions en fonction de leur présence systématique ou ponctuelle dans les questionnaires baromètres. Étant donné que les participants n'étaient pas tenus de répondre à toutes les questions, ni de remplir l'ensemble des 18 questionnaires (la réponse à un questionnaire reposant sur le volontariat), un nombre significatif de valeurs manquantes était présent dans les données. Pour maximiser l'utilisation des informations disponibles et limiter l'impact des données manquantes, une stratégie de regroupement a été mise en place.

Ainsi, pour les questions posées systématiquement dans les QB, nous avons divisé les 18 questionnaires en 6 périodes, chaque période regroupant 3 questionnaires consécutifs. Pour chaque période, une moyenne des réponses a été calculée sur les 3 questionnaires correspondants, lorsque des données étaient disponibles. Cette approche permet de réduire l'impact des réponses manquantes sur un questionnaire isolé tout en conservant la dynamique temporelle des données.

Afin de traiter ces données longitudinales, nous avons opté pour deux approches. Dans la première, nous avons créé, pour chaque individu ayant une valeur dans chacune des 6 périodes, deux indicateurs statistiques :

- la moyenne globale : une moyenne des 6 périodes a été calculée pour obtenir une mesure globale de la question étudiée sur l'ensemble des questionnaires.
- l'écart-type : l'écart-type a été calculé pour chaque individu afin de mesurer la variabilité de ses réponses au fil des 6 périodes pour une même question. Cet indicateur permet d'évaluer la stabilité des réponses sur le temps.

moyenne_qc m_1_3	moyenne_qc m_4_6	moyenne_qc m_7_9	moyenne_qc m_10_12	moyenne_qc m_13_15	moyenne_qc m_16_18	total_reponse _qcm	moy_globale_ rendu_qcm	variabilite_re ndu_qcm
2							1	
0,7	0	0					3	
0,7	0,3	1	0,3	0	0,7	6	0,5	0,36
2,7	0	0,7	2	0	1,7	6	1,2	1,12
0,7	0	1	1			4		
0,5	1	0	0,7	3	1,5	6	1,1	1,05
	1					1		
2,5	0	0	1	1,5	1	6	1	0,95
0						1		

Tableau 10 - Extrait du tableau des questions récurrentes des QB. Ici, pour la question traitant de la réalisation de QCM, chaque colonne représente une période regroupant les moyennes des réponses pour les questionnaires administrés sur des périodes de 3 semaines (par exemple, les colonnes intitulées moyenne_qc_m_1_3, moyenne_qc_m_4_6, etc.). La moyenne globale et l'écart-type entre les moyennes de cette question ont été calculées uniquement pour les élèves ayant une valeur dans les 6 périodes.

Pour les questions posées de manière ponctuelle, par exemple une même question est posée dans 2 ou 3 QB (sur les 18 QB), nous avons choisi de réaliser la moyenne des réponses à une même question pour l'ensemble des individus dans le jeu de données. Cela permet de pallier les données manquantes et d'obtenir davantage de réponses pour une même question, tout en simplifiant l'analyse en ne conservant qu'une seule valeur par question pour chaque élève. Ainsi, si un élève n'a répondu qu'une seule fois à une question posée trois fois, cette unique réponse sera conservée. S'il a répondu deux fois sur trois, la moyenne de ses deux réponses sera calculée et conservée, et ainsi de suite. Cela nous permet de consolider les réponses tout en tenant compte des variations individuelles dans le nombre de réponses fournies. Ainsi, cette méthodologie nous permet de disposer entre 63 à 164 individus en fonction des variables.

Pour les questions posées ponctuellement issues d'échelles validées, nous avons procédé de la même manière, à l'exception du fait que nous avons conservé les données uniquement pour les élèves ayant répondu à au moins 70 % des questions relatives à chaque échelle utilisée (SRLO, AEQ, Brun et al. et Thorsen et al.), l'analyse de ces variables n'ayant de sens qu'ensemble. Pour les réponses manquantes³ après ce filtrage, nous avons procédé à une imputation par la médiane des

³ il y avait entre 0 et 9 valeurs manquantes par variable,

réponses des autres participants à la même question. Cette méthode a été choisie pour éviter que des valeurs extrêmes n'influencent indûment les résultats, tout en préservant la structure centrale des données. Au total, 52 participants ont été retenus pour l'analyse de ces questions.

5.6.6 Profil des élèves de notre échantillon

Les questions de profil des élèves font partie des questionnaires du Q0. Les questions et questionnaires n'étant pas obligatoires, nous constatons un taux de données manquantes pouvant aller jusqu'à presque 50% pour les questions du Q06 regroupant des informations comme le sexe des répondants, l'année de naissance, le nombre de personnes du foyer, etc. Nous comparerons nos données à celles du CNED lorsque cela est possible en nous appuyant sur leur dernière enquête de satisfaction intitulé "baromètre 2023⁴" et sur les informations liées à l'inscription fournies par le CNED pour l'année 2023-2024 (qui seront traitées en totalité ultérieurement, pour le prochain rapport).

Proportions des classes représentées

Les répondants à notre enquête sont principalement les élèves des filières générales, avec une majorité d'élèves inscrits en terminale (50%), suivis par les élèves inscrits en première (33%) et ceux inscrits en Seconde (17%). Il y a ainsi une sous-représentation des élèves de seconde. Le tableau suivant compare notre échantillon à celui du CNED sur la même année (2023-2024) :

Niveau	% CNED	% échantillon	Ecart (en points, Echantillon - CNED)
Seconde	28	17	-11
Première Générale	27	28	+1
Première Technologique	7	5	-2
Terminale Générale	31	43	+12
Terminale Technologique	8	7	-1

Tableau 11 - Comparaison des proportions d'élèves par niveau entre notre échantillon et la population du CNED.

Cette sous-représentation des élèves de Seconde et sur-représentation des terminales pose question. Nous avons plusieurs hypothèses explicatives :

- au regard du RGPD, l'âge légal pour répondre à un questionnaire sans accord des parents est de 16 ans ; en conséquence, il est probable que certains élèves de Seconde n'aient pas souhaité solliciter leurs parents pour répondre et se soient abstenus ;
- il est également probable que les élèves de Seconde aient jugé disposer de moins de temps, ayant à s'adapter aux contraintes du lycée à distance, surtout s'ils étaient déjà inscrits au CNED en 3ème : les supports papiers, majoritaires au collège, disparaissent au profit de supports numériques au lycée.

⁴ "Baromètre 2023 : public réglementé - Lycée général et technologique" du 22/12/2023 réalisé par le CNED au deuxième semestre 2023

- pour ce qui est des terminales, peut-être étaient-ils plus intéressés par le projet du fait de la proximité temporelle de l'examen du baccalauréat et de leur désir de réussite.

En revanche, nous avons une répartition proche en ce qui concerne les élèves en 1^{ère} et les élèves de filières technologiques. La majorité de notre échantillon est donc concernée par un examen du baccalauréat à la fin de leur année (83%).

Caractéristiques sociodémographiques

Les questions de cette catégorie sont issues du Q06, auquel seulement 291 élèves ont répondu. Nous avons toutefois complété les résultats concernant le sexe des répondants grâce au questionnaire final qui posait également cette question permettant de disposer d'un total de 296 réponses pour cette variable. Ainsi, pour les questions d'ordre sociodémographique, nous observons un nombre de réponses oscillant entre 284 et 296.

Une large majorité (75%) de nos répondants sont des femmes, suivies par 21% d'hommes. Une petite fraction de l'échantillon a choisi de ne pas s'exprimer sur leur sexe ou l'a indiqué comme "autre", à hauteur de 1.7% pour chacune des deux catégories. La population des lycéens enquêtés est féminine à hauteur de 67% pour l'année scolaire 2022-2023, la surreprésentation de femmes dans notre échantillon correspond donc relativement à la population. De plus, les femmes participent plus volontiers aux enquêtes en ligne (Green, 1996 ; Becker & Glauser, 2018) que les hommes, et plus rapidement (Becker et al., 2019), ce que nous avons déjà observé dans nos précédentes enquêtes sur la formation à distance, qui montraient aussi une surreprésentation des femmes par rapport à la population (Dussarps, 2014, 2015a, 2018).

La majorité des répondants sont nés en 2006 (40%), suivis par ceux nés en 2007 (24%), 2005 (15%) et enfin 2008 (13%), soit 92,4% des élèves ayant un âge compris entre 15 ans et 18 ans, correspondant aux niveaux scolaires enquêtés (les élèves ont généralement peu de "retard" par rapport à l'âge courant sur un niveau scolaire). Le CNED a un taux similaire pour cette tranche d'âge pour l'année scolaire 2022-2023, ainsi qu'un taux de 5% pour les élèves de plus de 18 ans et 2% pour les élèves de moins de 15 ans. Ainsi, malgré un nombre de non réponses important, l'échantillon est représentatif en termes d'âge pour élèves ayant répondu au Q06.

Année de naissance	Fréquence (en %)
< 2005	5
2005	15
2006	40
2007	24
2008	13
> 2008	3

Tableau 12 - Années de naissance des répondants. N = 290.

83% des répondants vivent dans des foyers de 3 personnes ou plus (le répondant compris). Une faible proportion vit seule (1%) ou avec une seule autre personne (16%). La population étant jeune, il est probable qu'ils vivent avec au moins un parent, voire les deux et/ou des frères et sœurs. Le changement de lieu de vie (par ex. avec garde alternée) n'est pas pris en compte.

Nombre de personnes composant le foyer	Fréquence (en %)
1 personne (l'élève)	1
2 personnes	16
3 personnes ou plus	83

Tableau 13 - Nombre de personnes dans le foyer du répondant (lui y compris). N = 289.

Dimension socio-économique

Dans cette section, nous abordons les aspects relatifs aux conditions de vie et à l'environnement socio-économique des répondants. Les questions issues du Q06 ont un nombre de réponses de 288, quant à la question concernant le statut de boursier faisant partie du Q01, elle compte 541 réponses.

Seuls 16% des répondants reçoivent une bourse d'études, tandis que 84% n'en bénéficient pas. En France, l'attribution d'une bourse au lycée se fait sur conditions de résider en France, d'être âgé de moins de 28 ans et de ressources (revenu fiscal de référence des revenus N-1, dont le plafond diffère en fonction du nombre d'enfants à charge), comme le montre le tableau suivant :

Plafond des revenus 2022 (avis d'imposition 2023) à ne pas dépasser pour toucher une bourse trimestrielle						
Nombre d'enfant à charge	Bourse d'échelon 1 156 €	Bourse d'échelon 2 191 €	Bourse d'échelon 3 226 €	Bourse d'échelon 4 260 €	Bourse d'échelon 5 295 €	Bourse d'échelon 6 331 €
1	20 127 €	15 932 €	13 531 €	10 913 €	6 782 €	2 651 €
2	21 674 €	17 383 €	14 760 €	11 904 €	7 536 €	3 167 €
3	24 769 €	20 279 €	17 221 €	13 889 €	9 043 €	4 198 €
4	28 641 €	23 178 €	19 682 €	15 874 €	10 549 €	5 226 €
5	32 511 €	27 523 €	23 372 €	18 850 €	12 811 €	6 771 €
6	37 157 €	31 868 €	27 063 €	21 828 €	15 073 €	8 315 €
7	41 801 €	36 214 €	30 754 €	24 802 €	17 333 €	9 863 €
8 ou plus	46 446 €	40 562 €	34 445 €	27 778 €	19 594 €	11 407 €

Tableau 14 - Plafond des revenus 2022 pour bénéficier d'une bourse scolaire pour l'année scolaire 2023-2024 issu du site [service-public.fr](https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F616)⁵

La plupart des répondants (93%) n'ont pas d'emploi, ce qui est cohérent avec le fait que la majorité des répondants sont des adolescents ou de jeunes adultes. Une faible proportion d'entre eux travaille à temps partiel, soit moins de 15 heures (4.5%) ou plus de 15 heures (2.8%) par semaine.

⁵ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F616> visitée le 03/04/2024

Enfin, seuls 2 apprenants (0.7%) ont des enfants à charge.

Expérience de la distance

Au sein de notre échantillon, 71% ont déjà vécu une expérience à distance (sur 541 réponses), dont 85% l'année passée au CNED.

Dernière expérience à distance	Fréquence (en %)
Expérience ancienne	13
L'an dernier, au CNED	85
L'an dernier, ailleurs	2

Tableau 15 - Antériorité de l'expérience à distance. N = 373 (ne concerne que les élèves ayant déjà eu une expérience à distance).

La majorité de nos élèves ayant déjà une expérience au CNED, nous pouvons supposer qu'ils sont plus persévérants (nous y reviendrons dans nos résultats) : en effet, ils ont déjà fait l'expérience de l'autonomie nécessaire à distance, de l'organisation à mettre en place, etc. Cela signifie aussi que la majorité de notre échantillon est concernée par un passage à distance sur un temps relativement long : soit il s'agit d'une expérience ancienne (au moins deux années), soit ils continuent au CNED (en redoublant ou non) suite à un passage à distance au cours de l'année précédente.

Nous savons qu'ils étaient 47% à suivre une formation auprès du CNED pour la première fois en 2022-2023⁶, sans savoir s'ils avaient déjà expérimenté la formation à distance auprès d'un autre établissement avant. Ces chiffres indiquent donc que, pour au moins 53% d'entre eux, la modalité "à distance" n'est pas une mesure de courte durée mais plutôt un choix persistant ou une nécessité prolongée, au moins pour la période du lycée correspondant à notre enquête. D'ailleurs, d'après le Baromètre 2023, 71% des élèves de Seconde et Première inscrits au CNED en 2022-2023 continuaient leur scolarité au CNED l'année suivante, allant dans le sens d'une continuité. 7% de notre échantillon indique avoir tenté un retour en présentiel de 6 mois ou moins, sans succès. Enfin, dans notre échantillon, 78% des élèves de terminale ont déjà suivi une formation à distance, contre 64.2% des élèves de première et 62.9% des élèves de seconde.

Par ailleurs, il est possible que les élèves ayant déjà une expérience à distance (85% de l'ensemble des répondants à nos questionnaires étaient déjà inscrits au CNED l'an passé) se sentent plus concernés et légitimes pour participer à notre enquête, se sentant compétents pour répondre, contrairement aux élèves suivant des études à distance pour la première fois, qui peuvent par ailleurs être concentrés sur la découverte de l'apprentissage à distance et peu disponibles au moment de la diffusion de l'enquête (charge mentale trop importante). Ceci est l'une des indications de biais de notre échantillon.

L'année de première expérience à distance nous interpelle. Chez nos répondants, elle se situe principalement en 2020 ou après (pour 74% de l'échantillon), soit au moment ou après la pandémie de covid-19 ; ceci n'est pas surprenant, le CNED ayant également constaté une augmentation du nombre d'élèves inscrits à distance pour cause de phobie scolaire, ce qui coïncide avec les études

⁶ Baromètre 2023

ayant montré une augmentation de l'anxiété chez les jeunes depuis 2020 (source). C'est également en 2021 qu'est mise en place la loi la loi 2021-1109 du 24 août 2021, qui oblige les parents et enfants souhaitant pratiquer l'instruction en famille (IEF) à demander une autorisation en envoyant un dossier pédagogique, au lieu d'une simple information à donner au rectorat. Les chiffres stipulent un refus allant de 11 % selon le Ministère à 39 % selon les associations liées à l'IEF). Or, il est possible qu'une part des dossiers refusés s'inscrive au CNED suite à un retour en établissement qui n'ait pas "fonctionné", lorsque cela concernait des élèves en phobie scolaire par exemple. Enfin, il est possible que ce nombre d'élèves ayant des troubles mentaux, quels qu'ils soient, s'explique par une détection plus accessible et plus fréquente, une évolution des modèles de détection, une plus grande demande des parents en la matière, etc.

Moyenne générale de l'année passée

Cette question était posée dans le Q05, l'avant dernier questionnaire de la catégorie du Q0. 360 sur 560 élèves ont accepté de répondre à ce questionnaire, quant à la question demandant leur moyenne générale de l'année scolaire précédente, 348 réponses ont été obtenues (et 212 non-réponses).

Ainsi, parmi ces répondants, 50% indiquent avoir eu une moyenne entre 15 et 20 sur 20 et 44% entre 10 et 14 sur 20. Seulement 5.5% indiquent avoir obtenu une moyenne générale inférieure à 10/20. Nous avons donc un public, a priori, d'élèves qui réussissent bien leur scolarité d'un point de vue académique.

Moyenne année passée	Fréquence (en %)
Entre 15 et 20	50,6
Entre 10 et 14	44
Entre 7 et 9	4,6
Entre 4 et 6	0,3
Moins de 4	0,6

Tableau 16 - moyenne générale déclarée par les élèves l'an passé.

Activités extrascolaires

Les questions de cette catégorie sont issues du Q02 et ont reçu entre 473 et 475 réponses. 50% des élèves pratiquent une activité artistique, culturelle ou sportive en établissement (association ou autre) au moins une fois par semaine et 12,5 % plus rarement.

Pratique d'une activité en établissement	Fréquence (en %)
Oui : tous les jours ou presque	16,5
Oui : 1 à 3 fois par semaine	33,6
Oui : moins d'une fois par semaine	6,6
Oui : très rarement	5,9
Non, mais prévoit d'en faire cette année	13,3
Non, ne prévoit pas d'en faire	24,1

Tableau 17 - Pratique d'activités sportives, artistiques ou de loisir en établissement (club, etc.). N= 473 à 475.

En revanche, ils sont 66% à avoir des activités artistiques, culturelles ou sportives hors établissement au moins 1 fois par semaine, et 19% plus rarement.

Pratique d'une activité hors établissement	Fréquence (en %)
Oui : tous les jours ou presque	38,9
Oui : 1 à 3 fois par semaine	26,9
Oui : moins d'une fois par semaine	8,6
Oui : très rarement	10,1
Non, mais prévoit d'en faire cette année	4,6
Non, ne prévoit pas d'en faire	10,5

Tableau 18 - Pratique d'activités sportives, artistiques ou de loisir hors établissement (club, etc.). N= 473 à 475

5.6.7 Remarques sur notre échantillon : limites et représentativité

Comme nous l'avons montré, l'échantillon recueilli est limité à la fois par sa taille (moins de 600 participations sur un potentiel d'environ 11 000, soit un taux de réponse d'environ 5%) et sa représentativité (montrant essentiellement de "bons élèves" et, nous le verrons, des élèves généralement persévérants). Les données en matière de sexe et de niveau scolaire restent plutôt convenables (la faible représentativité des élèves de Seconde et la surreprésentativité de ceux en Terminale incitent toutefois à la prudence à ce niveau). Mais il est probable que nous étudions essentiellement des élèves qui se montrent persévérants (pour lesquels la difficulté n'est pas un problème majeur), comme cela est le cas dans une majorité d'études sur le sujet où l'obtention de réponses de la part des publics peu persévérants voire abandonnistes soit difficile lorsqu'on utilise des moyens comme les questionnaires ou les entretiens, auxquels l'apprenant est libre de participer ou non, et qu'une identification a priori de la population n'est pas effectuée (permettant par exemple un tirage aléatoire, plus fiable en matière de représentativité). La méthode des quotas pourrait être effectuée a posteriori mais nous avons fait le choix de ne pas l'appliquer, ni de procéder à un redressement de l'échantillon : du fait de la taille limitée de l'échantillon, du nombre de non réponses à des questions qui auraient pu permettre de constituer les quotas (ex. sexe) et du fait d'une répartition sur de nombreux questionnaires, ces méthodes auraient pu dénaturer l'échantillon obtenu et nous amener à des résultats erronés lors des tests statistiques. En conséquence, nous conservons l'échantillon en l'état et gardons en tête ces biais statistiques et de représentativité pour l'ensemble de l'étude des questionnaires.

D'ici quelques mois, nous qualifierons les non répondants aux questionnaires en fonction des données du baromètre du CNED et des données de scolarité. Ceci nous permettra, notamment, de préciser encore la représentativité des données (au regard des proportions à différents niveaux mais aussi des notes obtenues) et d'identifier les publics participant moins aux questionnaires et non représentés dans cette étude.

5.6.8 Le niveau de persévérance

Protocole pour le calcul du niveau de persévérance

La persévérance étant définie comme le maintien de l'engagement couplé au désir d'aller au terme de son année de formation, nous avons souhaité proposer d'en établir un niveau tout au long des

questionnaires baromètre afin de déterminer les moments de fluctuations et les raisons. Pour cela, plusieurs questions ont été intégrées aux questionnaires du baromètre.

Les variables suivantes nous ont permis d'évaluer la persévérance :

- Désir d'aller au terme : "Je souhaite aller au terme de mon année" (échelle de 1 à 7, ramenée entre 0 et 1 par normalisation).
- Engagement cognitif et comportemental :
 - "J'ai travaillé dans le cadre de mes études" : réponse binaire (Oui = 1, Non = 0).
 - "J'ai rendu des devoirs" : 1 si au moins un devoir rendu, 0 sinon.

Seuls 20 élèves ont répondu à l'ensemble des questionnaires baromètre. Afin de garantir un échantillon suffisant tout en observant l'évolution de la persévérance au fil du temps, nous avons choisi de calculer une moyenne des réponses tous les trois questionnaires. Cette approche permet de suivre l'évolution de la persévérance sur 6 périodes, en conservant uniquement les élèves ayant des données disponibles pour chacune de ces périodes. Les données ont alors été segmentées en périodes de 3 semaines, et les moyennes pour chaque variable ont été calculées en excluant les valeurs manquantes. Les individus ayant au moins 6 réponses valides (une pour chaque période) ont été retenus pour l'analyse. Les scores des différentes variables ont été normalisés en utilisant la méthode min-max, c'est-à-dire en ramenant chaque valeur entre 0 et 1, en fonction des valeurs minimales et maximales observées pour chaque variable. Cette méthode permet d'uniformiser les échelles et de rendre les variables comparables entre elles. Un score de persévérance a été calculé pour chaque période, puis un score global pour chaque élève, en prenant la moyenne des scores sur toutes les périodes. L'écart-type des scores a également été calculé pour mesurer la variabilité de la persévérance au fil du temps.

Il faut donc bien prendre en compte le fait que le niveau de persévérance ne soit pas évalué à une échelle hebdomadaire mais toutes les trois semaines. Cette échelle n'offre certes pas la précision que nous souhaitions, mais permet d'observer des fluctuations (à une échelle presque mensuelle) et de repérer des facteurs de persévérance associés. Les entretiens (présentés par la suite) viendront renforcer nos analyses, ainsi qu'une enquête (avec un unique questionnaire) qui sera menée sur l'année 2024-2025.

Pour segmenter les élèves, un clustering K-means a été appliqué sur les scores globaux de persévérance et la variabilité. Le nombre de clusters a été déterminé grâce à la méthode du coude (Elbow Method).

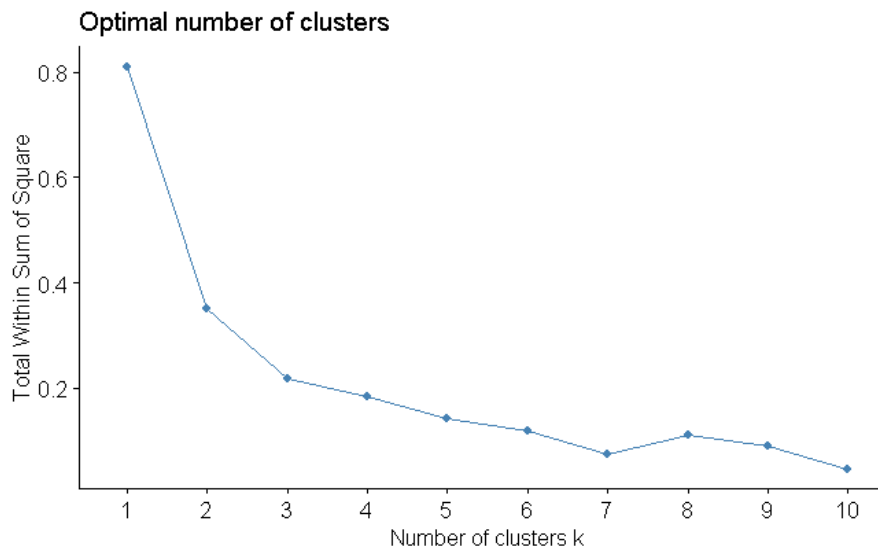


Figure 13 - Ce graphique illustre la méthode du coude pour sélectionner le nombre optimal de clusters (k). L'axe vertical représente la somme des carrés des distances intra-clusters (Total Within Sum of Squares), et l'axe horizontal indique le nombre de clusters. Le point à partir duquel la diminution de cette valeur ralentit nettement correspond au "coude", marquant le nombre optimal de clusters à retenir pour l'analyse.

Nous avons retenu 2 clusters (groupes de répondants) après avoir observé un coefficient de silhouette de 0,525, indiquant une séparation satisfaisante des groupes. L'introduction d'un troisième cluster n'a pas amélioré la segmentation, comme en témoigne la baisse du score de silhouette à 0,416. Cependant, bien que la solution à 2 clusters permette une distinction claire entre élèves à faible et fort engagement, elle peut manquer de nuances. Les comportements intermédiaires ne sont peut-être pas pleinement capturés dans cette division binaire. Enfin, il est à noter que l'algorithme K-means, par nature, segmente les données même lorsque la structure des données est faible, ce qui peut produire des regroupements moins marqués dans certains cas.

Groupes d'élèves selon leur niveau de persévérance et sa fluctuation

Le graphique ci-dessous représente la répartition des élèves en deux groupes distincts (clusters) en fonction de leur persévérance. Le graphique suivant montre la répartition des élèves sur ces deux axes :

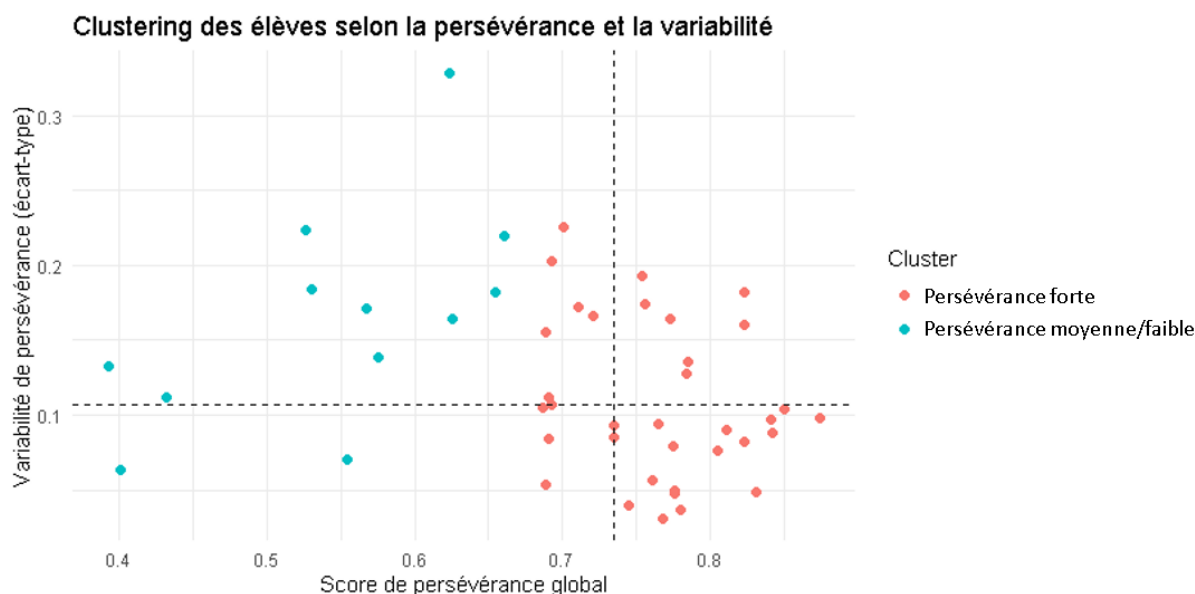


Figure 14 - Groupes d'élèves ayant une persévérance faible ou moyenne (bleu) et forte (rouge). L'axe des abscisses correspond au score de persévérance global, tandis que l'axe des ordonnées indique la variabilité de la persévérance (écart-type) au fil du temps. Les points rouges représentent le cluster 1, que nous avons nommé "Persévérance forte", tandis que les points bleus représentent le cluster 2, désigné comme "Persévérance moyenne/faible".

Les lignes médianes tracées dans le graphique (lignes pointillées) indiquent les valeurs médianes des scores de persévérance et de la variabilité, aidant à visualiser la séparation des clusters. Ce graphique montre que la plupart des élèves avec un score de persévérance plus élevé ont une variabilité plus faible, tandis que ceux avec des scores moyens/faibles tendent à afficher plus de variabilité.

5.7 Second outil de collecte : les entretiens semi-directifs

5.7.1 La démarche de l'entretien

Modalités et périodes de recueil

Dans le cadre du recueil des données qualitatives du projet PERSCOL, nous avons fait le choix de faire quatre entretiens avec chaque élève rencontré, afin de conserver notre approche longitudinale (de la même façon que pour les questionnaires, mais avec une fréquence moindre). Ceci n'a pas toujours pu avoir lieu, faute de réponse ou de disponibilité des élèves, mais la majorité ont été rencontrés quatre fois (cf. infra), avec un délai minimal de deux mois entre deux entretiens. Le premier entretien a toujours été mené entre octobre et décembre 2023, courant jusqu'à l'été suivant pour les entretiens les plus tardifs.

L'aspect longitudinal des entretiens doit permettre d'observer chez les élèves l'évolution de la persévérance et de ses facteurs au cours de l'année scolaire. Nous avons notamment considéré les ressources mobilisées par l'apprenants (humaines, techniques, documentaires, etc.), les stratégies d'auto-régulation des apprentissages, les représentations qu'ils ont de leurs propres motivations et sentiment d'auto-efficacité, leur appropriation de la plateforme de formation, etc. (la trame des entretiens est disponible en annexe 7). Il s'agissait à la fois de recueillir des éléments a priori factuels (a priori car faisant appel à la mémoire et à une représentation subjective et parfois tronquée du fait), que nous nommerons ci-après anecdotes, à des ressentis et une vision subjective de son environnement. Plus généralement, nous recueillons majoritairement en entretien des représentations d'un vécu, ces entretiens s'inscrivant dans une démarche constructiviste.

La démarche de l'entretien semi-directif et compréhensif

Notre démarche s'est appuyée sur la modalité semi-directive et sur l'entretien compréhensif (Kauffman, 2016). Semi-directive, car nous avons suivi une trame d'entretien thématique, s'appuyant éventuellement sur des questions précises, mais toujours de façon très libre et, surtout, en réagissant aux propos de l'élève interviewé (pour préciser, demander une illustration, poser de nouvelles questions, etc.) autant de fois que nécessaire mais en évitant, dans la mesure du possible, de couper la parole ; l'interviewé conserve un temps de parole très largement majoritaire, est libre de répondre comme il le souhaite et aussi longtemps que nécessaire, et le discours n'est "recadré" qu'en cas de hors-sujet durable. Compréhensif, car, à la manière de Kauffman et comme le rappelle Fugier (2010), il ne s'agissait pas seulement de recueillir des représentations, mais bien de considérer l'élève comme un informateur, "susceptible de [nous] exposer ses raisons concernant ses représentations (ce qui nous renvoie à la rationalité axiologique de l'acteur et à ses catégories de pensée, à partir desquelles il produit, justifie, analyse ses opinions)" (*ibid.*). Le lecteur qui parcourra les retranscriptions d'entretien (qui sera livré en fin de projet en annexe électronique) ne sera donc pas étonné de lire, parfois, un intervieweur qui s'engage personnellement au cours de l'entretien (sans toutefois jamais tomber dans la compassion). Bien que cela soit ponctuel, puisque la majorité du temps l'intervieweur conserve une relative neutralité axiologique, tout en adoptant une posture empathique mais distante, certains discours ou certaines situations ont naturellement appelé des réactions visant à conduire l'élève à "se livrer" et à encourager ses capacités à analyser son propre discours (*ibid.*). A ce sujet, notons également que les expériences en matière d'entretiens diffèrent d'un intervieweur à un autre, certains étant particulièrement rompus à l'exercice (la plupart des chercheurs du projet qui ont participé aux entretiens), d'autres le découvrant mais ayant bien entendu été conseillés par les chercheurs (les ingénieurs). La trame partagée des entretiens servait justement à conserver un cadre commun de référence, bien qu'il fut régulièrement possible de s'extraire, pour s'adapter au sujet (l'apprenant) mais aussi par intuition de l'intervieweur.

Chacun des quatre entretiens abordait un ensemble de thématiques spécifiques, bien qu'il était possible pour l'intervieweur de modifier la trame en fonction de la situation rencontrée avec l'élève, de "piocher" une thématique en avance ou de rattraper une thématique omise au dernier

entretien. En outre, il était fréquent de revenir sur certains points comme la motivation, le projet, qui peuvent évoluer. De plus, l'entretien n+1 pouvait être utilisé pour préciser des points de l'entretien n, qui aura été lu ou réécouté entre temps. La trame proposée est donc adaptative et évolutive. Toutefois, certains éléments n'étaient demandés qu'au cours d'un seul entretien, comme le fait de demander à l'élève de nous montrer (en partageant son écran si possible) sa façon de naviguer et d'aller chercher des informations sur la plateforme d'enseignement.

5.7.2 Administration et retranscriptions des entretiens

Les élèves ont indiqué dans le questionnaire Q06 s'ils acceptaient de participer à des entretiens complémentaires à leurs réponses. Ceux qui avaient répondu positivement ont ensuite été « triés » afin d'établir des profils représentatifs de l'ensemble des élèves selon leur sexe, leur niveau (classe), la raison d'être scolarisé à distance. Nous en avons alors sélectionné quelques-uns (le temps nécessaire pour réaliser ces entretiens étant contraint par la disponibilité des chercheurs) et les avons contactés (message type en annexe 8, autorisation d'enregistrement en annexe 9). Tous n'ont pas donné suite à ce message, ce qui a généré un peu de retard et de décalage dans les prises de rendez-vous selon les chercheurs et les élèves associés : la série d'entretiens a ainsi commencé, au plus tôt, fin octobre 2023, et au plus tard en décembre 2023. Un entretien s'est déroulé avec la mère d'une élève, sa fille souhaitant participer mais ne pouvant pas pour raisons de santé. Par ailleurs, certains n'ont pas donné suite après un ou plusieurs entretiens (Lazlo, Ali et Angélique), comme le montre le tableau suivant :

Prénom modifié	Entretien			
	1	2	3	4
Cécile	x	x	x	x
Laura	x	x	x	x
Mathilde	x	x	x	x
Aurélie	x	x	x	x
Anna	x	x	x	x
Charlotte	x	x	x	x
Lazlo	x	-	-	-
Mélissandre	x	x	x	x
Ali	x	x	x	-
Simon	x	x	x	x
Angélique*	x	-	-	-

Tableau 19 - Liste des entretiens réalisés par élève interrogé (prénom modifié) et numéro d'entretien (entre 1 et 4). Les cases grisées correspondent aux entretiens qui n'ont pas pu être réalisés. *Angélique est le prénom modifié donné à l'élève dont la mère a répondu à l'entretien

Les entretiens se sont tous déroulés à distance, en visioconférence (avec Zoom la plupart du temps) ou par téléphone, parfois avec vidéo, parfois sans (à la demande de l'élève). Leur durée varie de 13 minutes à 1 heure et 39 minutes, certains élèves étant plutôt discrets sur leur vécu et d'autres ayant, dès le départ, beaucoup de choses à partager. Toutefois, le fait de procéder en plusieurs temps (jusqu'à quatre) permettait à l'intervieweur de gagner, au fil du temps, la confiance

des apprenants et d'amener à des propos plus approfondis, plus personnels aussi. Fidèlement à l'approche semi-directive, l'intervieweur suivait le guide des entretiens mais laissait parler le plus souvent l'interviewé, et relançait et « rebondissait » sur les propos de l'interviewé lorsque cela s'y prêtait.

Chaque entretien a ensuite été retranscrit à l'aide du service en ligne MyGoodTape (qui retranscrit automatiquement l'entretien par le biais d'une intelligence artificielle), puis corrigé par le chercheur ayant mené l'entretien ou une ingénieure d'étude. Nous attachant au sens, les regards n'ont pas été indiqués et les hésitations et sourires/rires n'ont été indiqués qu'à titre indicatif.

5.7.3 Variables recueillies par les entretiens

Les variables recueillies en entretiens sont proches de celles recueillies dans les questionnaires, sans toutefois s'appuyer sur des protocoles validés (n'existant pas dans une démarche qualitative comme la nôtre). La trame complète des entretiens est disponible en annexe 7.

Dans le premier entretien, et pour une première prise de contact, nous avons questionné l'apprenant sur ses caractéristiques d'élèves à distance : la ou les raisons de se trouver à distance, son rapport à l'enseignement, sa motivation, son organisation et son sentiment d'auto-efficacité. Dans le second entretien, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à l'environnement de travail des apprenants et à l'écosystème d'apprentissage mobilisé. Lors du troisième entretien, nous avons focalisé nos questions sur le cercle social de l'apprenant et sur l'évolution de sa motivation et de son environnement de travail au cours de l'année. Enfin, dans le quatrième entretien, nous avons questionné l'apprenant sur sa situation familiale et sur ses pratiques informationnelles. Puis nous l'avons interrogé sur le bilan de son année et sur ses perspectives pour l'année suivante.

Nous avons classé les variables (correspondant à des “codes”, cf. infra) dans de grandes catégories :

	Famille de variables	Famille de codes
Dimension psycho-sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Socio-cognitive • Socio-affective • Conative • Socio-communicationnelle (liées à la médiatisation de la communication) 	<ul style="list-style-type: none"> • Affectif : Ensemble des émotions / sentiments que peut ressentir l'apprenant dans sa scolarité. • Cognitif, Métacognitif : Ensemble des fonctions cognitives et métacognitives (connaissance/conscience et emprise sur sa propre cognition). • Présence / distance : Discours des apprenants reportant leurs avis et préférences sur les modalités des cours en présentiel et en distanciel.
Environnement d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement info-documentaire et socio-technique formel et informel • Environnement d'apprentissage formel (plateformes) • Activité d'enseignement-apprentissage • Communauté d'apprentissage • Environnement social 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositifs FOAD : Ensemble des dispositifs (au sens de Michel Foucault et Daniel Peraya) et caractéristiques propres à la formation à distance (incluant les dysfonctionnements). • Environnement de travail : Ensemble d'éléments, de ressources à dispositions / d'outils utilisés par l'apprenant dans son travail. • Partage d'écran : Dans l'entretien n°2 les apprenants doivent partager leur écran afin d'expliquer en image comment ils se servent de la plateforme. Cette partie est recensée dans ce code. • Soutien et liens sociaux : Ensemble des soutiens (liés aux Acteurs) et des liens sociaux de l'apprenant dans le cadre de sa scolarité. • Acteurs : Tous les acteurs pouvant intervenir dans la scolarité de l'apprenant.
Profil socio-démographique et scolaire des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Socio-démographie • Socio-économie • Expérience et familiarité avec les environnements numériques • Parcours et expérience scolaire (y compris le 	<ul style="list-style-type: none"> • Éléments personnels : Ensemble d'éléments individuels caractérisant l'individu (mais ne rentrant dans aucune autre catégorie). •

	fait qu'il s'agisse de leur première formation à distance ou non)	
Persévérance / abandon	<ul style="list-style-type: none"> • Motivations • Engagement • Persévérance • Projets personnels et professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Persévérance - Motivation - Engagement : • Ensemble des objectifs de l'apprenant et mesure de la motivation/engagement et de ses fluctuations.

Tableau 20 - Liste des codes utilisés dans le cadre des entretiens.

5.7.4 Méthodes de traitement des entretiens

L'analyse des entretiens s'est faite par méthode logico-sémantique afin d'associer des verbatims à des variables (que nous nommerons également "codes"). Ces codes ont été élaborés en amont du codage au regard des hypothèses formulées et de notre état de l'art. Puis, nous avons effectué un premier codage qui nous a menés à une reconfiguration des codes utilisés au fur et à mesure des entretiens. Les codes définitifs ont donc été choisis en prenant en compte, non seulement nos hypothèses, mais aussi la diversité des profils vis-à-vis de l'organisation individuelle, de la gestion des modalités du distanciel ou des raisons expliquant une scolarisation à distance. Cette association a été faite à l'aide du logiciel NVivo. Les codes que nous avons utilisés permettent de rendre compte du niveau de motivation des apprenants et de la persévérance qui en découle, et de rendre compte des facteurs qui influencent cette motivation.

Cécile

Oui [rires] OK, c'est bon. Donc, qu'est-ce que je disais ? En fait, quand on va bien, qu'on est bien dans notre peau, on se lève à 8 heures, on est cool, OK, ça peut passer. Je sais, c'est dur, c'est chiant, mais ça va. Mais alors, quand on est à la limite de la dépression, quand il ne fait pas beau, on n'arrive pas. C'est bête, mais moi, c'est le cas. En fait, quand il pleut, moi, je ne suis pas bien. Je veux dire, c'est super dur, en fait. Parce que, par exemple, moi, j'ai des problèmes, je dors trop. Donc, le matin, moi, je n'arrive pas à me lever tôt, en fait. Sauf si on me lève du lit. Et ça, c'est un peu triste, quand tu as 17 ans, de te faire lever du lit par tes parents, quoi. C'est parce qu'il faut se faire aider, mais en même temps, t'as pas envie de te faire aider parce que tu te dis « Ah, putain, mais en fait, je suis un gosse pour me faire aider comme ça. » Genre, des trucs comme ça. Et quand ça ne va pas, et qu'en plus, tu dois allumer ton ordinateur et te retrouver devant ça, qui a aucune vie, en fait. Enfin, même l'accueil... T'as pas envie. C'est trop. Je ne sais pas comment dire, mais...

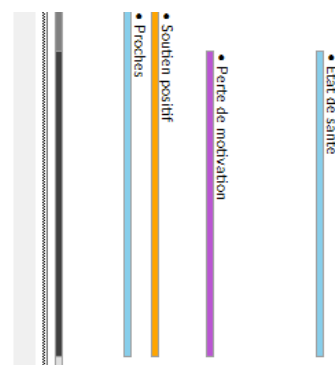


Figure 15 - Capture d'écran d'un extrait d'entretien encodé par le logiciel NVIVO. Sur fond jaune, le verbatim encodé. A droite, les variables d'encodage.

Les verbatims ont ensuite vocation à être exploités à différentes fins :

- pour faire émerger des dynamiques psychosociales, d'apprentissage, de stratégies mises en oeuvre, conatives, etc., observées dans les questionnaires (les entretiens venant alors approfondir l'analyse quantitative et dans un but confirmatoire) ou non (les entretiens apportant alors une observation complémentaire aux autres résultats, voire totalement nouvelle) ;

- comme élément de témoignage du vécu que l'approche quantitative ne pourrait pas permettre de se saisir, en particulier lorsqu'il est question d'anecdotes, de ressentis, de représentations, etc. ;
- comme matériau d'illustration d'éléments observés dans d'autres résultats ;
- comme supports à la création de *persona*, permettant de mieux identifier le public du CNED et de faciliter la médiation scientifique des traitements effectués en s'attachant à un profil qualitatif et non un ensemble de données quantitatives moins expressives ;
- et, enfin, sans que cela soit affiché directement dans l'analyse, comme matériau aidant les chercheurs et ingénieurs à mieux se saisir de la réalité du terrain.

5.7.5 Profil des élèves interviewés

Les personnes enquêtées ont été sélectionnées à partir de leurs réponses au questionnaire (la population de référence est donc limitée à l'échantillon obtenu au premier questionnaire, visant à établir le profil scolaire, socio-démographique, etc.- de l'élève). Nous avons sélectionné quatre critères discriminants pour sélectionner des profils différents en entretiens :

- raison de la distance (phobie scolaire, handicap, raisons de santé, pratique artistique ou sportive de haut niveau, etc.) ;
- classe (2nde, 1ère Technologique ou Générale, Terminale Technologique ou Générale) ;
- sexe (homme, femme) ;
- âge (essentiellement pour quelques profils atypiques, très jeunes ou plus âgés que la normale).

Nous avons alors contacté plusieurs élèves en fonction de ces critères et de leur acceptation de participation à un entretien (question posée dans le questionnaire) et de la disponibilité des intervieweurs (chercheurs ou ingénieurs). Tous n'ont pas donné suite à notre message et nous avons procédé de façon dégressive en contactant d'autres élèves, répondant parfois moins à nos critères. Seuls 11 ont été interrogés finalement, de 1 à 4 fois selon les élèves. Tous l'ont été en visioconférence ou par téléphone, avec ou sans caméra selon les situations.

Le tableau suivant présente les élèves rencontrés selon ces critères. Du fait des acceptations/non acceptations ou non réponses, l'échantillon final montre une surreprésentation des élèves en Terminale Générale par rapport aux élèves de 1ère ou de Seconde (ces derniers étant totalement absents), proche des réponses obtenues dans les questionnaires. Un cas particulier est à souligner : une mère a répondu aux entretiens, sa fille élève au CNED souhaitant participer mais ne le pouvant pas pour raisons de santé (handicap très lourd avec fortes migraines, difficultés de concentration continue, etc.).

Prénom (modifié)	Classe	Âge	Raison de la distance	Expérience au CNED
Cécile	Terminale Générale	17 ans	Phobie scolaire	3 ^e année
Laura	Terminale Générale	18 ans	Phobie scolaire	1 ^{re} année

Mathilde	Terminale Technologique	17 ans	Phobie scolaire	1 ^{re} année
Anna	Terminale Générale	17 ans	Phobie scolaire	2 ^e année
Charlotte	Terminale Générale	17 ans	Problèmes de santé	2 ^e année
Simon	Terminale Générale	17 ans	Phobie scolaire	1 ^{re} année
Angélique*	Terminale Générale	19 ans	Handicap	4 ^e année
Aurélie	1 ^{re} Générale	17 ans	Handicap	2 ^e année
Lazlo	1 ^{re} Générale	17 ans	Phobie scolaire	Non recueillie
Mélessandre	1 ^{re} Générale	16 ans	Double cursus, suite au covid	4 ^e année
Ali	1 ^{re} Technologique	17 ans	Troubles de l'apprentissage	4 ^e année

Tableau 21 - Profil des 11 élèves rencontrés en entretien. *Angélique est le prénom modifié donné à l'élève dont la mère a répondu à l'entretien.

6 Préalables aux résultats du rapport intermédiaire

Cette partie est probablement plus longue qu'elle ne le sera dans le rapport final où nous nous attacherons en priorité aux principaux résultats et aux discussions pragmatiques et scientifiques plutôt qu'à une restitution exhaustive des résultats (dont une partie sera mise en annexe). Il s'agit pour nous de faire un compte-rendu des résultats dans leur ensemble, permettant donc à nos partenaires et à l'ensemble de l'équipe d'avoir connaissance du travail accompli jusqu'à présent. Plusieurs dimensions étudiées dans le projet ne sont pas présentes :

- l'étude de cas sur le terrain de l'IA-EAD, qui est dans le rapport qui lui est destiné ;
- l'étude des données de scolarité et learning analytics concernant les élèves du CNED, qui n'a pas encore été faite ;
- l'étude sémiotique qui est encore en cours et pour laquelle nous n'avons pas encore de retours formalisés (mais un chapitre d'ouvrage sur le sujet a été soumis en vue d'une publication et rend compte d'un extrait de l'étude en cours).

Nous présenterons donc les résultats des enquêtes par questionnaires et entretiens auprès des élèves du CNED. A ce stade, nous ne sommes pas encore dans une démarche méthodologique mixte, les deux corpus de données ayant été traités séparément. A terme, l'ensemble des données seront mises en lien, autant que possible, notamment dans une démarche de dialogue entre les résultats, et de triangulation (Denzin, 1970) visant un renforcement des analyses.

En outre, les résultats aux questionnaires, en particulier, sont traités de façon "linéaire", par questionnaire (les six Q0 d'abord, puis les baromètres ensuite et enfin ceux du QF). Ceci sera évidemment moins présent dans le rapport final.

7 Résultats de l'étude par questionnaires

7.1 Résultats au questionnaire Q0 - profil des élèves répondants

7.1.1 Expérience scolaire passée

Dans cette partie, nous allons étudier le passé scolaire de nos répondants au travers des questions relatives à leur expérience de la formation à distance, la moyenne générale obtenue l'année précédente, les difficultés scolaires rencontrées et d'une manière plus globale, les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent. Ces questions étaient posées dans les Q01 (546 répondants) et Q05 (360 répondants).

Expérience de la distance et notes de l'an passé

Les élèves ayant déjà une expérience de l'EAD avaient une meilleure moyenne l'année précédente (56% avaient une moyenne entre 15 et 20) que ceux inscrits en présentiel précédemment (38% avaient une moyenne entre 15 et 20).

Moyenne générale année passée	Expérience EAD	Fréquence (en %)
Entre 15 et 20	Pas d'expérience	39,6
	Expérience	11
Entre 10 et 14	Pas d'expérience	30,1
	Expérience	13,9
Entre 7 et 9	Pas d'expérience	1,2
	Expérience	3,5
Entre 4 et 6	Pas d'expérience	0
	Expérience	0,3
Moins de 4	Pas d'expérience	0,3
	Expérience	0,3

Tableau 22 - Moyenne générale de l'année précédente, en fonction d'une expérience antérieure de la distance ou non. N = 346.

Afin de valider statistiquement ces différences, nous avons procédé à un test exact de Fisher montrant des différences notables entre les valeurs observées et celles attendues. Par exemple, pour les élèves ayant une expérience de formation à distance (lointaine ou récente), nous observons qu'il y a plus d'élèves ayant une moyenne entre 15 et 20 (137 observés contre 124.4 attendus). À l'inverse, pour ceux découvrant la formation à distance, les observations montrent plus d'élèves avec des moyennes entre 10 et 14 (48 observés contre 43.9 attendus) et entre 7 et 9 (12 observés contre 4.62 attendus). La relation entre l'expérience de formation à distance et les performances scolaires des élèves est significative ($p < 0.001$).

De la même manière, nous souhaitons explorer les différences de moyennes de l'année passée entre les élèves qui étaient inscrits au CNED l'année passée et ceux inscrits dans un autre établissement, que ce soit dans le cadre d'une formation à distance ou en présentiel. Parmi les 58% de répondants inscrits au CNED l'année passée, 54% d'entre eux avaient une moyenne comprise entre 15 et 20 contre 46% pour les élèves n'étant pas au CNED l'année précédente.

Moyenne générale année passée	Année précédente...	Fréquence (en %)
Entre 15 et 20	Au CNED	31,3
	Hors CNED	19,3
Entre 10 et 14	Au CNED	25,6
	Hors CNED	18,4
Entre 7 et 9	Au CNED	0,9
	Hors CNED	3,7
Entre 4 et 6	Au CNED	0
	Hors CNED	0,3
Moins de 4	Au CNED	0,3
	Hors CNED	0,3

Tableau 23 - Moyenne générale l'an passé en fonction du fait d'avoir été au CNED l'an passé. N = 348.

Le test exact de Fisher permet de valider le fait que les élèves inscrits au CNED l'année dernière tendent à avoir des moyennes générales supérieures par rapport à ceux n'ayant pas cette expérience ($p = 0.005$). En effet, pour les élèves inscrits au CNED l'an passé, nous observons plus d'élèves ayant une moyenne entre 15 et 20 qu'attendu (109 observés contre 102.2 attendus). À l'inverse, ceux n'étant pas inscrits au CNED précédemment ont plus souvent une moyenne entre 7 et 9 (13 observés contre 6.71 attendus).

Plusieurs raisons pourraient expliquer une telle différence dans les moyennes observées. Principalement, il est fort probable que les élèves qui étaient en présentiel l'année avant l'arrivée au CNED aient eu de moins bonnes notes : durant une année qui peut s'avérer chaotique sur le plan de la santé (physique ou mentale), l'élève peut avoir temporairement décroché. En conséquence, sa moyenne générale a pu considérablement baisser. En outre, ceux qui ont plus d'expérience à distance (en particulier au CNED) sont souvent plus autonomes (cela s'est vérifié en entretien) car habitués aux méthodes de travail efficaces et capables d'une autorégulation des apprentissages plus développée. Les notes peuvent également augmenter du fait de disposer de plus de temps pour réaliser les devoirs et les revoir, que l'élève peut bénéficier d'une aide pour leur réalisation, s'aider de contenus sur le web (y compris des intelligences artificielles), etc. D'autres hypothèses peuvent également expliquer cela, mais sont moins probables : les enseignants du CNED peuvent être plus souples dans leur notation, les devoirs automatisés sont plus faciles à réaliser, etc. Cela reste difficile à vérifier sans une étude plus approfondie sur les devoirs en eux-mêmes. Enfin, un biais d'échantillonnage reste possible sur ces deux variables en même temps : les élèves peuvent se sentir plus à l'aise lorsqu'ils ont de bonnes notes et une expérience au CNED pour participer, ou considèrent aussi disposer de plus de temps.

Difficultés scolaires passées

Une série de questions basées sur une échelle en 7 points (1 = Jamais et 7 = Très souvent) visait à évaluer (de façon auto-évaluative) les difficultés scolaires rencontrées par les élèves l'année dernière concernant les devoirs à rendre. Ces questions font partie du Q05 auquel ont répondu 360 élèves sur 560 participants. Le tableau suivant indique les données en pourcentage selon trois niveaux d'importance pour chaque difficulté :

(valeurs en %)	Difficulté faible (1 à 3 points)	Difficulté moyenne (4 à 5 points)	Difficulté élevée (> 5 points)
Lire et comprendre les consignes	58	26	16
Suivre les consignes, répondre à l'attente	57	26	17
Rédiger un texte bien structuré	55	26	18
Rendre les devoirs dans les délais attendus	54	21	25
Comprendre les commentaires des enseignants sur les devoirs	64	22	14

Tableau 24 - Difficultés rencontrées par les élèves l'année passée sur trois niveaux en fonction du chiffre indiqué sur chaque échelle (entre 1 et 7).

Ces résultats sont cohérents avec les moyennes générales élevées obtenues l'année passée par notre échantillon.

Compte tenu des différences de moyennes générales obtenues en fonction de l'expérience en formation à distance, nous avons exploré les difficultés rencontrées l'année passée en fonction de ce critère, comme le montre le tableau suivant :

	1.3-Première expérience de formation à distance	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Mode
5.1- Lire et comprendre les consignes	Non	253	131	3.34	3	2.00
	Oui	103	54	3.55	3	1.00
5.2- Suivre les consignes, répondre à ce qui est attendu	Non	252	132	3.35	3.00	2.00
	Oui	103	54	3.50	3	1.00
5.3- Rédiger un texte bien structuré	Non	249	135	3.63	3	2.00
	Oui	102	55	3.24	3.00	1.00
5.4- Rendre les devoirs dans les délais attendus	Non	249	135	3.86	4	2.00
	Oui	102	55	2.96	2.00	1.00
5.5- Comprendre les commentaires qu'on m'a fait sur les devoirs	Non	248	136	3.20	3.00	2.00
	Oui	102	55	2.74	2.00	1.00

Tableau 25 - Difficultés rencontrées en fonction de l'expérience en formation à distance. Le tableau montre les moyennes, médianes et modes (valeur ayant recueilli le plus de réponses) pour chaque difficulté

Nous observons une corrélation significative entre la difficulté "rédiger un texte bien structuré" et l'expérience de la distance, toutefois la force de la corrélation est faible ($Rho = 0.110$, $p = 0.04$). Nous constatons également une grande différence dans la distribution des résultats concernant la difficulté à rendre des devoirs dans les temps (médiane à 4 contre 2 pour les élèves en présentiel), confirmée par une corrélation très significative, bien que faible ($Rho = 0.204$, $p < 0.001$), indiquant que les élèves ayant de l'expérience à distance ont plus de difficultés à respecter les délais pour rendre les devoirs. Cela peut s'expliquer par le fait que les devoirs dans les formations en présentiel sont généralement réalisés sur le temps de classe et qu'il y a bien moins de délais imposés à distance (plutôt un rythme général et un ensemble à rendre avant la fin de l'année scolaire). Enfin, nous constatons une tendance ($p = 0.054$ et $Rho = 0.103$) indiquant que les élèves ayant une expérience de la distance (dont la majorité étaient au CNED l'an passé) indiquent avoir plus de difficultés à comprendre les commentaires des enseignants sur les devoirs. Cela pourrait s'expliquer par l'impossibilité pour les élèves du CNED de demander des précisions à l'enseignant correcteur sur une ou plusieurs remarques, alors qu'en présentiel, l'élève peut immédiatement demander des précisions à son enseignant.

Nous avons également étudié les difficultés rencontrées l'année passée⁷ en fonction du niveau scolaire de nos répondants. Globalement, la proportion des élèves en Seconde à avoir eu des difficultés l'année passée est moindre que pour les élèves des autres niveaux pour toutes les variables sauf le fait de rendre les devoirs dans les temps où les proportions d'élèves rencontrant cette difficulté est similaire entre les élèves de Seconde et de Première (27% et 28%), mais bien plus élevée en terminale (42%). De façon générale, les élèves en classe de terminale ont rencontré plus de difficultés que les élèves des autres niveaux, élèves qui pour la majorité (78%) étaient déjà inscrits au CNED l'année passée. Il semble donc qu'étudier à distance au CNED soit plus difficile pour les élèves qu'étudier en présence (en considérant uniquement la dimension pédagogique).

⁷ Les répondants inscrits en Seconde au moment de notre enquête étaient en Troisième l'année passée, ceux en première étaient en Seconde et ceux en Terminale en Première.

Par ailleurs, nous observons des corrélations significatives pour les difficultés à suivre les consignes des devoirs et répondre à ce qui est attendu ($p < 0,001$ et $Rho = 0.184$) et celles liées à la compréhension des commentaires sur les devoirs ($p < 0,001$ et $Rho = 0.183$), les élèves ayant plus de difficultés sur ces points à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité. Ceci peut s'expliquer par l'augmentation de la charge de travail effective (et non prescrite), ce qui tendrait à penser que les élèves ont besoin d'un temps de "démarrage" pour savoir comment s'organiser et répondre aux attentes académiques. L'élève ne pouvant évaluer le retard pris dans sa formation qu'au regard de son organisation, des recommandations du CNED et de l'attente en fin d'année scolaire, il est possible que la charge de travail augmente du fait d'une organisation relativement ou totalement inadaptée au travail autonome au début de leur formation à distance, générant du retard sur l'ensemble de l'année, et/ou à des difficultés à articuler temps scolaires, personnels et requis par la pathologie. En effet, le temps pris par la pathologie (hospitalisations, incapacité à étudier, etc.) génère d'autant plus de retard que l'élève a déjà des difficultés à mettre en œuvre une organisation adaptée au travail à distance et à faire preuve d'autonomie.

L'étude de la persévérance est d'autant plus pertinente que les difficultés rencontrées sont plus fréquentes qu'en présence, de même que l'autonomie requise. La partie suivante s'intéresse justement aux stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants durant leur parcours scolaire en général.

Stratégies d'apprentissage

Ces questions font partie du Q05, auquel ont répondu 360 élèves. A partir d'une échelle de 1 à 7 (Jamais à Très souvent), les répondants sont invités à indiquer la fréquence estimée concernant six affirmations en lien avec leurs stratégies d'apprentissage. Le tableau suivant indique les moyennes, médianes et modes (valeur la plus sélectionnée) et la proportion d'élèves ayant coché la valeur "Jamais" pour chaque item :

Préciser votre accord (sur 7 points)	Moyenne	Médiane	Mode	Jamais (% du total)
Je suis quelqu'un d'organisé	4,96	5	7	4%
J'ai pour habitude de faire un planning de travail chaque semaine	4,17	5	7	19%
Je me sens souvent débordé(e) par mes études / ma formation	4,51	5	7	8%
J'ai la sensation d'apprendre rapidement les cours	4,30	4	4	7%
Je recherche des informations complémentaires aux cours (sur Internet, dans des livres, etc.)	5,25	6	7	4%
Je travaille au dernier moment pour réviser un examen, remettre un devoir, etc.	3,63	4	4	16%

Tableau 26 - Stratégies d'apprentissage autoévaluées par les répondants : moyennes, médianes, valeur modale et nombre d'élèves indiquant un score de 1 (jamais). N = 360.

Les moyennes se montrent dans l'ensemble plutôt élevées (supérieures à 4), hormis pour le dernier élément (dont la lecture doit se faire à l'inverse des autres, traduisant un élément a priori négatif dans les représentations sociales). Les élèves se montrent encore une fois autonomes dans l'ensemble, en particulier en allant chercher des informations complémentaires aux cours de la plateforme. Notons tout de même que 19% des élèves ne font jamais de calendrier, et la majorité ne semble pas le faire à la semaine (32% ont choisi une valeur entre 2 et 4).

Les tests ne montrent pas de corrélation significative entre le fait d'avoir déjà une expérience de la formation à distance ou de ne pas en avoir avec les stratégies d'apprentissage, ni de différence importante dans les moyennes et médianes. Seule la recherche d'information complémentaire au cours montre une différence (de 11 points) et une corrélation significative (mais faible, $Rho = 0.120$ et $p = 0.025$) : les élèves ayant déjà une expérience à distance sont plus nombreux à faire des recherches supplémentaires (73% indiquent une valeur supérieure ou égale à 4) que ceux découvrant cette modalité d'apprentissage (62%). Ceci suggère donc que, hormis pour cette stratégie, les élèves ayant une expérience de la distance et ceux n'en ayant pas partagent à peu près les mêmes stratégies, y compris dans le fait de remettre la tâche d'apprentissage à plus tard. Mais si les différences semblent individuelles ou liées à l'environnement de l'apprenant et non à la modalité, nous observons des écarts selon le niveau scolaire sur plusieurs stratégies. Le tableau suivant indique les différences en se basant sur les valeurs d'échelle supérieures à 4 :

Préciser votre accord (sur 7 points) -- valeurs en %	2nde	1ère	T-ale
Je suis quelqu'un d'organisé Corrélation significative : $\rho = -0.116$ et $p = 0.03$	71	68	58
J'ai pour habitude de faire un planning de travail chaque semaine Aucune corrélation.	54	48	49
Je me sens souvent débordé(e) par mes études / ma formation Corrélation significative : $\rho = -0.002$ et $p = 0.163$.	36	54	58
J'ai la sensation d'apprendre rapidement les cours Aucune corrélation.	48	49	42
Je recherche des informations complémentaires aux cours (sur Internet, dans des livres, etc.) Aucune corrélation.	58	72	73
Je travaille au dernier moment pour réviser un examen, remettre un devoir, etc. Aucune corrélation.	29	33	35

Tableau 27 - Stratégies d'apprentissage : proportion de l'échantillon ayant une valeur supérieure ou égale à 5 en fonction du niveau scolaire (voies générales et technologiques cumulées). Sont également indiquées s'il y a une corrélation (test de Spearman), valeur rho (force de la corrélation) et valeur de p (significativité). N = 360.

Les analyses tendent ainsi à montrer que, plus le niveau scolaire augmente, plus l'élève se sent débordé par les études et donc moins organisé, ceci en dépit de scores très proches en ce qui concerne la mise en place d'un planning et une tendance à la procrastination des tâches liées aux études. En revanche, les élèves recherchent plus souvent des informations complémentaires aux leçons du CNED. Globalement, l'on constate alors que les élèves mettent plus souvent en œuvre des stratégies renforçant leur apprentissage (mais pas nécessairement leur anticipation du travail) et sont plus stressés lorsque le niveau scolaire augmente. En effet, à partir de la classe de Première, le programme devient plus dense, les élèves doivent choisir des options et sont aussi plus âgés et donc peut-être moins susceptibles d'être soutenus par leurs proches⁸, nécessitant alors une plus grande anticipation, un rythme de travail plus soutenu et une pratique informationnelle plus vaste pour compléter les leçons et réussir les devoirs et les examens.

7.1.2 Année scolaire en cours (2023-2024)

Conditions de travail et matériel utilisé

Les questions de cette catégorie sont issues du Q02, auquel 480 élèves ont répondu. Il s'agit d'échelles de Likert en 7 points (1 = "Pas du tout d'accord" et 7 = "Tout à fait d'accord") et de questions à choix uniques. Nous considérons qu'un usage est "faible" (rare) lorsque les élèves indiquent une valeur inférieure à 4, moyen lorsqu'il est de 4 ou 5, et fort lorsqu'il est supérieur à 5.

	Faible usage (< 4 points en %)	Usage moyen (4 ou 5 points en %)	Usage fort (> 5 points en %)
Ordinateur personnel	5	7	88
Ordinateur du foyer	71	12	17
Téléphone personnel	67	21	12
Téléphone d'autrui	98	1	1
Tablette	74	11	15
Supports non numériques	11	28	61
Impression des documents	39	32	29

Tableau 28 - Matériel et usages prévus. Lecture en ligne (sur 100% à chaque ligne). N=477 à 480.

14% prévoient de travailler sur d'autres supports. Parmi eux, 88% ont précisé les supports tels que des cahiers ou des feuilles (47,5%), des manuels scolaires (32,2%), des sites web comme Schoolmove, youtube, etc. (16,9%), des ardoises ou des tableaux (6,8%), un téléphone ou un ordinateur (6,8%) et dans une moindre mesure des fiches de révisions, flashcard, quizz, professeur particulier, s'enregistrer, expositions, documentaires, films.

⁸ Aucun élément ne nous permet toutefois de vérifier cette hypothèse.

Enfin, 90% des élèves déclarent disposer d'une bonne connexion à Internet et 88% estiment avoir de bonnes conditions de travail.

Parmi les 57 élèves ayant indiqué une note inférieure à 5 concernant leur satisfaction de leurs conditions de travail, 45 ont donné les raisons suivantes :

Catégorie	% des répondants	Réponses prises en compte
Conflits de Temps et Obligations Personnelles	17,8%	"Manque de temps pour étudier (sport/art/RDV médicaux)", "Tâches ménagères", "Charge de travail énorme"
Problèmes de Santé et Bien-Être	31,1%	"Problèmes médicaux (douleurs, maladie)", "Problème de sommeil", "Environnement CNED anxiogène", "Solitude", "Problèmes personnels et familiaux"
Difficultés avec les Supports de Cours	11,1%	"Problème de compréhension des cours", "Doit faire des recherches quand ne comprend pas", "Pas reçu les livrets du CNED"
Problèmes de Concentration et d'Organisation	31,1%	"Trop de distraction (Internet, etc.)", "Déconcentration", "Difficulté à travailler à distance (ex : même lieu)", "Manque d'organisation", "Manque de motivation"
Conditions Matérielles et Environnementales Inadéquates	42,2%	"Nuisances sonores (travaux, famille)", "Manque de luminosité", "Pas de bureau", "Pas d'endroit pour travailler", "Pas le matériel nécessaire", "Manque de soutien/rapport humain du CNED", "Personne pour aider si besoin", "Pas d'ordinateur personnel (et pas prioritaire)", "Mauvaise connexion Internet"

Tableau 29 - Raisons données expliquant de "mauvaises conditions de travail" (N = 45).

Ainsi, 42% de ces répondants évoquent des conditions matérielles et environnementales inadéquates, telles que des nuisances sonores, un manque de luminosité, l'absence de bureau ou d'endroit approprié pour travailler, et un manque de matériel nécessaire et de soutien/rapport humain du CNED. Les problèmes de santé et de bien-être touchent 31% de ces 57 élèves, incluant des problèmes médicaux, de sommeil, un environnement anxiogène lié à leurs études, la solitude et des problèmes personnels et familiaux. Ils sont également 31 % à mentionner des problèmes de concentration et d'organisation liés aux distractions, à la difficulté de travailler à distance, au manque d'organisation et de motivation. Les conflits de temps et obligations personnelles sont cités par 18 % des élèves ayant répondu, en raison d'un manque de temps pour étudier dû à des engagements divers (activités sportives ou artistiques, rendez-vous médicaux) et à une charge de travail jugée conséquente. Enfin, 11 % font état de difficultés avec les supports de cours, incluant

des problèmes de compréhension des cours, la nécessité de faire des recherches supplémentaires et la non-réception des livrets du CNED.

Accompagnement par un tiers

Les questions de cette catégorie proviennent du Q01 (546 réponses). 24% des répondants bénéficient de cours particuliers (17% au moins une fois par semaine). 20% des élèves nous indiquent être accompagnés par un professionnel d'éducation ou de santé (autre qu'un enseignant particulier). Parmi eux, 20% le sont par un éducateur spécialisé, 15% par un psychomotricien, 8% par un orthophoniste et 78% ont indiqué avoir bénéficié d'un autre type d'aide : en majorité, par un "psy" (psychiatre, psychologue, divers thérapeutes). Quelques-uns le sont par d'autres professionnels médicaux (rhumatologues, kinésithérapeutes, etc.) et des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) ou profession connexe.

Motivations

Les questions évaluant la motivation font partie du Q03 et ont reçu entre 409 et 417 réponses. Le tableau suivant présente les moyennes, médianes, valeurs modales et écarts-type pour chaque niveau de motivation, selon les catégories d'amotivation, de motivations extrinsèques (ME) et de motivations intrinsèques (MI), c'est-à-dire de la plus faiblement à la plus fortement auto-déterminée :

	Moyenne	Médiane	Valeur modale	Ecart-type
Amotivation				
amotivation	2,95	2,5	1	1,75
Motivations extrinsèques à régulation...				
externe	5,25	6	7	1,81
introjectée	5,04	5,5	7	1,97
identifiée	5,30	6	7	1,72
Motivations intrinsèques à la/l'...				
stimulation	3,44	3,33	2	1,60
connaissance	4,79	5	6	1,62
accomplissement	4,42	4,5	7	1,76

Tableau 30 - Analyse des scores de motivation sur le continuum d'autodétermination. N = 409 à 417.

Les résultats montrent une prédominance des motivations extrinsèques, en particulier la motivation identifiée, qui indique que de nombreux élèves accordent une valeur personnelle importante dans leurs études comme un moyen de se préparer à un métier ou de les aider à choisir un métier. Ce type de motivation extrinsèque est suivi de près par la régulation externe et

introjectée, qui indiquent une source de motivation extérieure également, comme le fait de chercher à avoir un métier associé à un bon salaire ou, plus personnellement, de se prouver être capable de réussir.

Nous avons également représenté les différents scores de motivations sur des boîtes à moustache afin de montrer la répartition de l'échantillon par type de motivation :

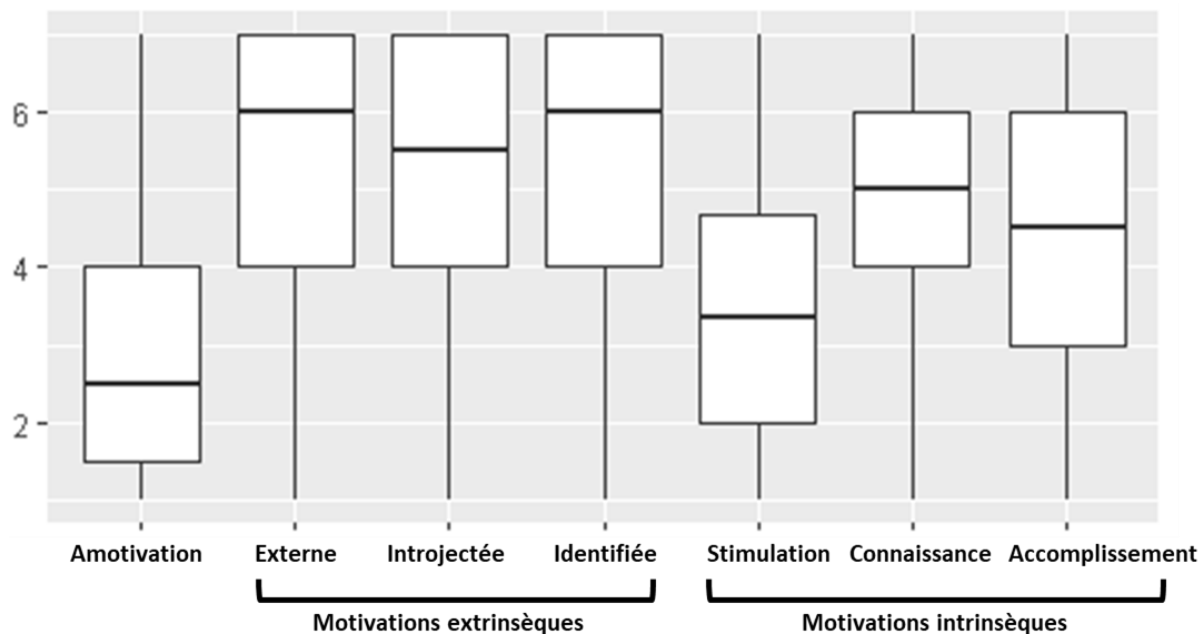


Figure 16 – Score de motivations selon le continuum d'auto-détermination, représentation en boîtes à moustaches.

Les graphiques des variables liées à la motivation externes présentent une concentration très marquée dans les valeurs élevées, en particulier autour du score maximum de 7 : 51% des élèves ont obtenu un score ME à régulation identifiée de 6 ou plus, 48% pour le score ME à régulation introjectée et 52% pour le score ME à régulation externe. Cette prévalence de scores élevés pour les trois sous-dimensions extrinsèques montre que les élèves sont en grande partie motivés par des objectifs externes, qu'ils soient intégrés ou perçus comme imposés par des facteurs extérieurs. Le score d'amotivation, avec une moyenne de 2,95 et une médiane de 2,50, est nettement inférieur aux autres types de motivation, reflétant un faible niveau d'amotivation dans l'échantillon (61.1% ont un score de 3 ou moins). Le mode, situé à 1, indique que la majorité des élèves ne se sent pas désengagée ou sans but dans ses études.

Concernant la motivation intrinsèque, nous observons des moyennes plus modérées, en particulier pour la dimension « connaissance » (moyenne de 4,79) et la dimension « accomplissement » (moyenne de 4,42). Ces scores montrent que, bien que les élèves soient majoritairement motivés par des raisons extrinsèques, l'apprentissage pour le plaisir de découvrir (54% ont un score de 5 ou plus) et la satisfaction de se surpasser (47% ont un score de 5 ou plus) restent des éléments importants. Les médianes pour ces deux dimensions (respectivement 5,00 et 4,50) confirment cette tendance, bien que leur dispersion plus élevée suggère une diversité d'opinions et d'intensités de motivation parmi les élèves dans ces dimensions. La motivation

intrinsèque à la stimulation présente un profil distinct, avec une moyenne plus basse de 3,44, une médiane de 3,33 et un mode à 2 indiquant que, pour la majorité des élèves, le plaisir immédiat et les sensations agréables associées à l'apprentissage ne constituent pas une source de motivation principale (47% ont un score de 3 ou moins). Cette tendance, couplée à une dispersion relativement étendue, suggère que cette dimension est moins prédominante dans les raisons pour lesquelles les élèves étudient, bien qu'elle reste présente pour une minorité. Nous observons d'ailleurs une corrélation significative, bien que faible, entre cette variable et la variable du niveau scolaire ($Rho = -0.112$, $p = 0.029$) indiquant que les élèves sont moins enclins à étudier par plaisir immédiat à mesure qu'ils progressent dans leur parcours scolaire. Cela pourrait s'expliquer par la charge de travail de plus en plus importante et l'approche de l'examen du baccalauréat à mesure qu'ils progressent dans leurs études.

Nous observons une corrélation significative, bien que faible, entre la variable du score ME à régulation identifiée et la variable du niveau scolaire ($Rho = -0.102$, $p = 0.04$) indiquant que les élèves sont moins enclins à étudier pour choisir ou avoir un bon métier à mesure qu'ils progressent dans leur parcours scolaire. L'absence d'autres corrélations significatives montre que les motivations ne sont pas dépendantes du niveau scolaire mais plus de facteurs propres à l'élève.

Confiance en sa réussite

Sans toutefois avoir mesuré la confiance en la réussite par le sentiment d'auto-efficacité via une échelle validée, nous avons questionné les apprenants, sur une échelle en 7 points, sur cette confiance. Le tableau suivant indique les principaux résultats :

	Moyenne	Médiane	Valeur modale
Confiance en la réussite de son année d'études	5,23	6	7
Confiance en la réussite de son projet d'études	5,01	5	7

Tableau 31 - Confiance en la réussite et en son projet d'études. N = 391.

Les valeurs sont relativement proches et montrent une confiance importante en leur réussite, particulièrement concernant leur année d'étude. En croisant ces variables avec le niveau d'étude, nous observons peu de différences dans les valeurs, mais il existe bien une corrélation significative entre ces deux variables et le niveau scolaire attestant que plus les élèves avancent dans leur scolarité, moins ils se sentent capables de réussir leur année d'étude ($Rho = -0.148$, $p = 0.004$) ou leur projet d'étude ($Rho = -0.160$, $p = 0.002$).

Buts d'accomplissement

Les questions évaluant les buts d'accomplissement font partie du Q04 et ont reçu entre 392 et 408 réponses. Les résultats au scores (suite à leur calcul) sont présentés dans le tableau suivant :

	Moyenne	Médiane	Valeur modale
Score de but maîtrise-approche	5,24	5,50	7
Score de but maîtrise-évitement	4,59	4,50	4,50
Score de but performance-approche	4,66	5,00	7
Score de but performance-évitement	4,61	5,00	7

Tableau 32 - Scores de maîtrise/performance et approche/évitement (buts d'accomplissement). N = 392.

De manière générale, il apparaît que les élèves sont fortement motivés par un objectif de maîtrise-approche, autrement dit, par un désir d'apprendre et de comprendre pleinement le contenu des cours. En effet, avec une moyenne de 5.24, ce type de but se distingue comme la motivation dominante et suggère que, pour la plupart des élèves, l'apprentissage en lui-même est une fin en soi. En contraste, les scores moyens des autres types de buts (la maîtrise-évitement, la performance-approche, et la performance-évitement) se situent à des niveaux légèrement inférieurs, autour de 4.5 à 4.6. Cela indique que ces objectifs sont également présents, mais de manière moins marquée. Les élèves poursuivent donc plusieurs types de buts. Les graphiques viennent conforter cette interprétation, les scores de maîtrise-approche étant majoritairement concentrés vers des valeurs élevées, renforçant l'idée que l'apprentissage pour l'apprentissage (raison intrinsèque) est un moteur pour de nombreux élèves. En revanche, les distributions des autres types de buts sont plus étalées, signalant que les motivations d'évitement et de performance sont vécues de manière plus variable dans notre échantillon. Il n'y a pas de différences significatives en fonction des niveaux scolaires ou de l'expérience de la formation à distance. Ainsi, si les élèves semblent particulièrement guidés par le désir d'apprendre, une partie d'entre eux reste sensible aux attentes sociales, entre la volonté de se démarquer et la crainte de ne pas être à la hauteur.

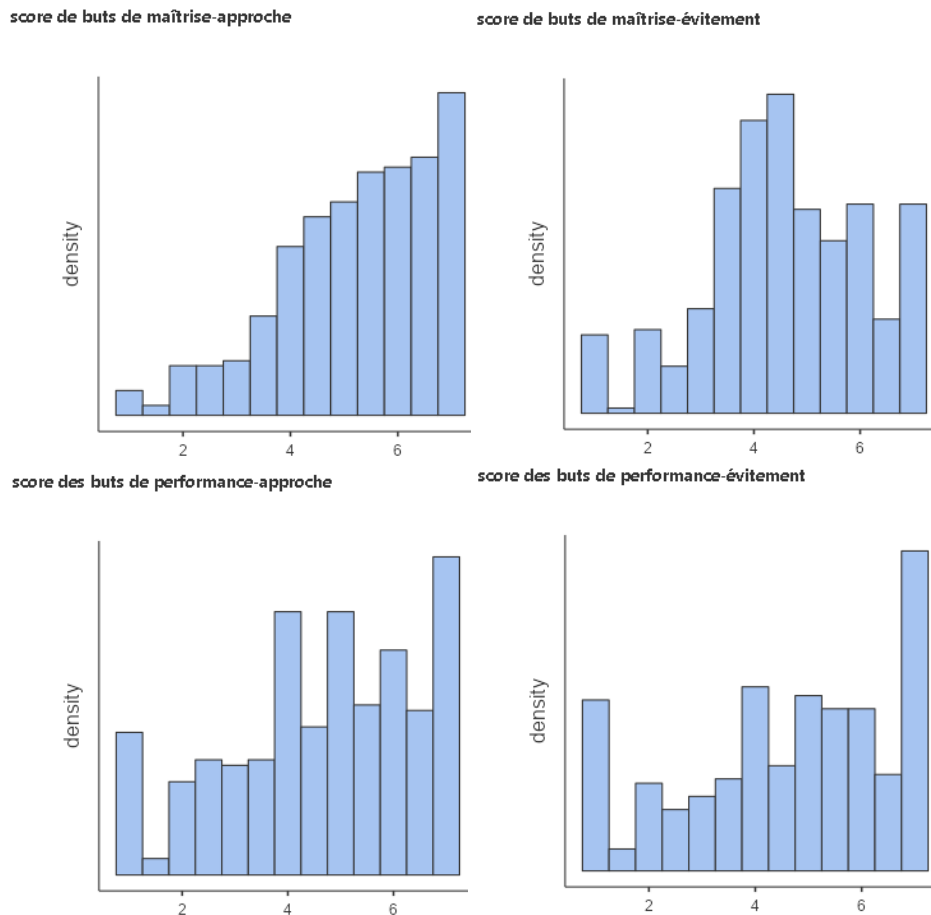


Figure 17 - Représentations graphiques des scores aux différents buts d'accomplissement.

La corrélation de Spearman a permis de révéler des associations significatives entre certaines dimensions. Par exemple, une forte corrélation a été trouvée entre les buts de performance-approche et de performance-évitement ($Rho = 0.682, p < 0.001$), indiquant que les élèves motivés par un désir de bien performer par rapport aux autres sont souvent aussi ceux qui redoutent de ne pas être à la hauteur dans cette dimension. Une corrélation modérée a également été observée entre les buts de maîtrise-approche et de maîtrise-évitement ($Rho = 0.490, p < 0.001$), montrant que les élèves cherchant à comprendre le contenu pour eux-mêmes éprouvent souvent aussi la peur de ne pas y parvenir.

Matrice de corrélation				
		score de buts de maîtrise-approche	score de buts de maîtrise-évitement	score des buts de performance-approche
score de buts de maîtrise-approche	Rho de Spearman	—		
	ddl	—		
	valeur p	—		
score de buts de maîtrise-évitement	Rho de Spearman	0.490***	—	
	ddl	389	—	
	valeur p	< .001	—	
score des buts de performance-approche	Rho de Spearman	0.304***	0.274***	—
	ddl	389	389	—
	valeur p	< .001	< .001	—
score des buts de performance-évitement	Rho de Spearman	0.238***	0.138**	0.682***
	ddl	389	389	389
	valeur p	< .001	0.006	< .001

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tableau 33 - Matrice de corrélation des scores de buts de maîtrise.

Des corrélations plus faibles, mais significatives, ont également été observées, par exemple entre les buts de maîtrise-approche et de performance-approche ($Rho = 0.304$, $p < 0.001$), où les élèves orientés vers l'apprentissage intrinsèque restent sensibles à leur performance par rapport aux autres élèves. D'autres associations, bien que moins marquées, montrent que des élèves motivés par un type de but, comme la maîtrise, peuvent également ressentir des pressions de performance (performance-évitement) ou de comparaison sociale (performance-approche).

Enfin, pour déterminer si les élèves poursuivent des buts multiples et identifier s'il existe des différences entre des profils à « buts forts » et des profils à « buts faibles », nous avons réalisé une analyse en composantes principales (ACP) pour simplifier la structure complexe des données tout en préservant l'essentiel des informations. Cette méthode statistique nous a permis de réduire les quatre types de buts en deux dimensions principales, facilitant ainsi l'identification de tendances générales tout en rendant plus lisibles les relations entre ces buts. L'ACP a révélé que les deux premières composantes principales (CP1 et CP2) capturent près de 80 % de la variance totale des données, une proportion élevée qui nous indique que ces deux axes synthétisent efficacement la structure des buts présente dans notre échantillon.

```

1 2
164 227
[1] 0.51818709 0.27766041 0.13158847 0.07256404
Importance of components:
                PC1    PC2    PC3    PC4
Standard deviation 1.4397 1.0539 0.7255 0.53875
Proportion of Variance 0.5182 0.2777 0.1316 0.07256
Cumulative Proportion 0.5182 0.7958 0.9274 1.00000

```

Tableau 34 - Analyse en composantes principales des buts d'accomplissement.

La première composante principale, CP1, semble représenter l'intensité générale des buts poursuivis par les élèves : plus un élève se situe à gauche sur cet axe (valeur faible sur CP1), plus ses scores sont élevés dans tous les types de buts (maîtrise et performance, approche et évitement). Cela signifie qu'un score faible sur CP1 caractérise des élèves pour lesquels les différents buts sont fortement présents et interconnectés. À l'inverse, plus un élève se situe à droite du graphique (valeur élevée sur CP1), plus il tend à avoir des scores plus faibles dans tous les buts. La seconde composante, CP2, introduit une distinction entre les orientations de buts entre maîtrise et performance. Les élèves avec une valeur élevée sur cet axe montrent une préférence pour les buts de maîtrise, c'est-à-dire une orientation vers la compréhension du contenu pour eux-mêmes et la peur de ne pas y parvenir. Ceux ayant des valeurs faibles sur CP2, en revanche, privilégient davantage les buts de performance, centrés sur la comparaison et la réussite par rapport aux autres.

	PC1 <dbl>	PC2 <dbl>
score_buts_maîtrise_approche	-0.4645326	0.4896374
score_buts_maîtrise_evitement	-0.4047783	0.6171000
score_buts_performance_approche	-0.5780722	-0.3693626
score_buts_performance_evitement	-0.5349735	-0.4929646

Tableau 35 - Analyse en composantes principales des buts d'accomplissement. Axe CP1 et CP2.

Ainsi, nous avons utilisé les deux premières composantes principales comme base pour une analyse de clustering. Nous avons choisi d'utiliser l'algorithme PAM (Partitioning Around Medoids) plutôt que k-means pour la classification de nos données de scores de buts⁹. Cette approche nous a permis de segmenter les élèves en fonction de leurs profils en termes de buts visés, révélant des groupes distincts. En visualisant ces clusters dans l'espace défini par CP1 et CP2, nous avons pu observer la formation de deux profils principaux. Le premier groupe rassemble des élèves avec des scores élevés dans l'ensemble des types de buts, un profil de buts fort qui combine maîtrise et performance, contrairement au second groupe qui présente des scores plus faibles dans tous les buts d'accomplissement.

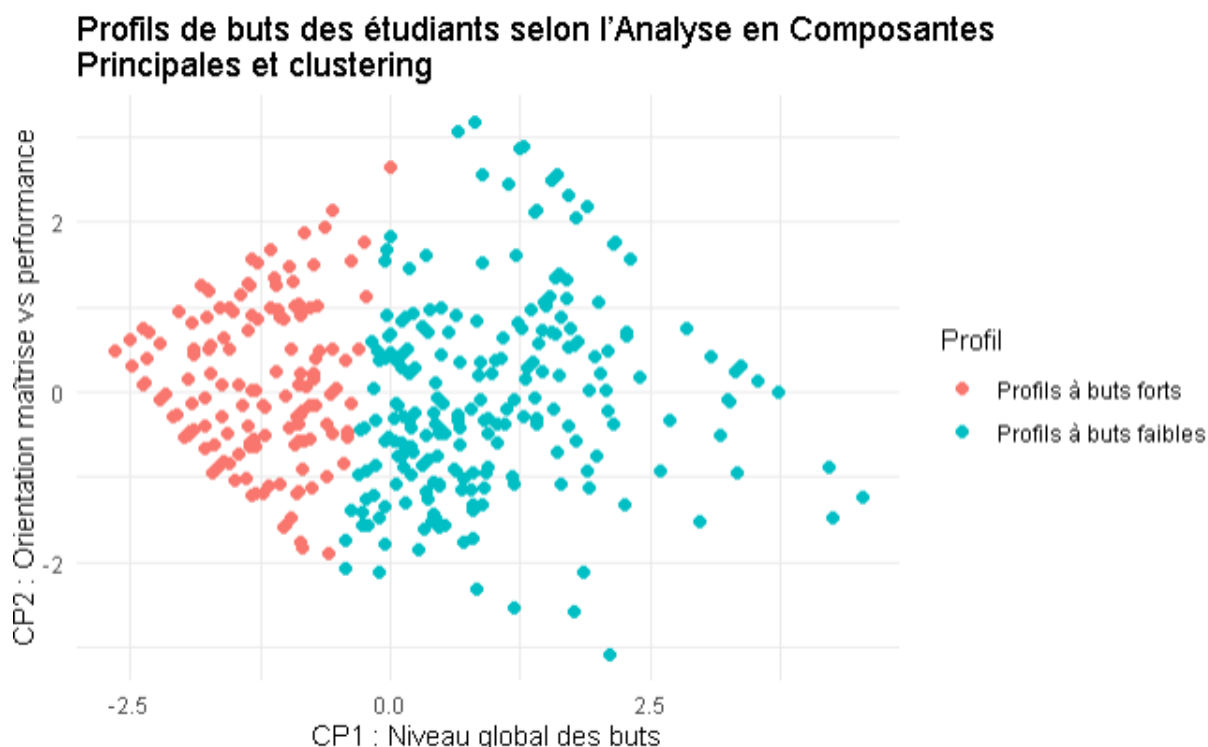


Figure 18 - profils d'élèves (clusters) selon leurs buts d'accomplissement.

⁹ En effet, contrairement à k-means (autre méthode de clustering), PAM est moins sensible aux valeurs extrêmes car il utilise des médoides (points centraux des clusters qui sont des observations réelles) plutôt que des moyennes. Étant donné que les distributions de nos variables sont asymétriques et présentent des écarts importants, l'utilisation des médoides permet de mieux représenter les groupes sans que les valeurs extrêmes n'influencent excessivement la position des centres de clusters.

Ainsi, cette analyse confirme l'existence de profils de buts d'accomplissement multiples. Elle révèle également une distinction entre des profils à buts forts, caractérisés par une intensité élevée dans tous les types de buts, et des profils à buts faibles, avec une orientation entre maîtrise et performance variant légèrement.

Pour finir, nous avons réalisé des boxplots ("boîtes à moustache") afin de visualiser plus en détail la distribution de chaque type de but en fonction des profils identifiés par l'ACP. Cette démarche permet d'examiner comment les différents buts (maîtrise, performance, approche, et évitement) se répartissent entre les profils « buts forts » et « buts faibles ».

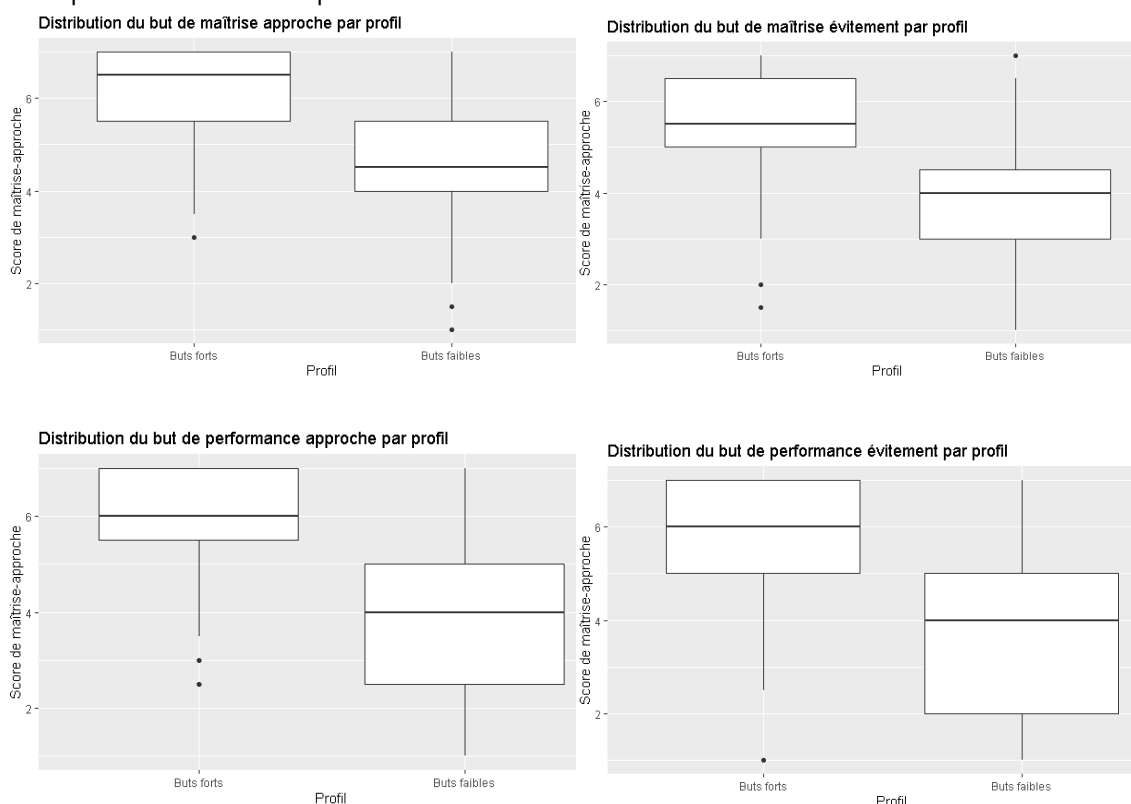


Figure 19 – Boîtes à moustache des buts d'accomplissement selon les profils "faibles" et "forts"

Ces graphiques révèlent des différences marquées dans la façon dont ces élèves se positionnent par rapport à chaque type de but d'accomplissement, que ce soit pour la maîtrise ou la performance, dans des orientations d'approche ou d'évitement. Les élèves au profil "Buts forts" ont des scores pour chacun des buts très élevés (supérieur ou égal à 5) et systématiquement plus élevés que les profils "Buts faibles". Par ailleurs, le profil "Buts faibles" a une dispersion plus importante concernant les buts de performance.

7.1.3 Projets futurs de l'élève

Retour en établissement

Les questions de cette catégorie proviennent du Q01 (546 réponses). Sur une échelle en 7 points, les apprenants sont amenés à se prononcer sur leur retour en présentiel dans les deux ans. La

moyenne et la médiane sont de 4/7 et les réponses s'articulent principalement entre la certitude d'un retour (24%) et l'impossibilité d'un retour (24%), comme le montre le graphique suivant :

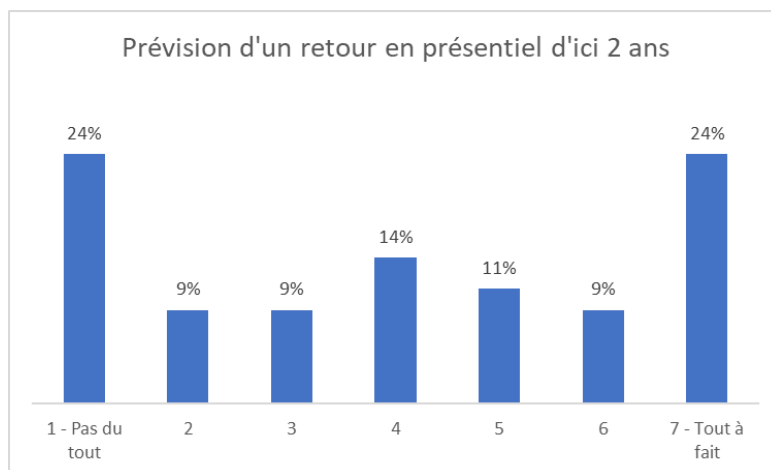


Figure 20 - Prévision d'un retour en présentiel d'ici 2 ans au plus tard. Valeurs entre 1 et 7. N = 536.

Nous avons également croisé ces résultats avec la formation actuelle des répondants (seconde, première ou terminale). Nous constatons que les élèves en seconde et en première ont tendance à ne pas projeter un retour en présentiel d'ici 2 ans, c'est-à-dire durant leurs années de lycée (valeur 1 - 37.1% et 28.3%), alors que cette tendance s'inverse pour les élèves inscrits en terminale (valeur 7 - 35.8%). Nous constatons d'ailleurs une corrélation significative et modérée ($p < 0.001$ et $Rho = 0.331$) allant dans le sens de nos observations¹⁰. Les élèves qui indiquent être prêts à retourner en présentiel dans les deux ans y pensent donc majoritairement comme un retour au présentiel dans un autre établissement que celui connu, de l'enseignement supérieur par exemple.

Projection à court et long terme

Projection à année + 1

Nous avons demandé aux élèves s'ils savent ce qu'ils feront après leur année actuelle (ou après le baccalauréat pour les terminales) :

	Moyenne	Médiane	Valeur modale
Sait où il sera l'année prochaine	4,79	5	7

Tableau 36 - L'élève sait où il sera l'an prochain. N = 391.

Nous constatons une corrélation significative et négative entre le fait de savoir quoi faire après l'année en cours et le niveau scolaire ($Rho = -0.103$, $p = 0.042$), indiquant que plus les élèves

¹⁰ Un test de χ^2 ($p < 0.001$) ci-dessous confirme une association très significative entre ces deux variables avec un sureffectif des élèves en terminale souhaitant retourner en présentiel dans les 2 ans (132 élèves ayant indiqué une valeur supérieure ou égale à 6 contre 92 attendus). L'effet inverse est observé pour les élèves inscrits en Seconde et en Première avec une surreprésentation des effectifs sur les valeurs inférieures à 4 avec pour les secondes).

avancent dans leur parcours scolaire, moins ils semblent certains de leur orientation scolaire. Cela peut s'expliquer par le nombre plus élevé de choix post-bac et l'ensemble des "passerelles" leur laissant l'opportunité de changer de voie au besoin.

Projets à plus long terme

Le tableau suivant montre la clarté et priorité déclarée pour les élèves de leur projet professionnel ou d'études :

	Moyenne	Médiane	Valeur modale
Projet d'études ou professionnel clair	4,61	5	7
Projet d'études ou professionnel prioritaire	5,01	5	7

Tableau 37 - Clarté et priorité du projet professionnel N = 391.

Les valeurs concernant la clarté du projet (première ligne) varient selon le niveau scolaire (corrélation significative mais faible, $Rho = -0.116$ et $p = 0.022$) : plus les élèves avancent dans leur scolarité, moins leur projet leur semble clair. Cela peut s'expliquer par la complexité des choix offerts plus importante pour un apprenant de Terminale qui devra choisir une formation dans le supérieur parmi de nombreuses formations en comparaison à un élève de seconde qui doit choisir uniquement quelques spécialités pour la classe de première. La priorité du projet est peu influencée par le niveau : le test de χ^2 montre une légère significativité ($p = 0.059$), mais celle-ci provient surtout d'une différence entre les élèves de Première et les élèves de Terminale, dans laquelle le projet est jugé plus prioritaire pour les élèves de Première. Si cette tendance s'avérait exacte, cela pourrait s'expliquer par la priorité accordée au baccalauréat en Terminale par rapport à son projet, mais cette hypothèse n'est pas vérifiable avec nos données et, la corrélation restant faible, nous ne pouvons conclure qu'il y a une réelle dépendance.

7.2 Résultats aux questionnaires "baromètre" (QB) - étude de la persévérance au fil du temps

7.2.1 Préalable concernant les traitements des questions à échelle psychométrique standardisée

Notons que, comme nous l'avons stipulé dans la partie méthodologique, du fait des nombreuses non réponses, beaucoup de traitements ici se baseront sur de petits échantillons. Pour les questions à échelles psychométriques (standardisées), n'ont été conservés que les répondants ayant répondu à au moins 70% de chaque groupe de questions traité, soit 52 répondants seulement. Parmi eux :

- 41 sont des filles, 10 des garçons et 1 n'a pas souhaité s'exprimer à ce sujet ;
- 11 sont en classe de Seconde, 19 en Première et 22 en Terminale ;
- 39 ont déjà suivi une formation à distance précédemment, dont 31 au CNED l'an passé ;

- 33 avaient une moyenne générale située entre 15 et 20 l'an dernier, 17 entre 10 et 14 et 1 seul en avait une inférieure à 10.

Ce second échantillon diffère légèrement de notre échantillon de référence : notamment, moins d'élèves de Terminale sont présents (42% contre 51% dans l'échantillon général), ils sont plus nombreux à avoir une moyenne supérieure ou égale à 15 (65% contre 50%).

Pour des raisons de lisibilité, nous emploierons des pourcentages, mais ceux-ci sont donc à baser sur un échantillon de 52 individus la plupart du temps.

7.2.2 SRL-O : autorégulation des apprentissages

Le SRL-O se découpe en 10 catégories. Le tableau suivant indique chaque valeur pour les différentes catégories et items qui la composent, puis nous détaillons ensuite chaque catégorie.

<i>L'élève...</i>	Moyenne	Médiane	Val. modale
Objectifs et gestion du temps	5,34	5,65	-
se fixe des objectifs chaque semaine	5,53	6	7
planifie pour avoir assez de temps pour étudier	5,14	5,70	7
Maintien de l'effort pendant le travail	5,21	5,42	-
travaille dur ses cours même s'il avait autre chose de mieux à faire	4,97	5,50	5,50
reste déterminé à réussir même quand les cours deviennent difficiles	5,47	5,50	7
fait des efforts pour rester concentré quand il commence à rêvasser	5,17	5,50	7
Auto-efficacité perçue	5,41	5,75	-
a confiance en sa capacité à comprendre le contenu des cours	5,39	5,50	7
a confiance en sa capacité à persévérer même si les cours sont difficiles	5,43	5,70	7
Motivation intrinsèque en cours d'année	4,92	5	-
trouve toujours des aspects des cours qui éveillent sa curiosité	4,82	5	6
adore apprendre de nouvelles choses dans les cours	5,09	5,30	7
trouve qu'étudier les cours est agréable	4,86	5	7
Motivation extrinsèque en cours d'année	4,80	5	-
veut réussir pour montrer ses capacités à ses proches	5,53	6,40	7

(famille, amis...)			
veut bien faire pour répondre aux attentes des autres	4,35	5,00	1
veut obtenir de meilleures notes que les autres	4,52	4,70	7
Sentiment d'échec	2,19	1,67	-
envisage d'abandonner car il se sent dépassé par les études	1,69	1	1
est tellement anxieux qu'il ne veut même pas commencer à étudier	2,63	2	1
commence à se sentir mal lorsqu'il doit étudier en ligne	2,23	2	2
Métacognition	5,42	5,33	-
passe du temps à essayer de comprendre ce qu'on attend de lui	4,53	4,25	4
vérifie que son travail correspond aux attentes des enseignants du CNED	5,95	6	7
améliore ses devoirs grâce aux remarques sur les devoirs corrigés	5,79	6	7
Environnement d'apprentissage	5,96	6,50	-
a accès à un endroit calme et sans distraction pour étudier	6,00	6,50	7
sait où je peux étudier le plus efficacement pour ce cours en ligne	5,91	6,50	7
Soutien cognitif entre pairs médié par des dispositifs numériques	3,50	3,58	-
aide s'il peut les autres en répondant aux questions	3,78	4	1
demande à clarifier les données du cours aux enseignants ou aux autres élèves	2,73	2	2
en cas de difficulté, cherche l'aide d'autres personnes en ligne	4,00	4	4
Stratégies d'apprentissage en ligne	5,25	5,50	-
produit ses propres supports	4,63	5	5
essaye de relier le contenu à ce qu'il connaît déjà	5,88	6	6

Tableau 38 - SRL-O : totalité des catégories et valeurs moyennes, médianes et modales associées. N = 52.

Objectifs et gestion du temps

Ce groupe de deux questions a été posé dans les QB2, QB7 et QB13.

79% des élèves se fixent des objectifs de travail hebdomadaires (valeur supérieure ou égale à 5 sur 7) et 67% planifient leur emploi du temps afin d'avoir suffisamment de temps pour travailler leurs cours (idem).

<i>L'élève...</i>	Moyenne	Médiane	Val. modale
se fixe des objectifs chaque semaine	5,53	6	7
planifie pour avoir assez de temps pour étudier	5,14	5,70	7

Tableau 39 - SRL-O : objectifs et gestion du temps. N = 52.

Le croisement en fonction de la classe met en lumière des différences : les élèves de Seconde sont plus nombreux à se fixer des objectifs de travail et à planifier leur emploi du temps (moyenne de 5.88 et 5.53) que les élèves de Première (5.45 et 5.19) et de Terminale (5.43 et 4.90). Le test exact de Fisher révèle une association significative ($p = 0,03$) entre la variable concernant la planification et le niveau scolaire.

En revanche, nous ne constatons aucune différence entre les élèves ayant eu ou non une expérience de la distance, avec une majorité des répondants en accord avec les deux questions.

Maintien de l'effort pendant le travail

Ce groupe de trois questions a été posé dans les QB 3 et 11.

Les élèves sont 62% à persévérer face aux difficultés des cours (valeur de 5 ou plus). Cependant, 21 % d'entre eux ont des difficultés à se concentrer en présence de distractions potentielles (valeur inférieure à 4) et 17 % se déconcentrent facilement et commencent à "rêvasser" (valeur inférieure à 4). Malgré cela, la majorité des élèves parvient à bien gérer leurs efforts pour rester concentrés sur leurs études, avec une moyenne autour de 5, une médiane de 5,5 et un mode de 7.

<i>L'élève...</i>	Moyenne	Médiane	Val. modale
travaille dur ses cours même s'il aurait autre chose de mieux à faire	4,97	5,50	5,50
reste déterminé à réussir même quand les cours deviennent difficiles	5,47	5,50	7
fait des efforts pour rester concentré quand il commence à rêvasser	5,17	5,50	7

Tableau 40 - SRL-O : maintien de la concentration. N = 52.

Les élèves de Seconde apparaissent comme les plus constants dans le maintien de leur concentration pendant le travail, avec des valeurs généralement supérieures ou égales à 4, suivis de près par les élèves de Première. En revanche, les élèves de Terminale semblent avoir plus de difficultés à maintenir leur concentration, bien que leur détermination à réussir même quand les cours deviennent difficiles reste forte. Nous observons des corrélations significatives et négatives entre le niveau scolaire (toutes voies confondues) et les variables "travaille dur ses cours même

quand il a autre chose de mieux à faire” (Rho = -0,358, p = 0,009) ainsi que “quand il commence à rêver, fait des efforts pour rester concentré” (Rho = -0,334, p = 0,016). Cela indique que les élèves ont de plus en plus de difficultés à rester concentrés à mesure qu’ils avancent dans leur parcours scolaire. Cette tendance peut s’expliquer par une charge de travail accrue, une anxiété liée aux examens et à une plus grande exigence scolaire, qui peuvent les distraire davantage.

Nous observons également une tendance (Rho = 0,250, p = 0,073) suggérant que les élèves ayant déjà expérimenté la formation à distance sont plus constants dans le maintien de leur concentration que ceux découvrant cette modalité d’apprentissage. Ils paraissent mieux capables de travailler de manière continue malgré les distractions et de se reconcentrer après avoir été distraits. Cependant, ces observations ne s’accompagnent pas de corrélations statistiquement significatives pour les valider (la corrélation reste mineure et nous préférons parler de “tendance”).

Auto-efficacité perçue

Ce groupe de deux questions a été posé dans les QB 1, 6, 10 et 17.

40% des élèves sont confiants dans leur capacité à comprendre les cours (valeur de 6 et plus) et 42% à persévérer malgré les difficultés (valeur de 6 et plus). Même si certains expriment des niveaux de confiance plus modérés, voire faibles.

<i>L'élève...</i>	Moyenne	Médiane	Val. modale
a confiance en sa capacité à comprendre le contenu des cours	5,39	5,50	7
a confiance en sa capacité à persévérer même si les cours sont difficiles	5,43	5,70	7

Tableau 41 - SRL-O : autoefficacité (perçue). N = 52

Il n’existe pas de corrélation entre cette confiance et le niveau scolaire, bien qu’il y ait une plus grande dispersion des réponses chez les élèves de Terminale. Il n’y a pas non plus de différences significatives dans la confiance en leur capacité entre les élèves en fonction de leur expérience de la formation à distance.

Motivation intrinsèque en cours d’année

Ce groupe de trois questions a été posé dans les QB 3, 8 et 18.

La motivation intrinsèque (en cours d’année, qui se différencie donc de la motivation initiale) montre des résultats relativement mitigés : 46% des élèves disent apprécier les cours, 48% y trouvent des éléments qui éveillent leur curiosité et 60% aiment apprendre de nouvelles choses dans les cours (valeur de 5 et plus).

<i>L'élève...</i>	Moyenne	Médiane	Val. modale
trouve toujours des aspects des cours qui éveillent sa curiosité	4,82	5	6
adore apprendre de nouvelles choses dans les cours	5,09	5,30	7

trouve qu'étudier les cours est agréable	4,86	5	7
--	------	---	---

Tableau 42 - SRL-O : motivation intrinsèque en cours d'année. N = 52.

Les distributions asymétriques montrent une tendance générale positive mais nuancée de manière plus ou moins forte, par exemple la distribution de la variable concernant le fait de "trouver toujours des aspects des cours qui éveillent sa curiosité" est beaucoup plus aplatie que les distributions des deux autres variables davantage concentrées sur les valeurs de 4 à 7.

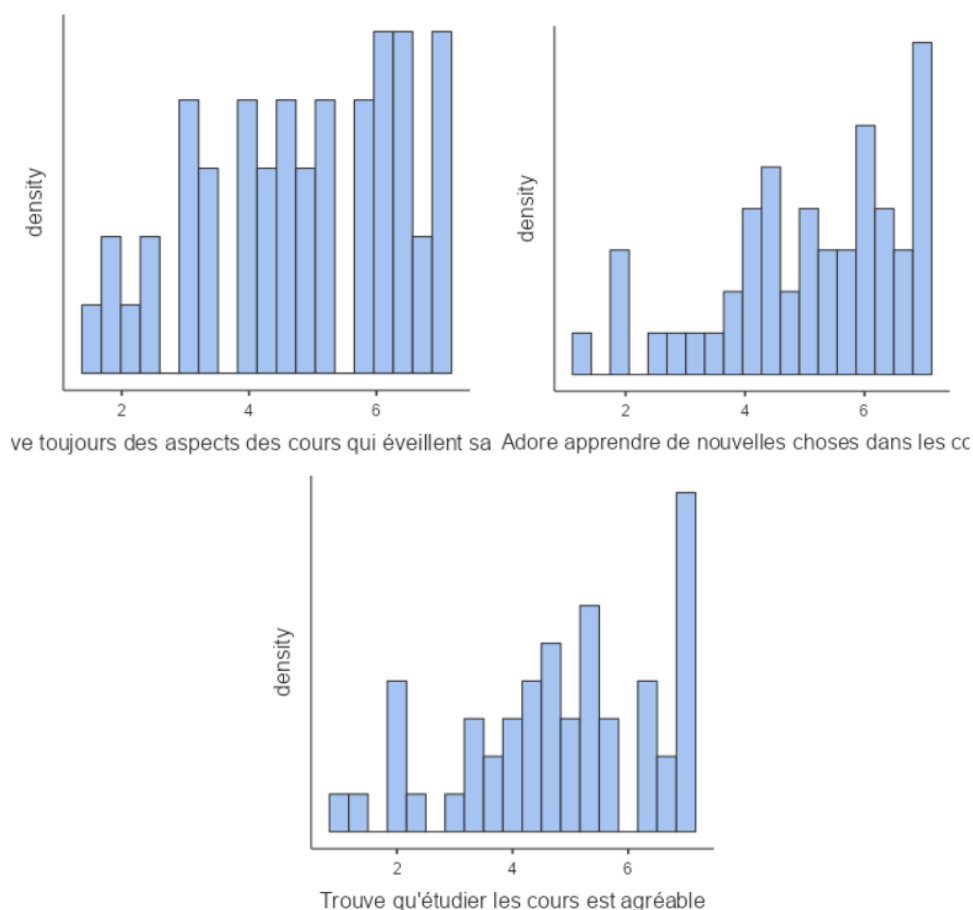


Figure 21 - SRL-O : motivation intrinsèque en cours d'année. N = 52.

Les résultats montrent des différences de perception en fonction du niveau scolaire.

L'élève...	Seconde (moyenne)	Première (moyenne)	Terminale (moyenne)
trouve toujours des aspects des cours qui éveillent sa curiosité*	4,64	5,22	4,57
adore apprendre de nouvelles choses dans les cours**	5,25	5,57	4,59
trouve qu'étudier les cours est agréable**	4,76	5,39	4,44

Tableau 43 - SRL-O : motivation intrinsèque en cours d'année en fonction du niveau scolaire. N = 52. Les étoiles indiquent la significativité du test statistique de Fisher (* : peu significatif, tendance, p compris entre 0,05 et 0,10 ; ** : significatif, p inférieur ou égal 0,05).

Le test de Fisher met en avant différents niveaux de corrélation selon les items, comme le montre le tableau ci-dessus, et montre globalement un lien entre le niveau scolaire et la motivation intrinsèque de l'élève. Nous notons des disparités tantôt entre le niveau de Seconde et les niveaux de Première et de Terminale, et tantôt entre les niveaux de Seconde et de Terminale, et le niveau de Première. Ces résultats restent difficiles à expliquer pour cette raison, mais nous pouvons supposer que les élèves de Seconde se sentent moins impliqués dans les cours que les élèves ayant choisi une voie et des options, et que les élèves de Terminale sont moins "sensibles" aux motivations intrinsèques, étant plus concentré sur leur réussite académique, comme nous l'avions vu précédemment et dans des recherches antérieures dans l'enseignement supérieur (Dussarps, 2014, 2015a).

Enfin, nous constatons des différences entre les élèves ayant ou non une première expérience de la formation à distance en ce qui concerne leur intérêt pour les cours : l'éveil de la curiosité, l'attrait pour l'apprentissage de nouvelles choses et l'aspect agréable des cours. Pour les deux premières variables, les élèves ayant une expérience de la distance semblent avoir une perception légèrement plus positive des cours. La tendance s'inverse concernant l'agréabilité des cours et c'est seulement sur cette troisième variable qu'il y a corrélation (test exact de Fisher, $p = 0,013$).

L'élève...	Expérience de la distance (moyenne)	Pas d'expérience de la distance (moyenne)
trouve toujours des aspects des cours qui éveillent sa curiosité	4,54	4,91
adore apprendre de nouvelles choses dans les cours	4,81	5,18
trouve qu'étudier les cours est agréable**	5,14	4,76

Tableau 44 - SRL-O : motivation intrinsèque en cours d'année en fonction de leur expérience antérieure de la distance. N = 52. Les étoiles indiquent la significativité du test statistique de Fisher (** : significatif).

Il semble que les élèves ayant déjà eu une expérience au CNED éprouvent une certaine "lassitude" des contenus des cours, soient plus critiques, et associent parfois leurs propres difficultés à celles rencontrées dans les cours du CNED. En revanche, ceux qui viennent d'arriver, qui découvrent les cours, recherchent généralement ce qu'ils ont connu en présentiel (ce sont souvent des élèves ayant un sincère plaisir à apprendre dans plusieurs matières) et sont, en même temps, pris dans un ensemble de difficultés et de stress liés aux reconfigurations nécessaires pour apprendre à distance et au changement d'établissement (souvent dans l'urgence et face à des difficultés de santé, physique ou mentale, importantes). Pour cela, les apprenants pourraient être un peu plus indulgents et exprimeraient plus souvent de la gratitude envers le CNED qui leur permet de continuer leur scolarité. Ces résultats seront confortés, dans un futur proche, par les résultats aux entretiens.

Motivation extrinsèque en cours d'année

Ce groupe de trois questions a été posé dans les QB 3, 8 et 18.

64% des élèves déclarent être motivés par l'envie de prouver leurs compétences à leur entourage, 31% par les attentes perçues des autres (souvent la famille) envers eux (en termes de réussite, de travail, d'efforts, etc.), en somme pour cause de "pression sociale", et 33% à vouloir faire mieux que les autres élèves (valeur de 6 ou plus). Notons que la variable concernant l'envie de bien faire à cause des attentes des autres divise les répondant, 19% des élèves ayant indiqué une valeur de 1 (qui est la valeur modale). Avec une médiane à 5, la moitié des élèves se montre sensible à la "pression sociale".

L'élève...	Moyenne	Médiane	Val. modale
veut réussir pour montrer ses capacités à ses proches (famille, amis...)	5,53	6,40	7
veut bien faire pour répondre aux attentes des autres	4,35	5,00	1
veut obtenir de meilleures notes que les autres	4,52	4,70	7

Tableau 45 - SRL-O : motivation extrinsèque à la réussite. N = 52.

Le croisement de ces variables en fonction des niveaux scolaires montre des corrélations significatives. Plus généralement, les moyennes montrent que la valeur de chaque élément décroît lorsque le niveau scolaire augmente, sauf pour ce qui concerne le fait de vouloir répondre aux attentes des autres, une variable qui reste propre à l'individu et à son environnement, plutôt qu'à son contexte scolaire et pour laquelle aucune corrélation n'est observée. Toutefois, il existe une corrélation entre cet item et l'expérience de la distance ($Rho = -0.308$ et $p = 0.027$), que nous expliquons par le souci qu'a l'élève de répondre aux attentes de sa famille, en particulier, au moment où il quitte le présentiel pour aller à distance, étant assurément affecté par les changements d'organisation (de ses parents notamment) et, peut-être, se sentant coupable de la situation provoquée. En conséquence, il pourrait être très sensible aux attentes de ses proches pour mieux "contrebalancer" ce qu'il estime être un échec (cela reste une supposition et méritera d'être confirmé par d'autres analyses).

L'élève...	Seconde (moyenne)	Première (moyenne)	Terminale (moyenne)
veut réussir pour montrer ses capacités à ses proches (famille, amis...)**	5,95	6,09	4,85
veut bien faire pour répondre aux attentes des autres	4,40	4,31	4,35
veut obtenir de meilleures notes que les autres**	5,20	4,91	3,85

Tableau 46 - SRL-O : motivation extrinsèque à la réussite en fonction du niveau scolaire. N = 52. Les tests statistiques montrent des corrélations significatives (**) entre chacune des variable (p compris entre 0,05 et 0,01).

Enfin, nous constatons une association significative (test de Fisher $p = 0.043$) entre les clusters de niveau de persévérance avec la variable "le fait de vouloir obtenir de meilleures notes que les

autres, les élèves ayant un niveau de persévérance fort étant les mêmes qui veulent obtenir de meilleures notes que les autres (14 observés pour 10 attendus), et inversement (7 observés pour 4.09 attendus).

Sentiment d'échec

Ce groupe de trois questions a été proposé dans le QB14 uniquement.

13% des élèves déclarent se sentir dépassés au point d'envisager l'abandon (69% ont indiqué à l'inverse ne pas du tout ressentir cela -valeur de 1 sur 7). En outre, 29% indiquent se sentir parfois trop anxieux pour vouloir étudier (valeur supérieure ou égale à 4) et 15% ressentir un malaise (et/ou de l'angoisse) au moment d'étudier.

L'élève...	Moyenne	Médiane	Val. modale
envisage d'abandonner car il se sent dépassé par les études	1,69	1	1
est tellement anxieux qu'il ne veut même pas commencer à étudier	2,63	2	1
commence à se sentir mal lorsqu'il doit étudier en ligne	2,23	2	2

Tableau 47 - SRL-O : émotions négatives liées à l'étude. N = 52.

Il n'existe pas de corrélation significative entre le niveau scolaire et ces variables, toutefois les élèves de Terminale ont des niveaux légèrement plus élevés d'anxiété. Il n'y a pas non plus de corrélation avec l'expérience de la distance. Ces éléments sont propres à l'élève et à sa situation spécifique plus qu'aux cours en particulier. Les élèves ayant une forte anxiété liée à la performance ou ayant vécu des événements causant une forte anxiété scolaire sont concernés quel que soit leur niveau et leur expérience, bien que les entretiens permettront d'y voir plus clair sur ce dernier point (on pourrait supposer que les élèves plus expérimentés sont moins anxieux, toutefois cela dépend de nombreux facteurs intrinsèques).

Metacognition

Ce groupe de trois questions a été posé dans les QB 5 et 10.

La majorité des élèves indique ne pas fournir beaucoup d'efforts pour essayer de comprendre ce qui est attendu des élèves (58% des répondants ayant donné une note comprise entre 3 et 5 sur cet élément), ce qui peut s'expliquer non pas par un manque d'intérêt mais plutôt par un sentiment d'incapacité à comprendre ce que le monde académique attend d'eux, particulièrement dans certaines matières. Enfin, 65% des élèves vérifient généralement que le travail produit, et à soumettre à évaluation, correspond à ce qui est attendu (valeur de 6 ou plus), c'est-à-dire aux consignes ou à la représentation de l'attente selon l'élève. Ils sont également 65% à prendre en compte les remarques des enseignants afin d'améliorer leurs futurs devoirs (valeur de 6 ou plus). Les élèves se montrent donc globalement très impliqués, engagés sur un plan cognitif, ce qui correspond au profil répondant à ces questionnaires.

L'élève...	Moyenne	Médiane	Val. modale
passé du temps à essayer de comprendre ce qu'on attend de lui	4,53	4,25	4
vérifie que son travail correspond aux attentes des enseignants du CNED	5,95	6	7
améliore ses devoirs grâce aux remarques sur les devoirs corrigés	5,79	6	7

Tableau 48 - SRL-O : métacognition. N = 52.

Il n'y a pas de corrélation entre ces variables et le niveau scolaire, ni avec l'expérience de l'élève de la distance.

Environnement d'apprentissage

Ce groupe de deux questions a été posé dans les QB 5 et 10.

67% des élèves déclarent avoir accès à un endroit calme et sans distraction pour étudier (valeur de 6 ou plus) et 69% savent où ils peuvent étudier le plus efficacement (valeur de 6 ou plus). Il n'y a pas de corrélation entre ces variables et le niveau scolaire, en revanche, il y a une corrélation légère (test de Fisher, $p = 0,06$) qui tend à montrer que les élèves découvrant la distance sont plus à même de savoir où étudier efficacement. Cela peut sembler contre-intuitif et peut s'expliquer par une préparation des élèves qui découvrent l'apprentissage à distance, combinée à un manque de recul sur la pertinence de leur "endroit idéal pour étudier". Par exemple, utiliser des espaces comme leur chambre peut sembler optimal, mais à mesure que le temps passé à étudier dans cet espace s'allonge, le besoin de diversifier les lieux pour maintenir l'efficacité pourrait devenir nécessaire. En conséquence, ce qui était initialement perçu comme un environnement d'étude efficace peut perdre de son attrait à long terme.

L'élève...	Moyenne	Médiane	Val. modale
a accès à un endroit calme et sans distraction pour étudier	6,00	6,50	7
sait où je peux étudier le plus efficacement pour ce cours en ligne	5,91	6,50	7

Tableau 49 - SRL-O : environnement d'apprentissage. N = 52.

Nous observons également une tendance (test de Fisher, $p = 0,08$) montrant un lien entre les clusters de persévérance et la capacité à identifier un lieu d'étude efficace. Les apprenants avec un niveau de persévérance fort sont surreprésentés parmi ceux qui déclarent savoir où travailler efficacement (valeur de 6 ou plus). En revanche, ceux avec un niveau de persévérance moyen ou faible se retrouvent davantage dans les catégories moyennes (valeur entre 4 et 6) et faibles (valeur inférieure à 4).

Soutien cognitif entre pairs médié par des dispositifs numériques

Ce groupe de trois questions a été posé dans les QB 4 et 11.

Les réponses concernant la tendance des apprenants à aider leurs pairs lorsqu'ils posent une question en ligne montrent des opinions assez partagées. De façon générale, les moyennes sont même assez basses sur ces questions :

<i>L'élève...</i>	Moyenne	Médiane	Val. modale
aide s'il peut les autres en répondant aux questions	3,78	4	1
demande à clarifier les données du cours aux enseignants ou aux autres élèves	2,73	2	2
en cas de difficulté, cherche l'aide d'autres personnes en ligne	4,00	4	4

Tableau 50 - SRL-O : aide en ligne. N = 52.

Environ 44% des élèves déclarent ne pas vraiment essayer d'aider (valeur inférieure à 4), dont 19% indiquent une valeur de 1, signifiant qu'ils ne cherchent pas du tout à apporter leur aide (du moins de cette façon). En revanche, 36% des élèves se montrent plutôt enclins à aider (valeur de 5 ou plus). 77% des élèves ne demandent pas vraiment de clarification à l'enseignant ou à leurs pairs (valeur inférieure à 4), avec 54% indiquant une valeur de 2 ou moins, ce qui suggère une faible propension à solliciter de l'aide. Enfin, lorsqu'ils rencontrent des difficultés, les élèves sont presque également répartis entre ceux qui cherchent de l'aide en ligne (35% avec une valeur de 5 ou plus) et ceux qui ne le font pas (37% avec une valeur de 3 ou moins), attestant de pratiques d'entraide en ligne très variées.

Nous n'observons aucune corrélation entre ces variables et le niveau scolaire ; de même pour ce qui concerne l'expérience antérieure à distance.

Ces éléments restent à interpréter en tenant compte de deux facteurs :

- premièrement, cela ne concerne que l'aide en ligne (le soutien de la famille, des amis, d'élèves de son ancien établissement ou même d'élèves du CNED connus en présence n'est pas demandé si celle-ci a lieu en présence) ;
- ensuite, les entretiens (nous y reviendrons) nous montrent que certains élèves sont très solitaires (que cela soit subi ou volontaire), et d'autres ont déjà des relations sociales en dehors du CNED, y compris pour un soutien cognitif ; en conséquence, ils ne recherchent pas le lien avec d'autres élèves du CNED. Ensuite, certains élèves ont eu des relations avec leurs pairs en ligne (sur des réseaux sociaux en dehors de la plateforme du CNED généralement) mais ne les ont pas maintenues, soit par désintérêt, soit parce qu'elles se sont concrétisées autrement ;
- enfin, il est possible que ces élèves cherchent un soutien cognitif en dehors de celle potentiellement fournie par les enseignants ou leurs pairs : cours en ligne, vidéos, parents, fratrie, etc.

Nous observons un lien significatif (test de Fisher, $p = 0.043$) entre le cluster de persévérance et le fait de rechercher l'aide d'autres personnes par le biais de moyens en ligne (forums de discussion, médias sociaux, e-mail, messagerie instantanée, etc.). En cas de difficultés rencontrées dans leur cours en ligne, les élèves avec un niveau de persévérance fort étant plus enclins à demander de l'aide, alors que les élèves avec un niveau de persévérance moyen/faible sont surreprésentés sur les valeurs modérées (entre 4 et 6).

Stratégies d'apprentissage en ligne

Ce groupe de deux questions a été posé dans les QB 1 et 9.

60% des élèves structurent leurs connaissances en produisant leurs propres supports (fiches, cartes mentales, schémas... -valeur de 5 ou plus) et 85% essaient de relier le contenu des cours à ce qu'ils connaissent déjà. Cela montre qu'ils adoptent des stratégies d'apprentissage actives et qui, généralement, ont fait leur preuve sur un plan cognitif et métacognitif.

<i>L'élève, quand il étudie...</i>	Moyenne	Médiane	Val. modale
produit ses propres supports	4,63	5	5
essaye de relier le contenu à ce qu'il connaît déjà	5,88	6	6

Tableau 51 -- SRL-O : aide en ligne. N = 52.

Nous n'observons aucune corrélation entre ces variables et le niveau scolaire, ni avec l'expérience de la distance.

7.2.3 Les questions issues du questionnaire des émotions liées à la réussite (AEQ)

Ces questions sont issues de l'échelle de mesure AEQ. Chaque groupe de question a été posé 2 ou 3 fois selon le groupe. Nous présentons ici l'intégralité des résultats et détaillons ensuite par groupe de questions.

<i>L'élève...</i>	Moyenne	Médiane	Val. modale
Ennui	3,70	3,50	-
trouve les cours assez ennuyeux	3,88	3,75	2
est souvent dans la lune car s'ennuie en étudiant	3,52	3	2
Anxiété liée à l'acte d'apprendre	2,63	2,25	
préférerait ne pas se connecter car trop stressé	2,39	2	1
avant d'étudier, s'inquiète de sa capacité à comprendre les cours	2,87	2,30	1
Anxiété liée aux attendus académiques	4,06	4,33	-
stresse quand il visualise tous les devoirs restant à rendre	4,75	5	5
est inquiet de savoir s'il saura faire face à tout son travail	4,60	5	5
ne veut pas commencer à étudier car il est trop stressé	2,85	3	3
Anxiété liée aux devoirs	4,38	4,50	-
panique en rendant un devoir à correction automatique	3,77	3,50	1
panique en rendant un devoir corrigé par un enseignant	4,68	5	7
se demande s'il a assez étudié avant de rendre un devoir	4,68	4,50	7
Plaisir lié à l'apprentissage	4,86	4,92	-
aime apprendre de nouvelles connaissances grâce à son cours	5,67	6	7
étudie qu'il a besoin car il aime cela	3,82	3,50	1
est heureux de ses progrès, cela le motive à continuer	5,09	5	7

Tableau 52 - AEQ : intégralité des résultats. N = 52.

Cours ennuyeux

Ce groupe contient les questions "Trouve les cours ennuyeux" et "Souvent dans la lune car s'ennuie en travaillant les cours" qui ont été posées dans les QB4 et QB15.

50% des élèves ne trouvent pas les cours particulièrement ennuyeux et 56% ne s'ennuient généralement pas en lisant les cours au point de laisser vagabonder leur esprit (valeurs inférieures à 4). L'ennui n'est, pour la majorité des élèves, pas un problème majeur. Cela l'est toutefois pour

d'autres, en nombre conséquent (50% et 44%) et montre, malgré un public d'élèves qui réussissent bien leurs études dans l'ensemble, un ennui important. Celui-ci peut s'expliquer :

- soit par un désintérêt pour les cours et l'apprentissage (mais cela est en réalité rarement le cas comme l'ont montré les résultats sur la motivation intrinsèque),
- soit par une distraction importante vécue par l'élève (ce qui s'explique facilement du fait de leur pathologie) et qui "perturbe" leur réception des cours,
- soit par un manque d'intérêt pour les cours en ligne (à la différence de ceux en présence), où les élèves, particulièrement ceux habitués à l'immédiateté du web et à la vidéo et les jeux plutôt qu'à la lecture (la majorité des cours étant écrits et pas en vidéo),
- soit par une qualité perçue comme médiocre des cours (ce qui sera évalué via les entretiens dans une moindre mesure). Il est probable que plusieurs de ces explications se chevauchent et que cela dépende pour beaucoup du profil de l'élève.

Les résultats diffèrent pour les élèves de Terminale (ce qui est confirmé par une corrélation, cependant très faible, $p = 0.095$, $Rho = 0.234$), qui ressentent davantage d'ennui que les autres, et serait à mettre au regard des cours en Terminale, ou peut-être d'un souhait "d'en finir" avec le lycée à distance pour passer à l'enseignement supérieur et se consacrer à son projet professionnel.

<i>L'élève...</i>	Seconde (moyenne)	Première (moyenne)	Terminale (moyenne)
trouve les cours assez ennuyeux	3,77	3,37	4,39
est souvent dans la lune car s'ennuie en étudiant	3,23	2,97	4,14

Tableau 53 - AEQ : ennui. N = 52.

Les résultats montrent également une différence notable entre les élèves ayant déjà une expérience des cours à distance et ceux n'en ayant jamais suivi avant. Ces derniers semblent plus affectés par l'ennui en classe et sont plus susceptibles de rêvasser par ennui, observation validée par une corrélation significative ($p = 0.045$, $Rho = -0.279$). Cela reflète à la fois les difficultés posées par la reconfiguration exigée pour passer de l'ambiance et du format présentiel à celui de la distance, notamment en termes d'auto-discipline, mais aussi, probablement, à la difficulté à se remettre au travail après la récente survenue d'une pathologie conduisant à passer à distance, et donc à un certain stress, parfois une anxiété voire une dépression, qui peuvent nuire à son goût pour l'apprentissage et les cours.

Anxiété liée à l'acte d'apprendre

Ce groupe de questions a été posé dans les QB 2, 7 et 13.

Globalement, les élèves ne semblent pas particulièrement stressés à l'idée de se mettre au travail : 81% des élèves ne sont pas particulièrement stressés à l'idée de se connecter à la plateforme de cours et 75% ne s'inquiètent pas beaucoup de leur capacité à comprendre les cours.

Le test de Fisher ($p = 0.021$) montre une légère corrélation avec le niveau scolaire, les élèves de Terminale étant plus stressés que les autres.

L'élève...	Seconde (moyenne)	Première (moyenne)	Terminale (moyenne)
préférerait ne pas se connecter car trop stressé	2,05	2,11	2,81
avant d'étudier, s'inquiète de sa capacité à comprendre les cours	3,12	2,46	3,10

Tableau 54 - AEQ : anxiété liée à l'acte d'apprendre. N = 52.

Nous n'observons aucun lien avec l'expérience de la distance.

Anxiété liée aux attendus académiques

Ce groupe de questions a été posé dans les QB5 et 16.

Dans l'ensemble, les élèves montrent un niveau de stress et d'inquiétude élevé en ce qui concerne les devoirs et leur capacité à gérer la charge de travail. En effet, 64% des élèves sont stressés quand ils visualisent tous les devoirs restant à rendre et 56% sont inquiets de savoir s'ils sauront faire face à tout leur travail. En revanche, ils sont 73% à ne pas être affectés par le stress au point de ne pouvoir commencer à travailler.

Plus le niveau scolaire est élevé, plus l'élève est inquiet, particulièrement face au nombre de devoirs à rendre ($p = 0.065$, $Rho = 0.258$), ce qui est logique au regard des programmes plus chargés et de l'exigence plus élevée.

L'élève...	Seconde (moyenne)	Première (moyenne)	Terminale (moyenne)
stresse quand il visualise tous les devoirs qu'il lui reste à rendre	4,05	4,66	5,18
et inquiet de savoir s'il saura faire face à tout son travail	4,18	4,55	4,94
ne veut pas commencer à étudier car il est trop stressé	2,23	2,84	3,16

Tableau 55 - AEQ : anxiété liée aux attendus académiques. N = 52.

Nous n'observons aucune corrélation entre ces variables et l'expérience de la modalité à distance. Enfin, nous observons un lien significatif (test de Fisher, $p = 0.052$) entre le cluster de persévérance et le fait de stresser en visualisant l'ensemble des devoirs restant à rendre : les élèves ayant un niveau de persévérance fort sont beaucoup moins stressés que les autres. Nous supposons à cet égard que l'élève qui avance rapidement dans ses devoirs a une plus grande confiance en sa capacité à réussir son année et, donc, un niveau de persévérance plus élevé.

Anxiété liée aux devoirs

Ce groupe de questions a été posé dans les QB6 et 15.

25% des élèves ressentent un niveau de stress important au moment de remettre un devoir à correction automatique, 21% un niveau moyen et 25% un niveau élevé. La tendance est inverse

concernant la panique à rendre un devoir corrigé par un enseignant : 54% des élèves sont très stressés dans cette situation, 21% le sont moyennement et 25% le sont peu. Enfin, 46% des élèves sont inquiets quant à leur préparation avant la remise des devoirs.

L'élève...	Moyenne	Médiane	Val. modale
panique en rendant un devoir à correction automatique	3,77	3,50	1
panique en rendant un devoir corrigé par un enseignant	4,68	5	7
se demande s'il a assez étudié avant de rendre un devoir	4,68	4,50	7

Tableau 56 - AEQ : Anxiété liée aux devoirs. N = 52.

Nous n'observons pas de corrélations significatives entre ces variables et le niveau scolaire, de même en ce qui concerne l'expérience à distance.

Plaisir lié à l'apprentissage

Ce groupe de questions a été posé dans les QB4 et 12.

60% des élèves aiment apprendre de nouvelles connaissances grâce aux cours (valeur de 6 ou plus), et vient enrichir notre observation de l'étude de la motivation : si la motivation extrinsèque est la plus marquée (notamment parce que les enjeux scolaires sont clairement identifiés et que la charge de travail est jugée importante), la motivation intrinsèque reste bien présente pour une majorité d'élèves de notre échantillon. Ils sont d'ailleurs 56% à déclarer étudier plus que nécessaire par plaisir d'apprendre. Enfin, 67% des élèves sont heureux de leurs progrès, ce qui les motive à continuer (valeur de 5 ou plus). Il n'existe aucune corrélation avec le niveau d'étude, ce qui montre que le plaisir est lié au tempérament ou au caractère de l'individu, et pas au programme.

L'élève...	Moyenne	Médiane	Val. modale
aime apprendre de nouvelles connaissances grâce à son cours	5,67	6	7
étudie qu'il a besoin car il aime cela	3,82	3,50	1
est heureux de ses progrès, cela le motive à continuer	5,09	5	7

Tableau 57 - AEQ : plaisir à l'apprentissage. N = 52.

Il existe une tendance (corrélation faible, test de Fisher, $p = 0.076$) indiquant que les élèves ayant déjà une expérience de formation à distance apprécient plus souvent apprendre de nouvelles connaissances. Ceci reste toutefois à nuancer : précédemment, nous avons observé que ceux ayant une expérience avaient moins d'intérêt pour les cours du CNED que les autres, démontrant une certaine forme de lassitude. Les deux ne sont pas contradictoires, l'élève pouvant souhaiter apprendre de nouveaux contenus mais trouver les contenus de cours du CNED décevants, toutefois cela reste à éprouver de façon plus précise et à approfondir.

Enfin, nous observons un lien significatif (test de Fisher, $p = 0.044$) entre la persévérance (clusters) et le fait d'étudier plus que nécessaire pour le plaisir, avec une surreprésentation des élèves ayant

un niveau de persévérance fort étudiant plus que demandé. Ces élèves ont également plus tendance (test de Fisher, $p = 0.083$) à trouver une motivation dans leurs progrès.

7.2.4 Echelle de persévérance de Thorsen et alii

Il s'agit d'un ensemble de 4 questions qui a été intégré dans les QB 1, 9 et 14. Les élèves sont 75% à déclarer ne pas abandonner (ou rarement et, on le suppose, temporairement) si la tâche est difficile. Ils sont 83% à toujours faire de leur mieux (valeur de 5 ou plus) et 68% des élèves ont indiqué des valeurs de 6 ou plus. De la même manière, ils sont 83% à travailler même quand ils trouvent l'activité d'apprentissage difficile (50% des élèves ont indiqué une valeur de 6 ou plus). Enfin, 54% des élèves tendent à faire les choses à temps (valeur de 5 ou plus) et 19% semblent avoir plus de difficultés à respecter les délais (valeur inférieure à 4).

<i>Cette année scolaire, l'élève...</i>	Moyenne	Médiane	Valeur modale
abandonne si la tâche à faire est trop difficile	2,64	2,30	1
fait toujours de son mieux	5,77	6,00	7
travaille même quand c'est difficile	5,72	5,85	7
fait les choses à temps	5,15	5,15	6

Tableau 58 - AEQ : anxiété liée aux attendus académiques. N = 52.

Les résultats du test de Fisher ($p = 0,042$) montrent une association significative entre le niveau scolaire et le fait de déclarer "faire toujours de son mieux" cette année scolaire (les élèves de Terminale enregistrent les moyennes les plus faibles). À l'inverse, les élèves de Première sont surreprésentés sur les valeurs de 6 ou plus. Enfin, les élèves de Seconde sont légèrement plus "tranchés" avec une surreprésentation sur les valeurs faibles (inférieures à 4) et sur les valeurs fortes (6 ou plus) avec 7 observés pour 6.34 attendus. Le lien avec l'expérience antérieure à distance est très faible (test de Fisher, $p = 0.09$), les élèves n'ayant pas cette expérience étant un peu plus représentés dans les valeurs faibles. Ceci est probablement dû au temps d'adaptation nécessaire à la transition entre la présence et la distance, les élèves n'ayant pas toujours les stratégies d'autorégulation adaptées à la distance.

Point important quant à ces questions, l'évaluation de la persévérance par Thorsen et al., qui diffère beaucoup de la nôtre comme nous l'avons mentionné dans la partie méthodologique, est peu corrélée à notre propre évaluation. Seul le fait de faire les choses à temps est lié aux clusters de persévérance (test de Fisher, $p = 0.037$), les élèves persévérants étant plus susceptibles de déclarer faire les choses à temps. La corrélation reste moyenne, mais suggère tout de même que les élèves qui s'organisent en amont, évitant de remettre la tâche scolaire au lendemain et rendant les devoirs de façon régulière, sont plus persévérants. Ce n'est certes pas surprenant, mais plusieurs études ont montré que les élèves dits "procrastinateurs" pouvaient également réussir et se montrer persévérants (Chu et Choi, 2005).

7.2.5 Devoirs effectués de façon hebdomadaire

75% des élèves rendent 1 devoir corrigé par un enseignant, ou moins, par semaine, le nombre maximal moyen de devoirs rendus par semaine étant de 1,9. De même, ils sont 70% à rendre un devoir, à correction automatique, ou moins par semaine, le nombre maximal moyen de QCM rendus par semaine étant de 2.2. Cette légère différence peut s'expliquer par une plus grande facilité et rapidité à réaliser les devoirs à correction automatique, ces derniers n'ayant pas de délai à respecter de 2 semaines entre 2 devoirs (réservés aux devoirs corrigés par les enseignants), mais ne pouvant être réalisés qu'une seule fois, ont un temps limité (généralement à 1 heure, hors aménagement) et un format simplifié (questions de type choix multiple), tous ces éléments pouvant faciliter le passage à l'action.

Nombre de devoirs déposés chaque semaine	Moyenne	Médiane	Ecart-type
Devoirs à correction automatisée	0,9	0,9	0,363
Devoirs corrigés à par un enseignant	0,85	0,85	0,385

Tableau 59 - AEQ : Nombre de devoirs rendus chaque semaine. N = 47.

En comparaison, le CNED recommande 3 à 5 devoirs par semaine (à partir de la Première et de la Terminale), devoirs à correction automatique et non automatique compris, hors enseignements optionnels (sachant que 38% des élèves de Terminale au national choisissent de suivre une option, chiffre qui sera mis au regard de celui du CNED dans le rapport final). Les seuls "temps mort" dans la liste des devoirs recommandés sont les trois premières semaines de septembre et la dernière de décembre (vacances de Noël).

7.2.6 Satisfaction du travail effectué

Cette question a été posée dans les 18 QB. En moyenne sur l'ensemble des baromètres, 72% des élèves sont moyennement satisfaits du travail qu'ils ont réalisé durant la semaine (valeur de 4 ou plus à moins de 6). Le tableau ci-dessous présente la répartition des 47 élèves en fonction de leur sentiment d'avoir suffisamment travaillé la semaine passée, classé en trois niveaux : faible, modéré et fort, niveaux basés sur la fréquence à laquelle une réponse "oui" revient fréquemment ou non dans les différents QB auxquels ils ont répondu. Un sentiment faible correspond à une estimation de 20% ou moins du temps pendant lequel l'élève pense avoir suffisamment travaillé, un sentiment modéré reflète une évaluation changeante, tandis qu'un sentiment fort correspond à une estimation d'au moins 80% du temps pendant lequel l'élève pense avoir suffisamment travaillé.

Niveau (estime avoir assez travaillé)	Nombre	Fréquence
Faible (<= 20% du temps)	7	15%
Modéré	23	49%
Fort (>= 80% du temps)	17	36%
Total général	47	100%

Tableau 60 - Répartition des élèves selon qu'ils estiment avoir suffisamment travaillé (prenant en compte plusieurs QB). N = 47.

Afin de comprendre le sentiment d'avoir ou non suffisamment travaillé, nous avons demandé à l'élève la ou les raisons. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous et montrent une variation des raisons invoquées par les élèves en fonction de leur niveau d'estimation d'avoir suffisamment travaillé.

Lorsque les élèves estiment avoir assez travaillé...	Fréquence de l'estimation d'avoir assez travaillé (en %)			
... ils indiquent que c'est grâce :	Faible	Modérée	Forte	Total
à eux-mêmes	37	36	29	32
aux cours du CNED (faciles, clairs...)	3	12	14	13
à des cours autres que ceux du CNED	0	9	14	11
à leur environnement de travail	28	18	24	22
au soutien de leurs proches	13	12	17	15
à des cours particuliers	0	8	1	3
autres raisons*	19	5	1	3
TOTAL	100	100	100	100
Lorsque les élèves estiment ne pas avoir assez travaillé...	Fréquence de l'estimation d'avoir assez travaillé (en %)			
... ils indiquent que c'est à cause :	Faible	Modérée	Forte	Total
d'eux-mêmes	40	28	19	31
d'imprévus	13	14	13	13
du manque de soutien de leurs proches	13	16	14	15
de vacances (n'a pas travaillé)	11	13	35	14
autres raisons parmi celles proposées**	23	29	19	27
TOTAL	100	100	100	100

Tableau 61 - Raisons évoquées au fait d'avoir suffisamment ou pas suffisamment travaillé. N = 47. * autres raisons correspond à une réponse "Autre" à laquelle l'élève a pu apporter des précisions. ** autres raisons parmi celles proposées correspond à d'autres raisons proposées dans les modalités de réponse dans les questionnaires (parmi "environnement de travail", "parce qu'il n'a pas eu un cours particulier qu'il a habituellement", "parce qu'il n'a pas été suffisamment soutenu par les enseignants du CNED", "parce que les cours étaient trop difficiles ou pas assez clairs", "parce qu'il a rencontré des problèmes techniques avec la plateforme", "parce qu'il n'a pas trouvé de cours autres que ceux du CNED pour s'aider").

Il est intéressant d'observer que les élèves qui estiment rarement avoir assez travaillé (groupe "faible") mentionnent davantage des raisons internes, comme leur propre implication personnelle, et cela peu importe qu'ils pensent ou non avoir suffisamment travaillé. En revanche, les élèves estimant très souvent avoir assez travaillé l'expliquent davantage par des facteurs contextuels ou pédagogiques, tels que la clarté et la facilité des cours ou le soutien reçu de leurs proches ; et par des facteurs externes en cas de manque de travail. Par exemple, les vacances sont citées dans 35% des cas par les élèves de ce groupe (soit plus de 20 points au-dessus des autres groupes). Les imprévus et le manque de soutien des proches restent globalement stables entre les différents niveaux, aux alentours de 13%. Ainsi, pour les élèves estimant généralement ne pas avoir suffisamment travaillé (le groupe "faible"), les locus de contrôle sont plus souvent internes (l'élève se sent coupable de ne pas avoir suffisamment travaillé et/ou pas capable d'étudier suffisamment). Nous avons également recoupé les raisons expliquant le fait d'avoir suffisamment, ou pas, travaillé la semaine précédente en fonction du niveau scolaire. Globalement, la fréquence des explications est assez similaire, peu importe le niveau scolaire, les deux principales raisons expliquant le fait d'avoir assez travaillé étant liées à eux-mêmes (environ 30% du temps) et à leur environnement de travail (20% des cas). En revanche, les élèves de Terminale considèrent plus souvent avoir assez travaillé grâce aux cours autres que ceux du CNED (17% du temps contre 7% pour les autres niveaux), et inversement, les élèves de Seconde et Première citent davantage la facilité et la clarté des cours du CNED expliquant le fait qu'ils aient assez travaillé. Dans les entretiens, plusieurs élèves avaient expliqué que, selon eux, les cours de philosophie, notamment, étaient très difficiles à comprendre et que les élèves s'échangeaient parfois des fiches sur cette matière. Les élèves de Première et de Terminale sont plus enclins à s'attribuer eux-mêmes la responsabilité de ne pas avoir suffisamment travaillé (environ 36 % dans les deux cas). À l'inverse, les élèves de Seconde ont tendance à expliquer leur manque de travail par des causes extérieures, comme les imprévus (20 %), le manque de soutien de leurs proches (20 % également), ou encore les vacances (17 %). Ces élèves ne se mettent eux-mêmes en cause qu'en quatrième position (15 %).

Enfin, nous avons croisé les raisons expliquant le fait d'avoir suffisamment ou pas suffisamment travaillé la semaine précédente avec l'expérience de l'élève de la distance. Encore une fois, les principales raisons invoquées pour expliquer le fait d'avoir assez travaillé sont leur propre personne (36% pour ceux découvrant la distance cette année et 30% pour les autres) suivi par leur environnement de travail (environ 22%). Les élèves découvrant la formation à distance citent de manière homogène d'autres raisons comme le fait d'avoir étudié d'autres cours que ceux du CNED (11%) ou à la facilité/clarté des cours du CNED (11%) et enfin au soutien de leurs proches (10%). En revanche, les élèves expérimentés citent plus souvent le soutien de leur proche (17%) et la facilité/clarté des cours du CNED (14%), le fait de consulter d'autres cours que ceux du CNED arrivant en cinquième position avec 12% des citations. En revanche, les élèves découvrant la formation à distance sont plus enclins (+9 points) à se sentir responsables de ne pas avoir assez travaillé avec 38% des citations contre 29% pour les élèves expérimentés. Les autres raisons comme le manque de soutien de leurs proches (15%), les imprévus (14%) et les vacances (15%) sont évoquées de manière similaire pour expliquer leur manque de travail, peu importe l'expérience de la formation à distance des élèves. Ceci peut s'expliquer, notamment, par une plus grande conscience de l'importance des proches sur le long terme lorsqu'on étudie à distance, et

donc une plus grande sollicitation. Ceux qui arrivent sont peut-être moins enclins à se tourner vers leurs proches initialement, choisissant avant tout de mettre toute leur énergie dans l'organisation, l'étude des cours, rattraper les devoirs, etc. Les proches, aussi, peuvent ne pas encore être disponibles si les élèves viennent tout juste d'étudier au CNED, n'ayant pas encore aménagé leur emploi du temps ou n'ayant pas encore conscience de leur importance dans la scolarité de l'élève.

7.2.7 Sentiment de retard

Les variables concernant "se sent en retard dans sa formation" et "se sent en retard par rapport aux autres étudiants" ont été posées dans les QB 6, 12 et 18, et ont recueilli chacune 101 réponses. Les réponses sont plutôt étalées, notamment dans les valeurs extrêmes (inférieures ou égales à 2 et supérieures ou égales à 6) avec 29% des élèves dans chaque extrême pour la sensation de retard dans la formation et environ 30% dans chaque extrême concernant la sensation de retard par rapport aux autres élèves. Malgré tout, nous n'observons aucune corrélation ni lien significatif avec le niveau scolaire ou l'expérience de la distance.

7.2.8 Attributions causales

Ces éléments seront traités dans le rapport final.

7.3 Variables corrélées avec le cluster de persévérance

Pour finir, nous avons testé les corrélations et liens significatifs existant entre les variables de nos différents questionnaires (Q0, QB et QF) avec la variable "cluster de persévérance" (Moyen/faible et Fort) précédemment créé. Sur 230 variables testées, 42 ont montré une association très significative ($p \leq 0,01$, *** dans les tableaux), une association significative ($p < 0,05$, ** dans les tableaux) ou une tendance ($p \geq 0,05$ et $< 0,10$, * dans les tableaux) avec les clusters de persévérance : 29 corrélations (Spearman) et 13 associations (Fisher). Afin de présenter ces variables, nous avons choisi de les regrouper par thématique : anxiété, buts d'accomplissement, locus de contrôle, expérience scolaire, motivation, performance, engagement (nos questions propres) et persévérance (selon Thorsen et al., 2021), environnement de travail, satisfaction, socio-démographie. Ces variables sont considérées comme ayant une influence sur la persévérance effective de l'apprenant, telle que nous l'avons définie initialement.

7.3.1 Variables liées à l'expérience scolaire

Sans surprise, les apprenants qui ne rencontraient pas de difficultés l'an passé ont un niveau de persévérance généralement plus élevé. De la même manière, ceux qui se sentent débordés par leurs études se disent moins persévérants, ce qui s'explique souvent par une forme de "spirale infernale" : l'élève voit la masse de travail (qu'il se représente parfois comme plus forte qu'elle n'est en réalité), est très anxieux et parfois "paralysé" à l'idée de se mettre au travail (cf. infra), freine alors son activité et se retrouve être réellement débordé. Dans le cas des élèves du CNED, il est aussi possible que la gestion d'une pathologie soit compliquée et rende le temps de travail plus "haché" qu'il ne le serait sans cette pathologie, et que les difficultés soient plus nombreuses et difficiles à surmonter avec cette pathologie.

Inversement, nous observons que plus l'élève se dit organisé (élément essentiel à distance), plus son niveau de persévérance est élevé.

Expérience scolaire	** Rencontrait des difficultés à rendre les devoirs dans les délais attendus, l'année dernière	Spearman - p = 0,010
Expérience scolaire	** Est quelqu'un d'organisé	Spearman - p = 0,021
Expérience scolaire	* Se sent souvent débordé(e) par ses études	Fisher - p = 0,087

Tableau 62 - Corrélations entre variables d'expérience scolaire et cluster de persévérance.

7.3.2 Variables liées à la motivation initiale

Comme nous l'avons vu, les élèves ont principalement une motivation extrinsèque (elle est en même temps intrinsèque dans de nombreux cas, mais à un moindre niveau). L'accent est donc mis sur la performance et le futur professionnel, le but étant souvent de "rattraper" le temps perdu par son absence en établissement (parfois plusieurs mois de retard) et de réussir à distance. En entretiens, certains élèves ont d'ailleurs mentionné les doutes de leurs parents quant à leur réussite à distance, doutes qu'ils veulent lever en leur montrant de quoi ils sont capables, "pression" qui peut être moteur pour l'élève ou au contraire l'amener à sous-performer selon les situations. Dans tous les cas, les élèves se montrent très motivés par leur réussite (l'intensité est élevée), quelle qu'en soit la raison, et les plus motivés sont, naturellement, ceux qui présentent les niveaux de persévérance les plus élevés.

Motivation	** Etudie parce que cela va l'aider à mieux choisir le métier ou la carrière qu'il fera plus tard	Spearman - p = 0,016
Motivation	** Veut obtenir de meilleures notes que les autres	Spearman - p = 0,017
Motivation	** Etudie parce que, pour l'élève, les études vont l'aider à mieux se préparer à un métier	Spearman - p = 0,021
Motivation	** Score de motivation extrinsèque - Régulation externe	Spearman - p = 0,024
Motivation	** Score de motivation extrinsèque - identifiée	Spearman - p = 0,039
Motivation	** Étudie plus que besoin car aime cela	Fisher - p = 0,044

Tableau 63 - Corrélations entre variables de motivation et cluster de persévérance.

7.3.3 Variables liées aux buts d'accomplissement

Les buts d'accomplissement permettent, entre autres choses, d'identifier des apprenants particulièrement perfectionnistes voire, parfois, ayant une anxiété dite "de performance" élevée.

Nous y identifions également des élèves adoptant une forme de compétition vis-à-vis des autres, quand bien même les autres soient absents (la plupart du temps). Ces corrélations sont dans un sens positif : plus l'élève est compétitif et/ou souhaite maîtriser le cours en profondeur, plus le niveau de persévérance est élevé. Ceci peut bien entendu être lu inversement : c'est parce que l'élève se montre très engagé et persévérant qu'il peut se permettre de prendre le temps de maîtriser son cours.

Toutefois, les entretiens nous ont amené à rencontrer des élèves souvent soucieux d'obtenir de bons résultats (quelle qu'en soit la raison) et, donc, de maîtriser au maximum les contenus étudiés. La raison peut être liée à un manque de clarté sur les attendus : puisque l'élève ne sait pas exactement ce qu'on attend de lui, ne sait pas précisément comment notent les enseignants (qui sont très souvent différents pour évaluer), il faut connaître le cours en profondeur pour ne rien oublier, éviter la mauvaise note, etc. Il se peut donc que ces corrélations soient le symptôme d'un manque de clarté voire d'un manque de relations apprenants-enseignants qui n'échangent qu'au travers des évaluations et notes, plus rarement du tutorat, et révèlent donc des défaillances du dispositif. En revanche, la dimension compétitive nous semble plutôt liée à la personnalité, bien que cela soit à confirmer par les entretiens.

Buts d'accomplissement	*** S'efforce de bien faire comparativement aux autres étudiant(e)s	Spearman - $p < 0,001$
Buts d'accomplissement	** Score des buts de performance-approche	Spearman - $p = 0,004$
Buts d'accomplissement	* A pour objectif de maîtriser complètement le contenu de ce cours	Fisher - $p = 0,057$
Buts d'accomplissement	* S'efforce de comprendre le contenu de ce cours de façon aussi approfondie que possible	Fisher - $p = 0,083$
Buts d'accomplissement	* Score des buts de maîtrise-évitement	Fisher - $p = 0,090$
Buts d'accomplissement	* Score des buts de maîtrise-approche	Fisher - $p = 0,096$

Tableau 64 - Corrélations entre variables de buts d'accomplissement et cluster de persévérance.

7.3.4 Variables liées à l'anxiété

L'anxiété a un effet négatif sur la persévérance, ou, inversement, les élèves peu persévérants sont aussi ceux qui sont handicapés par leur anxiété. Ainsi, l'étudiant "paralysé" lorsqu'il doit étudier (qui commence à se sentir mal au moment d'étudier voire ne peut pas commencer à étudier parce qu'il est trop stressé), ainsi que l'étudiant qui se sent dépassé par le nombre de travaux à rendre, sont des étudiants moins persévérants. Mais si les plus stressés sont aussi plus susceptibles de

penser à l'abandon¹¹, on peut faire l'hypothèse qu'ils sont aussi susceptibles de trouver des stratégies d'autorégulation pour dépasser leur anxiété ou, plutôt, "vivre avec" en se concentrant sur leur travail. Cette hypothèse sera vérifiée dans de futures investigations.

Anxiété	** Commence à se sentir mal au moment d'étudier en ligne	Spearman - p = 0,011
Anxiété	** Ne peut pas commencer à travailler car trop stressé(e)	Spearman - p = 0,020
Anxiété	* Stresse quand visualise tous les devoirs restant à rendre	Fisher - p = 0,052

Tableau 65 - Corrélations entre variables d'anxiété et cluster de persévérance.

7.3.5 Variables liées à la performance

L'engagement et la régularité du travail sont des facteurs essentiels de motivation. Le fait de rendre des devoirs conduit l'élève à continuer sa performance, bien que les résultats antérieurs comptent probablement beaucoup dans cette continuation (soit parce que les notes sont satisfaisantes, soit parce qu'elles ne le sont pas et que l'élève veut "se rattraper"). Le fait de voir son évolution (parfois plus rapide qu'imaginé initialement) permet également de rassurer l'apprenant inquiet : chaque devoir "en moins" est une étape supplémentaire de franchie. La croyance en sa capacité à réussir est également un élément majeur, comme l'a déjà montré la littérature sur l'enseignement supérieur (voir notamment Bandura, 2019 ; Dussarps, 2014, 2015a ; Poellhuber et al., 2011). Enfin, l'atteinte des objectifs fixés montre également que l'élève est capable de stratégies d'autorégulation réalistes (atteignables) et, a priori, efficaces (il atteint ses objectifs et, nous le vérifierons avec d'autres données, semble persévérer jusqu'au terme de son année et réussir).

Notons que, dans cette catégorie, d'autres éléments étaient significatifs et n'apparaissent pas dans le tableau : il s'agit du rendu de devoirs à certains moments particuliers, divergents selon les individus. Nous considérons donc ces valeurs dans les "moyennes de moyennes des QB", sachant qu'une grande partie des moyennes initiales étaient également significatives.

Performance	** La semaine dernière, a rendu X devoirs à correction automatique - Moyenne des moyennes des QB	Spearman - p = 0,009
Performance	** La semaine dernière, a rendu X devoirs corrigés par un enseignant - Moyenne des moyennes des QB	Spearman - p = 0,023
Performance	** Estime avoir suffisamment travaillé la semaine dernière - Moyenne des moyennes des QB	Spearman - p = 0,049

¹¹ Il existe une corrélation entre le fait d'avoir pensé abandonner (questionnaire final) et le fait de se sentir mal au moment d'étudier (Fisher, p = 0,027) et une tendance avec le fait de ne pas pouvoir commencer à travailler (Fisher, p = 0,102).

Performance	** Généralement, atteint les objectifs [que l'élève s'est fixé chaque semaine	Spearman - p = 0,047
Sentiment d'auto-efficacité	* Est sûr de valider son année scolaire	Fisher - p = 0,077
Plaisir retiré de la performance	** Est heureux des progrès accomplis et cela le motive à continuer à étudier ses cours	Fisher - p = 0,032

Tableau 66 - Corrélations entre variables de performance et cluster de persévérance.

7.3.6 Variables liées à l'engagement et à la persévérance

La régularité du travail revient également comme facteur de persévérance, cette fois-ci avec des données subjectives (l'élève s'auto-évalue comme régulier dans son travail). Nous notons également que le fait d'avoir déjà envisagé abandonner (question posée dans le dernier questionnaire, QF) fait lien avec le niveau de persévérance obtenu précédemment : ceci sous-entend que l'on peut, a priori, prédire les valeurs de certaines réponses en amont et donc, du moins dans les cas ici observés, prédire un abandon (ces éléments restent à conforter avec d'autres analyses que nous ferons dans le rapport final). L'élève persévérant montre bien dans les réponses et corrélations ci-dessous qu'il fait montre de persistance dans l'effort face aux difficultés (c'est-à-dire qu'il maintient son engagement, ses efforts) et maintient également sa volonté (appelée détermination dans le tableau ci-dessous), ce qui correspond bien à notre définition de la persévérance.

Engagement / Persévérance	*** Fait les choses à temps dans le cadre de ses études cette année	Spearman - p < 0,001
Engagement / Persévérance	** Tout au long de cette année, a travaillé avec régularité	Spearman - p = 0,003
Engagement / Persévérance	** Au cours de cette année, a déjà pensé abandonner ses études	Spearman - p = 0,012
Engagement / Persévérance	** Travaille dur même quand c'est difficile dans le cadre de ses études cette année	Spearman - p = 0,014
Engagement / Persévérance	** Reste déterminé à réussir même quand les cours deviennent difficiles	Fisher - p = 0,0129
Engagement / Persévérance	* A confiance en sa capacité à persévérer même si cours difficiles	Fisher - p = 0,082

Tableau 67 - Corrélations entre variables d'engagement et de persévérance et cluster de persévérance.

7.3.7 Variables liées à la satisfaction

L'élève persévérant se dit satisfait sur plusieurs points : la régularité de son travail, le travail effectué précédemment (mais la corrélation n'existe que pour certains QB, cette valeur sera donc

considérée avec nuance) et le soutien de ses proches (le plus souvent les parents). Ceci montre qu'il a conscience de travailler régulièrement (et s'en satisfait donc), ou du moins de ce qu'il juge être régulier. Cela montre aussi que le soutien des proches est très important dans la réussite et pour la persévérance (nous y reviendrons avec les entretiens). Le soutien des proches peut-être, comme nous l'avons montré (Dussarps, 2015b), passive (soutenir le projet), réactive (à la demande, le proche va encourager, aider sur des points de cours, etc.) ou proactive (permettre à l'élève de gagner du temps et de l'efficacité dans son travail en s'organisant différemment ou en l'aidant à l'organisation, suivre voire évaluer les évolutions, etc.). Ici, les proches sont jugés indispensables, mais l'aide n'est pas qualifiée ni quantifiée (les entretiens nous permettront d'aller plus loin sur ces éléments), mais montre bien toute son importance pour des élèves qui, s'ils apprennent à être autonomes, ont souvent besoin d'un soutien à minima moral, du fait d'une situation parfois difficile à vivre, et d'un soutien organisationnel. Toutefois, ce sont les élèves qui ont une expérience antérieure de la distance qui sont les plus satisfaits du soutien de leurs proches (Spearman, $p = 0,053$, $Rho = 0,229$). Nous supposons que cela s'explique soit parce que leurs demandes sont moindres et plus faciles à satisfaire, soit parce qu'ils ont appris à travailler et s'organiser avec leurs proches, ce qui est plus difficile au départ, lors de la transition présence-distance (on peut supposer que le proche a besoin de temps pour aménager son emploi du temps et répondre aux besoins de l'élève, et que l'élève a des besoins parfois difficiles à identifier - y compris par lui-même, du fait du changement "brutal" de modalités d'apprentissage).

Satisfaction	** Est satisfait(e) de sa régularité dans le travail	Spearman - $p = 0,017$
Satisfaction	** Est satisfait(e) du travail réalisé la semaine dernière - Moyenne des QB7 à 9	Spearman - $p = 0,039$
Satisfaction	** Est satisfait(e) du soutien de ses proches	Fisher - $p = 0,044$

Tableau 68 - Corrélations entre variables de satisfaction et cluster de persévérance.

7.3.8 Variable liée à l'environnement de travail

Le fait de savoir où étudier efficacement est corrélé à la persévérance. Cette question relève à la fois de l'environnement de travail et à la fois de la connaissance et de la conscience de l'élève concernant l'espace qui lui permet d'être le plus efficace, ce qui relève d'une capacité métacognitive liée aux stratégies d'autorégulation. Étrangement, il n'existe pas de corrélation avec le fait de trouver son environnement de travail adapté. Toutefois, les deux variables sont directement liées (81% des élèves déclarant savoir où étudier le plus efficacement déclarent aussi avoir accès à un endroit calme et sans distraction pour étudier¹²). Il est également possible qu'un endroit calme et sans distraction ne convienne pas à tous les élèves.

Environnement de	** Sait où étudier le plus efficacement	Spearman - $p = 0,014$
------------------	---	------------------------

¹² Les deux variables sont d'ailleurs corrélées (test de Spearman, $p < 0,001$, $Rho = 0,591$).

travail	mes cours	
---------	-----------	--

Tableau 69 - Corrélations entre une variable concernant l'environnement de travail et le cluster de persévérance.

7.3.9 Variable liée à l'ennui

Le fait d'être "souvent dans la lune", distrait, de s'ennuyer pendant l'étude est corrélé au cluster de persévérance, en étant plus présent chez les élèves ayant un niveau de persévérance plus faible. Ces élèves, distraits pour diverses raisons (de l'ordre du tempérament "rêveur", de difficultés de concentration habituelles, mais aussi, plus probablement, d'une situation difficile à vivre sur le moment, liée à leur pathologie), sont aussi moins persévérants. Ces élèves rendent aussi moins de devoirs (pour ceux corrigés par un enseignant, le test de Pearson montre une tendance en ce sens, $p = 0,066$, $Rho = -0,290$), accumulant alors un peu de retard et ayant, très probablement, plus de mal à maintenir leur engagement face à l'accumulation de travail. 63% des élèves se disant être souvent dans la lune disent aussi se sentir "débordés par leurs études".

Ennui	** Est souvent dans la lune parce que s'ennuie en travaillant les cours	Spearman - $p = 0,021$
-------	---	------------------------

Tableau 70 - Corrélations entre l'ennui et le cluster de persévérance.

7.3.10 Variables d'âge et de taille du foyer

Les élèves ayant un niveau de persévérance fort sont plus souvent un peu plus âgés. Nous n'avons pas réellement d'explication, hormis une hypothèse : plus l'exigence académique est élevée (et donc, dans la majorité des cas, l'élève plus âgé), plus le niveau de persévérance est élevé pour répondre aux attentes. Nous notons également un lien avec la taille du foyer (plus il y a de personnes dans le foyer, plus l'élève a un niveau de persévérance élevé, la bascule se faisant entre 2 personnes -un parent et l'élève- et plus de 2 personnes) : l'on peut supposer, mais cela reste une hypothèse, qu'au sein des familles mono-parentales (où dans ce cas il n'y aurait qu'un seul enfant au foyer), il est plus difficile d'aménager son temps pour accompagner l'élève et que cela participe donc à sa persévérance (moins de soutien en cas de besoin, nécessité d'être plus autonome et discipliné, etc.). Toutefois, il est difficile de mesurer le nombre de familles mono-parentales avec le nombre de personnes dans le foyer, puisqu'il est possible qu'un chiffre supérieur à 2 indique la présence d'un seul parent avec plusieurs enfants. On peut également supposer que des nombres plus élevés correspondent à la présence de frères et sœurs susceptibles d'aider l'élève à distance dans sa scolarité, s'ils sont d'âges proches par exemple.

Age	** Age	Spearman - $p = 0,008$
Taille du le foyer	** Taille du foyer (élève compris)	Spearman - $p = 0,013$

Tableau 71 - Corrélations entre variables sociodémographiques et cluster de persévérance.

7.3.11 Variables liées au locus de contrôle

Ces éléments seront traités plus en profondeur dans le rapport final.

Locus de contrôle	* La cause de la note minimum reçue vient de quelque chose que d'autres personnes peuvent ou ne peuvent pas changer	Fisher - p = 0,068
-------------------	---	--------------------

Tableau 72 - Corrélations entre variables de locus de contrôle et cluster de persévérance.

7.4 Conception d'un questionnaire pour l'année 2024-2025

Nous faisons passer un questionnaire l'année 2024-2025 (administration en décembre 2024 et janvier 2025). La conception du questionnaire (unique, il n'y a plus de démarche longitudinale) s'est basée sur nos résultats étudiés ici : à la fois, nous avons repris les éléments qui nous semblaient essentiels car ils s'avéraient corrélés au niveau de persévérance, et à la fois nous essayons de pallier les manques de cette série de questionnaires (par exemple, en posant différemment la question de la raison qui a conduit l'élève à distance pour mieux la préciser, en demandant plus d'informations sur le soutien des proches, etc.). Le niveau de persévérance ne pourra, lui, être évalué qu'en une fois, à travers des variables similaires à celles posées dans les QB : rendu de devoirs, désir de continuer ou d'abandonner. Nous n'avons plus d'évaluation de la régularité du travail ("J'ai travaillé dans le cadre de mes études" demandé à chaque QB), car le déclaratif est peu informatif à ce sujet s'il n'est posé que sur un seul questionnaire. En revanche, nous reprenons les variables de la persévérance selon Thorsen et al. (2021), qui s'intéressent plutôt à l'attitude face à une tâche difficile, la procrastination et le fait de faire de son mieux. Ce questionnaire et les résultats qui en découlent seront présentés en détail dans le rapport final.

8 Résultats de l'étude par entretiens

Le rapport sur les entretiens est partiel pour ce rapport intermédiaire. Il correspond à environ 20% du traitement global des verbatims : nous sommes encore en cours d'analyse de ces éléments qualitatifs. Nous présentons ici uniquement la première partie (qui sera probablement revue dans le rapport final, notamment en approfondissant nos analyses), qui s'intéresse à l'isolement et la solitude, et au soutien des personnes ressources.

8.1 Isolement, solitude et soutien de personnes-ressources

L'isolement et la solitude sont des causes que nous supposons participer fortement au décrochage, surtout chez les élèves "fragiles", c'est-à-dire ayant des difficultés scolaires et/ou à travailler en autonomie. Plusieurs personnes-ressources peuvent potentiellement aider l'élève sur un plan cognitif et pédagogique, sur un plan conatif (de l'ordre de la motivation et de la persévérance), sur un plan organisationnel, etc. Nous avons, pour ce rapport intermédiaire, organisé notre propos par acteur plutôt que par type de soutien, mais ceci pourra à terme évoluer. Nous avons classé les acteurs en plusieurs catégories : le personnel administratif du CNED, les

enseignants, les pairs et la famille. D'autres acteurs, moins présents mais néanmoins parfois essentiels, seront évoqués, comme les enseignants particuliers auxquels un élève ou sa famille peut faire appel.

8.1.1 L'isolement et la solitude

De façon générale, le premier élément qui ressort majoritairement lorsqu'on questionne les élèves sur leur scolarité au CNED est l'isolement au sein du dispositif et, lorsqu'il est mal vécu, le sentiment de solitude. Deux aspects ressortent principalement : le manque "quantitatif" de liens sociaux, car l'élève est très isolé lorsqu'il étudie, et le manque de rencontres "en direct", soit à distance par le téléphone, la VoIP ou la visioconférence par exemple, soit en présentiel avec des élèves habitant à proximité. C'est le cas de Simon et Laszlo, pourtant à distance pour cause de phobie scolaire, et d'Ali, qui a des troubles de l'apprentissage, qui déplorent le manque de relations tangibles, non virtuelles, en mettant l'accent sur l'aspect social, peu importe qu'il s'agisse ou non d'enseignants :

"Mais par contre, je sais que là, si l'année prochaine ou même dans deux ans, on me proposait des études en distanciel, je dirais non parce que le fait [...] de plus voir personne. On continue de voir des gens. Mais de voir beaucoup moins de monde pendant un an... Enfin, c'est bien un an [...] mais deux ans [...] je trouve que c'est trop." (Simon, Terminale Générale)

"Les contacts avec les gens de mon âge. Même si je n'aime pas ça, quand on n'en a aucun pendant des années, alors ça, ce n'est pas bénéfique [...] l'année dernière, un peu toutes les années, ça me manquait beaucoup de voir des autres gens de mon âge, même si normalement, j'aime pas ça du tout." (Laszlo, 1ère Générale)

"On a eu des visios qu'en début d'année. Ça, je pense, c'est... Vous voyez ce qu'on a fait, là, avec les différents entretiens au cours de l'année. Je pense que ça serait bien si le CNED faisait la même chose. Peut-être pas individuellement, parce que je pense que ça demanderait beaucoup trop de travail. Mais, justement, organiser des visios plusieurs fois dans l'année. Et même peut-être sur le même thème [...]. Parfois, on a des devoirs oraux. En Français, il y a un devoir oral, où c'est un entretien. Donc, style BAC. Et ça aurait été bien si on pouvait le faire vraiment avec un vrai professeur. Parce que je crois que ma sœur, elle, qui est en pro, en Seconde, un des devoirs d'anglais, c'était ça. C'était un entretien avec un professeur en anglais [...] peut-être pas tous, juste un devoir oral où on a vraiment un prof. On a peut-être une heure." (Ali, 1ère Technologique)

Comme l'explique Anna, le problème du tutorat, rare moyen de contacter un enseignant de façon bilatérale (la correction des copies ayant une forme de contact, très limitée, unilatérale) est que le système est prévu pour répondre à une unique question, selon la demande, et non à permettre l'échange. Il se présente alors comme d'autant plus isolant des autres, et "déshumanisant" selon son propre terme, surtout qu'il n'est même pas possible d'inclure des règles de politesse (remercier après avoir reçu la réponse) :

"on a une messagerie avec des tuteurs de chaque matière, mais c'est, enfin, par exemple, depuis le début de l'année, j'ai juste contacté deux fois des tuteurs pour poser des questions

et c'était que par rapport à des devoirs, jamais par rapport à un cours. Et, et [...] c'est un peu déshumanisant, parce qu'on envoie un message, on nous répond, mais la conversation est fermée, en fait. On ne peut pas dire, merci. Ou si on n'a toujours pas compris, reposer une question plus précise ou quoi que ce soit. Donc, c'est un peu étrange parce qu'on envoie un message, on a une réponse et la conversation est fermée automatiquement.” (Anna, Terminale Générale)

L'isolement dans le cadre scolaire peut même conduire à “s'enfermer” et réduire les relations sociales de façon générale, comme nous l'explique Mélissandre :

“Mais du coup, ça a aussi impacté sur sociabiliser avec les autres de manière générale. Jusqu'à quelques mois quand même, c'était assez compliqué pour moi d'aborder les autres et de développer des relations amicales avec les autres. C'est toujours un petit peu compliqué. Et oui, c'est clair que les études à distance, ça impacte sur ce point-là.” (Mélissandre, 1ère Générale)

Pour Cécile, cet enfermement est fortement renforcé par sa pathologie psychique (diagnostiquée par ses médecins comme anxiété sociale et dépression), qui l'empêche souvent de sortir de chez elle. Dans l'extrait suivant, Cécile indique qu'elle voit très peu une amie qu'elle s'est récemment faite, également élève au CNED :

“Les deux, en fait. Parce que là, en gros, je vois personne. Je veux dire... Je suis un petit ours dans ma grotte, parce que je peux pas sortir pendant deux semaines. Donc ça fait beaucoup... [sourire] [...] Là, vu que j'étais malade et qu'[avec mon amie] on est un peu dans le même truc de on a envie de se voir mais on n'arrive pas trop à sortir de chez nous [rire]. Du coup, en fait, ça me manque d'être dans un groupe de gens, même si j'ai pas envie d'aller dans un lycée. Il y a un côté où ça me manque quand même, quoi. Voilà. Parce que là, c'est vraiment très, très seul, seul et seul” (Cécile, Terminale Générale)

Cette solitude, déjà renforcée par l'étude à distance et pour certains profils d'élèves peu enclins à se tourner vers les autres et/ou à s'isoler pour des raisons souvent psychologiques (ayant vécu précédemment du harcèlement, une différence l'ayant conduit à être exclu, une anxiété sociale, etc.), est en outre renforcée en l'absence des parents pour aider, comme nous l'explique Mathilde :

“Ben, papa, il n'est pas, enfin, dans les cours. Enfin, je ne veux pas dire que ça ne l'intéresse pas ce que je fais, mais les cours, enfin, il ne m'a jamais réellement aidée. Il a arrêté l'école à 14 ans. C'était un cancre à l'école. Enfin, ce n'est pas son domaine, quoi. Et après, maman, elle essaye, mais elle ne comprend pas tout non plus. Elle a essayé au début, mais elle ne comprend pas. [rire] [...] D'un côté, pas très bien parce que j'étais déjà toute seule. Je n'avais pas de... Je n'ai pas de copains. Je n'ai pas de copines. Je n'ai pas de profs. Je n'ai pas... Enfin, je suis toute seule dans mon bureau. Donc, je suis vraiment toute seule quand personne ne m'aide. Et d'un autre côté, pas si mal que ça, parce que ça a toujours été comme ça. Je me suis toujours plus ou moins débrouillée, donc mitigée.” (Mathilde, Terminale Technologique)

Cette habitude de solitude, lorsqu'elle est subie, peut même être renforcée par les relations avec ses parents : ils rappellent qu'ils sont les seules personnes que l'on voit régulièrement lorsque son cercle social est restreint :

"J'aime pas quand [mes parents] sont là parce que, à mon avis, ça me rappelle que je vois que eux. Que j'ai pas forcément d'amis et j'ai pas envie d'être traitée comme un bébé, entre guillemets. Et je sais pas trop comment dire." (Cécile, Terminale Générale)

Inversement, les élèves qui ont une vie sociale remplie ressentent moins la solitude lorsqu'ils étudient : les moments de partage avec leurs amis réduisent l'impact de la solitude existante par la suite, voire font que cet isolement ne pose aucun problème, comme l'expliquent Aurélie qui prend des "boosts humains" et pratique régulièrement des activités en collectivité et Anna qui recherche le lien social autant que possible pour éviter de se sentir trop seule :

"Je sais que j'ai besoin d'avoir une vie sociale pour survivre au CNED. Et c'est absolument crucial. Du coup, je fais en sorte, j'ai mes cours de danse deux fois par semaine où je vois beaucoup de monde [...] Je vois des adultes [...] mais il y a tout un groupe de jeunes de 20 ans qui sont aussi hyper chouettes. Et c'est trop bien. Et après, le mercredi, j'ai mon cours de danse contemporaine. Et là, c'est des collégiennes et lycéennes. Donc, c'est bien aussi que je sois un peu avec mes pairs, comme m'a expliqué ma médecin. Donc, je veille à ça. Et après, les week-ends aussi, je vois des amis. Je vais à des événements. Je fais plein de choses. Je suis engagée dans des associations [...] je suis chrétienne. Du coup, je suis très engagée dans l'église et tous les événements qui peuvent se faire avec la paroisse [...] On a passé le week-end dans un chalet à la montagne et à la neige. En fait, c'est des choses toutes simples et toutes belles qui font du bien. Prendre l'air à la montagne. On était 100 jeunes. Et c'était très chouette. C'est des moments de joie. Et ça me fait beaucoup de bien. Et ça me donne du courage et de la force pour attaquer cette semaine à la maison. Et c'est pour toute seule. Ça fait un peu des boosts humains." (Aurélie, 1ère Générale)

"Et aussi, justement, parce que plus le temps passe et plus, quand même, je trouve que c'est plus compliqué à gérer le fait d'être seule quand même et de ne pas avoir beaucoup d'interactions, même si je vois mes amis une fois par semaine, même si, bon, j'ai des sorties, etc. Mais justement, heureusement qu'il y a ces clubs pour avoir quand même, pouvoir parler avec des gens, sortir, etc. Parce que sinon, quand on est en présentiel toute la journée, on est avec des personnes, alors qu'en fait, là, pas du tout. Donc, avec le temps, ça commence à peser et donc, c'est pour ça que je suis sûre que l'année prochaine, ça ne me dérangera pas du tout de retourner en présentiel." (Anna, Terminale Générale)

Enfin, dans le cas de Laura, le manque de relations avec les enseignants ne gêne pas. Elle souhaite bien sûr une aide en cas de question bloquante ou de problème administratif (ce qu'elle rencontrera d'ailleurs), mais n'en attend pas plus :

il n'y a pas vraiment de classe, en fait [...] On avait un groupe classe sur le CNED, en fait, pas du tout. Par exemple, je sais que j'ai une 'prof P', mais je pense que je ne vais jamais en entendre parler de toute l'année. Alors que dans mon lycée, j'ai eu de la chance dans mon année de terminale avant d'avoir un vrai suivi avec une prof P qui vraiment demandait à

ses élèves comment ça allait, qui demandait des nouvelles et tout ça. Et là, cette année, je pense que je n'aurai pas ça. Enfin, ça ne me dérange pas. C'est juste que ça me surprend un peu [...] Je n'aime pas parler aux gens de base et même avec les professeurs, en général au lycée, je ne leur demandais pas grand-chose. Enfin, je ne demandais jamais rien. Donc, ça ne change pas grand-chose pour moi.” (Laura, Terminale Générale)

8.1.2 Le personnel administratif

Les contacts avec le personnel administratif à l'initiative de l'élève sont généralement peu fréquents, mais essentiels en cas de problème administratif (par exemple pour l'inscription au CNED ou au baccalauréat). Ils sont aussi à l'interface des messages reçus par le formulaire de contact, pour les répartir aux bons interlocuteurs (y compris avec les professeurs, par exemple en cas de litige au sujet d'une copie). Comme pour les enseignants, l'absence d'identification de la personne contactée est source d'incompréhensions et d'inquiétude pour les élèves qui, attendant une réponse spécifique, se heurtent parfois à une réponse jugée “en décalage” :

“En fait, on ne peut pas écrire à la personne qu'on voudrait. Moi, c'est surtout ça qui m'embête, parce que du coup, je sais pas qui va lire mon message. Par exemple, des fois, si je dois parler de mes problèmes de santé pour aménager ma scolarité, par exemple, qui va recevoir mon message ? [...] Alors, il y a leur plateforme électronique, il faut remplir un formulaire. Et pareil, je peux pas noter ce que je veux dans le formulaire, il faut que je sélectionne leur pré-sélection pour que ça aille dans un service, j'sais pas où [...]. Ils disent pas, ton professeur principal, c'est telle personne, voici son mail. Ce serait bien, ou alors qu'il y ait un espace dédié, je ne sais pas s'ils ne veulent pas donner le mail d'un professeur, mais un onglet où je peux directement communiquer avec mon professeur principal.” (Aurélié, 1ère Générale)

“[Concernant son inscription au baccalauréat :] j'ai fait sans le CNED, parce qu'ils m'agacent, en fait. Quand on leur envoie des messages, ils répondent, mais à côté de la question. Quand je les appelle, ils répondent à côté de la question, donc j'ai fait toute seule, et puis... Et puis c'est bon [...]” (Laura, Terminale Générale)

“quand on appelle le numéro qu'on nous donne, c'est pas des professeurs qu'on a, c'est des gens qui sont, qui travaillent pour le CNED. Donc, ça veut dire que quand on leur pose une question, ils répondent avec ce qu'on leur donne. Alors que quand on parle avec nos professeurs principaux, ils nous répondent en tant que professeurs. On n'a pas du tout les mêmes réponses, en fait. [...] Moi, je l'ai appris à la fin de l'année que les personnes qu'on appelait, en fait, elles étaient... Elles avaient aucune qualification pour répondre à nos cours ou pour répondre à... Alors qu'on nous dit, si vous avez un problème, appelez ce numéro et on vous aidera. En fait, c'est pas du tout... C'est pas bon.” (Laura, Terminale Générale)

Rôle essentiel également de l'administration : la mise en place d'un Plan d'Accompagnement Individualisé (PAI), pour mieux répondre aux pathologies de l'élève s'il en a. Aurélié nous explique à ce sujet qu'elle a dû trouver l'information par elle-même (elle ne savait pas initialement pouvoir en bénéficier et il a donc été mis en place tardivement) :

Chercheuse : [...] vous n'aviez jamais évoqué ce genre de choses avec le CNED auparavant ?

Aurélie : Non. Mais de toute façon, c'est très difficile de les joindre, le CNED, enfin... Plusieurs fois, on a essayé de leur téléphoner, d'essayer de contacter les professeurs principaux, mais on est vite heurtés à leur plateforme un peu électronique où on a l'impression de ne pas parler à des vrais gens, on ne sait pas à qui on parle et c'est très difficile d'avoir des contacts de personnes qui peuvent nous aider. Et puis après, j'ai l'impression que les dossiers se perdent vite, donc il n'y a pas vraiment de suivi. Donc, c'était compliqué de trouver une solution avec eux jusqu'à présent. [...] après, on nous renvoie vers d'autres personnes, ils savent pas qui on est, donc on doit tout réexpliquer. "Ah, ben on n'avait pas connaissance de cette situation, bon ben je vais voir ce que je peux faire" et hop, on se renvoie à quelqu'un d'autre [...] et la situation n'avance pas, donc ça mis très longtemps à se débloquer tout ça [...]" (Aurélie, 1ère Générale)

Avant même le souci du PAI, l'inscription a été compliquée pour Aurélie, passant des demandes aux recours pour faire valoir sa situation, avec le soutien de ses parents, tout en subissant des problèmes de santé graves (plusieurs maladies auto-immunes handicapantes) :

"[...] pour vous dire, l'année dernière, le CNED ne voulait pas m'accepter parce que j'avais pas une seconde [...]. Je suis restée deux ans au niveau seconde et j'ai fait plusieurs établissements scolaires, des hospitalisations, tout ça. Et moi, je n'allais pas faire une troisième seconde, mais vu que je n'avais pas un bulletin complet qui retrace tout, ils ne voulaient pas m'accepter, donc c'est allé très loin. Mes parents ont dû faire des recours, ils ont dû faire appel au service de médiation du CNED. Ça a été vraiment très compliqué pour que j'aie eu droit d'avoir cette scolarité réglementée en première [...] pour que j'aie eu droit à l'éducation, en fait. Il a fallu vraiment se battre l'année dernière [...]. Pour moi, c'est difficile parce que, déjà, gérer une maladie quand on est adolescent, enfant, c'est compliqué parce que ça nous enlève beaucoup de choses. Et en plus, quand on doit se battre pour avoir le droit d'étudier, ben c'était vraiment dur pour moi, moralement, de recevoir tous ces refus, ces lettres du CNED. C'est compliqué. Alors que moi, j'avais envie de m'accrocher, j'avais envie d'y arriver, d'étudier, d'avoir mon bac. Et quand on se fait rejeter, ben c'est c'est terrible. Mais du coup, heureusement que j'avais mes parents, quand même, qui m'ont soutenue et qui se sont battus. Parce que toute seule, toutes ces démarches administratives, j'aurais pas su et j'avais pas l'énergie pour." (Aurélie, 1ère Générale)

Nous manquons toutefois d'exemples pour savoir si le cas d'Aurélie est représentatif ou non d'une réalité courante. Néanmoins, cela nous permet de bien comprendre les difficultés posées par un système de gestion de masse (les élèves étant très nombreux au CNED, leurs situations et besoins sont très hétérogènes, etc.), relevant d'une véritable "industrie éducative" voire d'un "mégaétablissement" (Moeglin, 2010 : 61), procédant, à une "division taylorienne des tâches, standardisation pédagogique [...]" (*ibid.* : 66). Les interlocuteurs n'y sont pas toujours clairement identifiés et de nombreuses formes d'incommunication (Wolton, 2009) semblent en découler. Il s'agit aussi d'apprendre à se repérer dans ce système complexe, ce qui peut demander du temps et de l'énergie, surtout pour un élève peu habitué au monde bureaucratique et ayant généralement une pathologie. Aurélie a dû "lutter" contre un système peu enclin à collaborer

(selon sa perception) face à un problème de compréhension des informations fournies, Laura a fini par comprendre comment s'inscrire elle-même au baccalauréat, après avoir subi les réponses apportées par l'administration, qui, selon elle, ne correspondaient pas à sa situation. Aurélie a aussi appris à se repérer au sein du monde de l'éducation nationale, découvrant ses droits et demandant à les faire valoir, judicieusement car cela l'aide, mais cela lui a demandé beaucoup de temps, pris sur son temps d'apprentissage.

8.1.3 Les enseignants

Les enseignants sont, de façon logique, perçus comme les premiers référents en termes de soutien à l'apprentissage et à la réussite (plus rarement, nous le verrons, comme soutien motivationnel). Au CNED, quatre formes de contacts avec les enseignants existent : *via* l'étude des cours (il n'y a pas contact à proprement parler mais on perçoit bien la "patte" de l'enseignant), *via* la correction des devoirs, *via* le système de tutorat et *via* les classes virtuelles. Plus ponctuellement, il est possible d'être appelé par téléphone, en particulier par le professeur principal (soit pour venir répondre à un problème spécifique, soit pour accueillir l'élève à son arrivée). Les enseignants sont jugés absents en premier lieu pour ces raisons-là : il y a très peu de contacts possibles et leur rôle est quasi-exclusivement académique. L'adolescent peut attendre des encouragements, y compris de la part des enseignants, dans une période déjà bouleversée par ce qui l'a conduit à être à distance (très souvent des problèmes de santé physiques ou mentaux). Comme l'explique Cécile, le soutien attendu passe par un problème de forme (le souhait d'avoir un échange "en direct" par téléphone ou visioconférence avec les professeurs) et de fond (avoir un suivi pédagogique sur la durée) :

"il y a tellement aucune aide que ça en devient, enfin je sais pas [...]. ça amène surtout de la colère et de la frustration qui n'a pas lieu d'être là, en fait. Parce que déjà qu'il y a beaucoup de peine de tristesse et de remises en question [...] je suis trop pas entourée, quoi. Je veux dire même mon petit frère qui ne connaît pas les cours, il est plus soutenant qu'eux [(les enseignants)]. Je veux dire, c'est quand même qu'il y a un problème quelque part [...] c'est juste le manque de suivi, quoi. Enfin, je veux dire comment c'est possible de ne pas faire de visio dans un truc comme ça. Je veux dire à quel moment. Enfin, et quand j'ai passé ma certification Pix, on était en visio avec une Dame, ça m'a fait trop du bien, alors que l'autre était juste là pour nous faire passer l'épreuve, en fait." (Cécile, Terminale Générale)

"Par exemple, français, tous les devoirs vont être notés par différents profs. Et franchement, je veux dire, comment on peut suivre l'élève, s'il a fait des progrès ou pas, l'élève ..." (Angélique -propos recueillis auprès de sa mère, Terminale Générale)

"Et puis après, par rapport aux profs du CNED, j'ai zéro soutien. Ce n'est pas du tout eux qui m'aident à réussir mon année." (Aurélie, 1ère Générale)

"en fait, [les enseignants] tournent [...] on n'a jamais le même prof pour une seule matière. Donc, si on fait un truc pas fou et que le prof nous dit "Tiens, il faudrait que tu améliores ça", eh ben, l'autre prof, il peut nous dire totalement l'inverse. Et c'est horrible, en fait, parce qu'on n'a pas du tout de point de repère." (Cécile, Terminale Générale)

L'approche taylorienne mentionnée précédemment se ressent souvent par les élèves, qui souhaiteraient un suivi par les mêmes professeurs et, également, que certains enseignants réalisent plus de tâches que celles qui leur sont affectées normalement :

“Le fait qu'on puisse être écouté et qu'on puisse... Qu'il y ait quelqu'un qui prenne un petit peu de temps pour nous, comme au final, on aurait dans un lycée, on a un prof principal, ou même si ce ne sera pas la meilleure écoute de tous les temps, mais quelqu'un qui puisse nous aiguiller. [...] Justement, pour la lettre de motivation, donc Morgane, ma pote qui est au CNED, a demandé pas... une correction mais juste un avis. C'est ce que Parcoursup recommande, de demander à son prof principal, d'avoir un avis [...]. C'est à nous de faire la correction. On est grands, on sait le faire. Mais avoir un avis, ça, on l'a pas. Et les profs principaux nous répondent très simplement que c'est pas leur boulot et qu'ils le feront pas. Donc c'est des trucs comme ça où on se sent un petit peu seul. On se sent un peu... D'un côté, on nous dit que c'est à eux qu'il faut demander, eux, ils nous disent qu'ils le feront pas. Bon, OK. Qu'est-ce qu'on fait ?” (Lazslo, 1ère Générale)

Anna (élève en Terminale Générale) mentionne également la faiblesse du lien avec l'enseignant dû, entre autres, au fait qu'il ne soit qu'un nom sur une plateforme :

“Oui. J'ai [...] pas vraiment [pu] parler vu que j'ai [...] juste envoyé un message et on m'a répondu, à deux professeurs et on a leur nom mais c'est tout et on ne connaît pas du tout leur vie alors que quand on est en cours, on sait quand même à peu près, en général, ce qu'a fait notre professeur avant, même savoir à quoi est-ce que la personne ressemble, ça influe beaucoup la façon dont on voit la personne. Donc, c'est vrai qu'on n'a pas vraiment cet échange humain.” (Anna, Terminale Générale)

L'absence des professeurs est, pour plusieurs élèves, source de difficultés sur un plan intellectuel : il faut être en mesure de faire ses devoirs seuls, sans pouvoir demander l'aide d'un enseignant en cas d'incompréhension des questions et problèmes posés :

“Je vais dire pour la compréhension du sujet, pas de faire les tests, que pour la compréhension du sujet, c'est beaucoup plus facile quand il y a des profs. On peut poser des questions plus précises et tout.” (Lazlo, 1ère Générale)

Le tutorat reste un moyen d'obtenir des réponses jugé décevant, tant par ses fonctionnalités limitées, comme nous l'avons indiqué précédemment (système de question/réponse) et par le délai de réponse que par les réponses en elles-mêmes. Pour Charlotte, le système manque d'ailleurs de clarté sur les possibilités offertes :

“Bah, en fait, je sais pas si c'est les professeurs qui, eux, peuvent couper la conversation ou si c'est juste, bah, le site du CNED qui est mal fait, mais à chaque fois que j'ai voulu discuter avec un professeur, bah, j'avais le droit juste à une réponse et après, j'étais obligé de redémarrer une conversation si je voulais rajouter quelque chose.” (Charlotte, Terminale Générale)

Notons également que nous retrouvons un profil déjà observé dans nos recherches sur l'enseignement supérieur (Dussarps, 2014) et déjà observé de longues dates dans les recherches

sur l'éducation et l'autorégulation des apprentissages (voir notamment Puustinen, 2013), celui de l'élève qui n'ose pas demander de l'aide, même lorsqu'il en aurait besoin, par crainte du jugement d'autrui, crainte de déranger une personne qu'il se représente inaccessible, ou encore troubles sociaux. Pour Mélissandre, la demande d'aide intervient en dernier recours, quand elle est certaine qu'elle a pleinement cherché la réponse de son côté :

"Mais généralement, quand je fais appel au tutorat en ligne, c'est après avoir fait mes recherches approfondies. Quand je contacte le professeur, c'est vraiment parce que je n'ai pas trouvé dans les ressources extérieures au Cned. Oui, c'est vraiment en dernier recours."
(Mélissandre, 1ère Générale)

Pour Mathilde, l'aide ne se demande pas, non seulement parce qu'elle ne sait pas comment s'y prendre (non pas sur un plan technique mais bien de la demande en elle-même), mais aussi parce qu'elle n'en perçoit pas l'utilité :

"Je me suis toujours débrouillée toute seule sans demander forcément de l'aide à qui que ce soit. Donc là, c'est pareil. Je ne sais pas. Je ne me vois pas aller demander de l'aide. Je ne sais pas. Je n'ai jamais fait ça. Je n'ose pas. Ce n'est pas moi. Je ne sais pas [...] Ben, sachant que c'est pour un devoir [que je demanderais de l'aide], à part me dire "relis tes leçons" et refaire le devoir plus tard, je ne vois pas en quoi il pourrait m'aider." (Mathilde, 1ère Technologique)

Pour Simon, c'est le délai de réponse qui est le principal frein au tutorat, pour Cécile ce sont à la fois ce problème de délai et à la fois une aide jugée insuffisante :

« Je parle un petit peu aux tuteurs quand j'ai des questions. Mais vu que ça met très longtemps à avoir une réponse et que souvent, les réponses sont un petit peu à côté »
(Simon)

"Et donc, le problème, c'est que quand on leur pose une question, c'est soit des réponses automatiques, soit des réponses de "ah bah, vous n'avez pas lu la consigne ?" Mais ça ne sert à rien, en fait, que je vous pose une question aussi pour me dire ça. Je ne sais pas. Réexpliquez-moi avec d'autres mots. Non. Si c'est expliqué, c'est avec exactement les mots du cours. Mais je m'en fiche, en fait. Je n'ai pas besoin de vous envoyer un message pour avoir une réponse comme ça." (Cécile, Terminale Générale)

Cécile va plus loin, en mettant en exergue sa perception de désintérêt du corps enseignant :

"J'ai essayé en fait qu'on m'aide pour des choses, sauf que ça ne sert à rien. Ça n'a aucune utilité, en fait, de leur envoyer des messages parce qu'ils ne comprennent pas, ils ne font aucun effort. Et en fait, on a vraiment l'impression qu'ils s'en fichent, en fait, de nous. Mais je ne pense pas que ce soit une impression, en fait. Je pense que vraiment, ils ne se rendent pas compte qu'on est totalement livrés à nous-mêmes et ils répondent comme si bah ils s'en fichent." (Cécile, Terminale Générale)

[A propos de l'envoi d'un message pour réaliser un devoir :] "Donc, « tu sais que je t'ai envoyé un message ? Tu sais que j'ai des délais, des délais très courts pour rendre des trucs ? » En

fait, elle s'excuse même pas de ne pas avoir répondu [...] ils nous demandent, en première, il faut rendre 50 devoirs avant le 30 avril. Si on n'a pas rendu les 50 devoirs avant le 30 avril [...], en fait, ils nous font des menaces [...]. Et donc, il faut tout rendre avant le 30 avril. Et on rend tout avant le 30 avril. Ils ont le culot de ne pas tout corriger avant le 30 avril. OK. Ils ont le culot de ne pas tout corriger avant le 30 avril [...] Et on a des messages de profs qui... Et encore, ils préviennent. "Oui, alors je serai en vacances de tel jour à tel jour, et je répondrai à vos messages à mon retour." Pendant deux semaines alors qu'il y a des échéances pour des trucs." (Cécile, Terminale Générale)

Pour comprendre ce dernier verbatim, certes agressif, il faut mentionner le fait que Cécile est une élève dynamique, travailleuse mais aussi très anxieuse du respect des délais. Sa première année au CNED (Seconde) était difficile, du fait d'une organisation insuffisante initialement, lors de sa découverte de la distance. Par la suite, Cécile a appris, seule, à s'organiser efficacement, à déployer des stratégies efficaces, et garde une certaine rancœur envers le dispositif de formation du fait d'incompréhensions ou de désaccords avec les pratiques d'enseignement et de suivi.

Autre modalité de relation enseignant-apprenant, les devoirs corrigés. L'élève reçoit un commentaire et une note quelques temps après avoir déposé son devoir. L'enjeu du commentaire est important pour s'améliorer, afin d'obtenir de meilleures notes, ce qui est essentiel lorsqu'on doit compenser une ou deux mauvaises notes dans une matière sur un nombre de devoirs au total relativement limité. Enfin, les enseignants ayant un rôle essentiel pour les élèves, ils ont une fonction de soutien psychologique souvent importante. Anna et Aurélie témoignent bien de l'importance accordée aux devoirs à la fois pour être encouragé, se sentir capable de réussir (en ayant de "bonnes notes") et, en même temps, expliquent que les commentaires étayés et encourageants ne sont pas faits par tous les enseignants :

« Ce qui est encourageant c'est [...] quand on a beaucoup stressé, par exemple, pour un devoir et qu'on se retrouve à avoir, entre guillemets, la récompense d'une bonne note ou d'un bon retour d'un professeur, ça, ça peut être encourageant [...] ça, pour le coup, ça marche tout de suite vu que tout au long de la formation, on n'a pas vraiment de contact humain. » (Anna, Terminale Générale)

« certains, ils sont super, ils écrivent des longs commentaires précis... Et d'autres, je trouve que c'est très limité... C'est juste 'bien' ou un petit trait... Je trouve que c'est compliqué, parce que moi, c'est la seule évaluation qui permet de me dire ben... c'est bien ce que je fais, je continue ou pas. » (Aurélie, 1ère Générale)

Plusieurs élèves (ainsi que la mère d'Angélique) mentionnent également des commentaires parfois "durs" et/ou des notations sévères, bien que cela ne semble pas concerner la majorité des devoirs, qu'il est difficile de jauger le nombre concerné et que cette appréciation peut être très subjective. Toutefois, l'exemple donné par Laszlo, notamment est très éloquent : le feedback est parfois tout simplement absent, élément pourtant structurant et essentiel pour l'apprenant.

"[...] moi personnellement je trouve que c'est noté dur hein, parce que je m'attendais pas à voir un 11 avec tout ce qui a dit tout ce qui a été écrit, je vais voir ce qu'elle en pense, et [l'enseignante particulière] sait le devoir qui a été envoyé je pense qu'elle aurait pas laissé

le devoir être envoyé si elle aurait eu que 11 à mon avis [...] Alors, il y a des commentaires, oui. Mais franchement, les commentaires qui sont mis, pour moi, ça justifie pas la note. Parce qu'en fait, le résultat, c'est le bon. Mais il va manquer peut-être certaines explications que le prof attendait [...]” (Angélique -propos recueillis auprès de sa mère, Terminale Générale)

“C’était une dissertation et il m’a mis 18 sur 20, donc je pense que mon travail est satisfaisant sinon il ne m’aurait pas mis 18. Mais il me met encore “incomplet”. Donc c’est trop bizarre. Enfin, comment je peux retravailler, m’améliorer ? [rire] Mais bon, voilà. Je suis souvent confronté à ça dans les corrections des devoirs CNED, mais bon. (Aurélié, 1ère Générale)

“Et les professeurs correcteurs aussi, les tests, parfois ils sont très gentils, mais parfois, ils font des jugements pas... Bon, c’est le truc classique de l’élève qui dit que la correction est injuste, mais j’ai montré ça à des autres adultes qui s’y connaissent plus ou moins dans machin, enfin, qui ont des rapports avec l’éducation ou autre, et ils étaient parfaitement d’accord avec moi que c’est absurde et que la note n’était pas justifiée. J’ai un peu de mal à donner des exemples précis de mémoire, mais... C’est arrivé souvent que j’ai genre un 12 ou un 11 comme note, alors que le prof n’a mis aucun commentaire pour expliquer. Déjà, même quand je fais vraiment une erreur, alors la plupart du temps, ils disent simplement, ils cochent comme quoi il y a une erreur, mais ils n’expliquent pas pourquoi c’est une erreur. Ou alors ils disent, d’après leur réponse, d’après leur commentaire, on voit qu’ils ont juste regardé le barème de correction, ils ont regardé que la réponse attendue n’est pas la même que celle que j’ai donnée, et ils ne donnent aucune explication sur pourquoi ce n’est pas bien.” (Lazslo, 1ère Générale).

Mentionnons un cas particulier, le seul évoqué au cours de la quarantaine d’entretiens effectués auprès de 11 élèves, un commentaire particulièrement violent et dégradant sur une copie :

“OK, en seconde, option art plastique, on m’a sorti, vous n’êtes pas digne de cette option. Vous n’êtes pas digne de cette option, parce que c’était mon premier devoir d’art plastique, OK ? Et c’est une option, d’accord ? Vous n’êtes pas digne, mais... On peut demander à mes parents, je m’en souviens très bien, c’est horrible de recevoir ça, en fait.” (Cécile, Terminale Générale)

Au-delà du soutien cognitif, l’aide méthodologique manque à certains élèves (tant sur un plan didactique et pédagogique qu’organisationnel), qui attendent parfois cette aide des enseignants (a minima via les cours écrits). Cécile (Terminale Générale) évoque ainsi le fait qu’il n’y ait “aucune méthode” pour réaliser les devoirs dans certaines matières (elle évoque notamment l’EMC) et explique en cela une mauvaise note (7 sur 20). Pour elle, ce sont les enseignants particuliers qui lui fournissent cette aide méthodologique attendue :

“elle m’a surtout expliqué la méthode. Et en fait, je fais les... Comment dire ? Par exemple, elle m’a expliqué la méthode de l’introduction. Elle m’a dit « essaye de faire une introduction », et après, elle me dit un peu ce qui va pas, ce qui va bien, etc. Donc, on fonctionne un peu

comme ça. Et c'est trop bien. Parce que... Ouais... C'est une prof, quand même.” (Cécile, Terminale Générale)

Aurélie fait le même constat pour les langues étrangères et Laura pour les cours de droit :

“les langues, c'est le plus dur. Je m'en sors pas sans professeur particulier hein. Parce que c'est des énormes pavés en anglais... C'est super dur. Enfin la première fois que j'ai ouvert, j'ai paniqué [rire]. La première fois que j'ai ouvert mon anglais, mon espagnol. C'est des énormes textes euh... Même les points méthodologiques, tout à l'heure, ce matin, je faisais de l'anglais j'ai... enfin. ça m'a atterrée. Je me suis dit, mais c'est pas possible. Même les méthodes, parce que là, ils me donnaient la méthode pour étudier un grand texte, un grand article. Ils l'écrivent en anglais.” (Aurélie, 1ère Générale)

“Euh... Ouais, en droit. En droit, on a des commentaires de texte, des fiches d'arrêt à faire. Sauf que la méthode dans le cours, elle enfin... pour moi il n'y a pas de méthode. Ce n'est pas de la méthode [...] Sur ma copie, du coup, en droit, j'ai eu 15, je crois, ma première fiche d'arrêt. Et la prof, sur ma copie, elle m'a marqué « voir les essentiels fiches méthodologiques. Sauf qu'en fait, il n'y a rien dessus. Et du coup, moi, je suis bloquée parce que je ne peux pas... Enfin, je n'arrive pas à faire parce qu'il n'y a rien [...]. Parfois, les profs, ils nous donnent des choses, mais il n'y a pas de fond. Du coup, je ne comprends pas [...].” (Laura, Terminale Générale)

Le souci est d'autant plus important que les enseignants attendent que les élèves produisent des devoirs à partir d'une méthode en lien avec celle attendue sur un plan académique ou plus spécifiquement dans un cours, du moins est-ce ainsi que certains élèves le perçoivent :

“Enfin, les professeurs, en général, ils aiment bien qu'on fasse leur méthode. Et si on ne fait pas trop la leur... Enfin, ils disent que ce n'est pas bon. Alors qu'au final, c'est la même chose. C'est juste que je n'ai pas fait de la même façon.” (Laura, Terminale Générale)

Pour cette élève, l'aide méthodologique attendue est plus générale : aide à l'organisation, support métacognitif, etc. Elle explique avoir cherché d'elle-même sur le web une aide méthodologique :

“j'ai cette envie d'étudier bien. Et du coup, je me suis énormément renseignée. J'ai regardé des conférences, des podcasts pour savoir comment étudier, comment fonctionne mon cerveau, quelles sont les méthodes d'apprentissage les plus efficaces. Très intéressée par ça, enfin je veux... j'aime faire les choses bien. Et au début, j'étais vraiment effrayée par les cours du CNED. Donc, je me suis dit comment je peux étudier. Ça. [rire] Et j'ai essayé de chercher un peu des méthodes... Après, voilà, j'avoue que ça, ça prend du temps quand même à chaque fois d'aller chercher des vidéos, des choses complémentaires du CNED. Mais c'est ce qui me permet de... de comprendre.” (Aurélie, 1ère Générale)

Pour Mélissandre, ce soutien méthodologique vient plutôt de ses parents :

“Et sinon, par rapport aux différentes catégories, que je pourrais séparer, ma mère, nos discussions sont plus axées sur vraiment le rendu des devoirs, tous les points, vraiment, d'organisation et de méthode [...]” (Mélissandre, 1ère Générale).

Enfin, notons que l'élève peut subir ou accepter la difficulté à établir un lien avec les enseignants, et s'y habituer, ce qui peut l'amener à développer son autonomie :

"Et puis, je me suis un peu habitué à ne pas avoir un prof, en fait. J'ai appris à travailler sans prof. (Ali, 1ère Technologique)."

"[Ma scolarité au CNED] m'a renforcée sur mes trucs de base parce que, de base, je suis très autonome. Dû à mon éducation, etc. Avec le CNED, ça renforce le truc [...]. J'ai une capacité à me débrouiller toute seule assez importante par rapport aux autres de, à la plupart des autres de mon âge. De ce que je vois. Ce que je sais, c'est que je vais bien apprécier, très bien apprécier mes études. Enfin, d'être avec des gens qui sont bienveillants, quoi [...] ça m'a appris à trier des informations aussi. Beaucoup d'informations." (Cécile, Terminale Générale)

8.1.4 Les pairs

Les contacts entre élèves peuvent se faire de différentes façons : par le forum de la plateforme, par les réseaux sociaux dédiés, créés par les élèves eux-mêmes (de nombreux groupes existent sur Discord et Instagram notamment, Facebook étant plutôt pour des groupes de parents et officiels du CNED) ou encore, cas plus rare, "dans la vraie vie" en connaissant déjà des élèves inscrits eux-aussi au CNED ou en rencontrant après échange en ligne. L'intérêt peut bien entendu concerner la scolarité au CNED (questions de cours, administratives, etc.) mais aussi une recherche de sociabilités.

Concernant le forum, peu d'élèves rencontrés en entretien l'utilisent :

"On discute de temps en temps sur les forums." (Cécile, Terminale Générale)

"Il y a aussi un forum entre élèves pour envoyer des messages [...] j'ai rarement utilisé [...] parce que... j'en ai pas eu besoin." (Ali, 1ère Technologique)

[Deux mois plus tard, Ali expliquera l'utiliser un peu pour aider les autres :] "En fait, parfois, j'aide plus dans le forum, j'aide certains, par exemple, des questions sur les cours ou autres." (Ali, 1ère Technologique)

"J'ai plutôt un bon niveau on va dire. Donc bah dès que y a des gens sur les forums qui demandent bah du coup moi je propose mon aide. Et puis après s'ils ont besoin d'aide dans cette même matière ils savent qu'ils peuvent me demander." (Charlotte, Terminale Générale)

"L'année dernière, j'ai parlé avec une élève du CNED sur le forum [...] [Le forum,] j'ai envie [de l'utiliser]. En fait, surtout l'année dernière, ça me manquait... Enfin, l'année dernière, un peu toutes les années. Ça me manquait beaucoup de voir d'autres gens de mon âge, même si normalement, j'aime pas ça du tout." (Lazslo, 1ère Générale)

L'usage limité du forum par l'ensemble des élèves peut parfois poser problème, si l'on y trouve pas quelqu'un au même niveau et dans la même voie, comme l'illustre Mathilde, élève en Terminale Technologique (les voies technologiques étant moins représentées au CNED) :

“Sur les devoirs, j'ai déjà posé la question, mais quand le professeur a mis du temps pour me répondre pour le devoir, j'avais demandé s'il y avait quelqu'un de ma filière qui pouvait m'aider. Il n'y a pas grand-monde de ma filière qui a répondu. Enfin, il n'y a personne de ma filière qui a répondu. Je ne sais pas. J'ai l'impression que... Je ne sais pas. On n'est pas beaucoup. Il n'y a personne de ma filière que sur le forum, quoi.” (Mathilde, Terminale Technologique)

Les élèves se tournent rapidement vers les réseaux sociaux privés pour échanger, pour au moins trois raisons : la première, est leur habitude d'usage de ces réseaux pour d'autres activités non scolaires, la seconde est que le forum du CNED est public et que cela peut déranger les élèves de savoir qu'ils seront modérés et/ou lus par tout le monde, personnel du CNED compris (que cela soit ou non le cas, c'est la représentation qu'ils semblent en avoir), et enfin parce que le forum est jugé peu pratique sur un plan fonctionnel et ergonomique :

“Il y a l'espace de forum où on peut poster n'importe quel sujet de discussion. Mais du coup, ce sera vu par tous les élèves du CNED. Donc, c'est des forums publics. Et donc, au début de l'année et même toujours maintenant, il y a beaucoup d'élèves, en fait, qui donnent leurs coordonnées pour pouvoir créer des groupes privés sur les réseaux sociaux. Et donc, voilà, ça nous aide à faire des groupes entre nous” (Mélissandre, 1ère Générale)

“Mais en fait, sur le CNED, sur leur site, il y a un forum. Et donc, comme il n'est pas très pratique quand même pour communiquer directement sur le forum, beaucoup de gens s'échangent sur leur Instagram, sur leur Snap, etc. Et en fait, il y a des serveurs Discord qui ont été créés. Et donc, c'est dans un des serveurs où les gens parlaient du CNED qu'on est devenus amis.” (Anna, Terminale Générale)

“Oui, à la base du coup c'était sur le forum mais après oui du coup on a basculé sur un réseau social.” (Charlotte Terminale Générale)

L'on peut voir dans ces verbatims que le forum est parfois le lieu privilégié pour s'échanger les coordonnées et créer un groupe dans un autre réseau, et, donc, un lieu de passage, conduisant dans un premier temps à se connaître. Les groupes créés peuvent avoir des objectifs très divers, allant de l'entraide aux discussions informelles :

“Mais parfois, il y a des petits messages de gens qui essayent de voir s'ils sont un peu dans la même ville. Ils créent des groupes Instagram sur un peu les mêmes centres d'intérêt, il y a eu sur les animés, il y a eu sur la musique, les romans.” (Ali, 1ère Technologique)

“[...] le truc avec Discord aussi, c'est que ça permet aux gens de faire des activités ensemble. Donc, s'ils jouent, ils peuvent faire des appels ensemble pour jouer à des jeux, etc. Il y a beaucoup d'activités comme ça qui sont organisées parmi les élèves. Donc, je pense que tout le monde a quand même une volonté d'essayer de faire passer aux autres la meilleure année.” (Anna, Terminale Générale)

La rencontre en ligne peut créer des amitiés, généralement par affinité en matière de centres d'intérêt mais aussi de pathologies :

“C'est aussi un peu pour ça, je pense qu'on s'est bien entendus. Du coup, j'ai un trouble anxieux, lui aussi. Et après, lui, par contre, il n'a pas vraiment le même cursus. C'est lui aussi sa première année au CNED. Mais par contre, il a 19 ans et c'est parce que il a du coup arrêté il y a deux ans sa terminale. Et donc là, il la reprend.” (Anna, Terminale Générale)

Et, enfin, des amitiés peuvent naître hors des réseaux, comme ce fut le cas pour Aurélie :

“On s'est rencontrées dans le train. Complètement improbable. Je m'étais assise à côté d'elle et je me suis rendue compte que c'était une jeune, l'année dernière, qui était dans la même classe que moi. Et qui était dans ma région et qui était au CNED. J'étais trop contente [...] J'avais un petit groupe de 5 jeunes qui faisaient aussi l'école à la maison. Que j'ai vus l'année dernière, de temps en temps.” (Aurélie, 1ère Générale)

Entre pairs, l'encouragement est une des raisons de se contacter tout autant que l'entraide sur le fonctionnement administratif du CNED, les devoirs et les cours :

“Du coup, quand je vois des petites questions sur le bac. Et aussi, souvent, j'envoie des petits messages d'encouragement. En mode, je n'ai pas de questions, mais je suis cette main de courage pour donner un peu de sourire et de joie aux autres élèves. Parce que je sais combien, des fois, ça peut être un peu triste et déprimant d'être toute seule derrière son bureau avec ses cours. Ou des fois, je mets juste un petit message d'encouragement sous un élève qui dit qu'il est en retard. Je lui dis, “t'inquiète pas”. On est tous dans le même cas. Et “fais au mieux.” (Aurélie, 1ère Générale)

“Je l'ai rencontrée en première juste avant le bac de français. Et on a des centres d'intérêt en commun, c'est trop bien et tout. Mais pareil, elle est très en décalé, ce que je disais, 4h midi. Et elle travaille pas beaucoup [...] C'est un mélange de flemme et de pas y arriver, en fait. Du coup, ça aide pas à être motivée sur... Voilà. Mais elle est extrêmement gentille, très à l'écoute et [...] elle est géniale.” (Cécile, Terminale Générale)

“Après, oui, du coup, j'ai pu rencontrer d'autres gens via le CNED, dont une personne avec qui, maintenant, je parle beaucoup, et pour moi, c'est vraiment devenu une amie.” (Charlotte, Terminale Générale)

“[...] j'ai une pote au CNED qui est plus pour tout ce qui est [...] fonctionnement du CNED, où, des moments, je suis un petit peu perdu, et du coup, elle m'indique vraiment bien comment faire, justement, au niveau... Enfin, pas forcément organisation, mais au niveau des conseils de ça, ça marche bien, ça, ça marche moins bien. Faut faire attention, il y a ce point-là qui va être à faire avant la fin de l'année, ça prend du temps, machin.” (Simon, Terminale Générale)

Toutefois, certains élèves s'éloignent des réseaux d'élèves du CNED, n'y trouvant pas ce qu'ils y cherchent, pointant notamment la triche et la plainte :

“Après, je me suis un peu... éloignée [des réseaux d'élèves] parce que, du coup, il y avait beaucoup de... de plaintes, etc. Et du coup, ça n'a même pas la bonne humeur, quoi. Et aussi, du coup, vu que ça me révolte aussi, des fois, j'ai envie d'écrire plein de trucs et... ça m'éloigne de mon travail [...]” (Cécile, Terminale Générale)

“Non [je ne discute pas avec d'autres élèves du CNED], parce que ça m'agace [...] La seule fois où je l'ai fait, j'ai trouvé [...] [qu']ils posaient des questions bêtes et du coup, j'ai arrêté. Ça m'a énervée [...]. [Et aussi] parce que [...] une fois, on m'a proposé de tricher. Alors, du coup, je n'avais pas forcément envie d'y aller. En fait, les gens, en général, ils se parlent pour échanger des devoirs [...] Moi, dans le groupe classe dans lequel j'étais, en fait, ils faisaient que ça. C'est pour ça que les notes, elles sont excellentes.” (Laura, Terminale Générale)

8.1.5 Les proches

L'aide des proches, la famille en premier lieu (souvent la mère) mais aussi les amis, est essentielle pour beaucoup d'élèves. Les parents ont à la fois un rôle de soutien, lorsqu'ils le peuvent, sur un plan cognitif et métacognitif (organisation du temps notamment), et, le plus souvent, sur un plan affectif. Les parents sont les premiers concernés par la scolarité de leur enfant, acceptant déjà ce mode de scolarisation particulier, ce qui induit une forme de reconnaissance et de sentiment d'obligation de réussite chez certains élèves :

“Mais c'était aussi... en faisant le choix de le faire et comme mes parents m'ont accepté, je me suis dit que c'était important quand même que même si je trouvais ça difficile, je persévère parce qu'ils avaient accepté de me laisser faire ça.” (Anna, Terminale Générale)

Ce soutien, tous les élèves ne l'ont pas initialement, certains parents craignant que ce soit trop difficile pour leur enfant, même si cela semble être la seule “porte de sortie” :

“Mais mes parents, ils n'étaient pas trop pour, parce que, oui, tu ne vas pas te tenir, c'est compliqué, etc. Ils savent que je suis du genre à poser beaucoup de questions, donc je vais avoir du mal parce que je ne peux pas poser toutes mes questions. Et ils ont vu que ce n'était pas une crise d'enfant, que oui, je ne peux pas y aller, que je n'ai pas envie de me lever le matin, je n'ai pas envie d'aller voir des gens. Ce n'était pas une crise d'enfant, c'est que vraiment, je ne pouvais pas y aller.” (Mathilde, 1ère Technologique)

Les parents sont également les premiers concernés, sauf dans le cas de Mathilde, par les démarches administratives. Pour Aurélie, leur présence dans ce contexte était indispensable, comme nous l'avions précédemment énoncé :

“Pour moi, c'est difficile parce que, déjà, gérer une maladie quand on est adolescent, enfant, c'est compliqué parce que ça nous enlève beaucoup de choses. Et en plus, quand on doit se battre pour avoir le droit d'étudier, ben c'était vraiment dur pour moi, moralement, de recevoir tous ces refus, ces lettres du CNED. C'est compliqué. Alors que moi, j'avais envie de m'accrocher, j'avais envie d'y arriver, d'étudier, d'avoir mon bac. Et quand on se fait rejeter, ben c'est c'est terrible. Mais du coup, heureusement que j'avais mes parents, quand même, qui m'ont soutenue et qui se sont battus. Parce que toute seule, toutes ces démarches administratives, j'aurais pas su et j'avais pas l'énergie pour. [...] C'est grâce à eux que j'ai pu reprendre une scolarité classique aussi parce qu'ils m'ont énormément soutenue euh... Oui, parce que j'allais vraiment très, très mal physiquement. Voilà, ils ont fait toutes les démarches pour moi. Ils m'ont soutenue, ils m'ont encouragée, ils m'ont poussée. Ils ont toujours su que j'avais les capacités pour étudier, malgré la maladie et que ils avaient

raison. Ils avaient raison, ça fonctionne. Et je suis vraiment contente et soulagée de pouvoir étudier, au jour d'aujourd'hui à mon rythme.” (Aurélie, 1ère Générale)

Mathilde, elle, est peu soutenue par ses parents du fait de leur indisponibilité, et préfère se débrouiller seule car les parents ont plutôt un rôle de “surveillants”, se tourne alors vers son copain qu’elle considère comme un meilleur soutien :

“Mon père, il est artisan à son compte, donc il part à 4 heures de la maison, il rentre à 20h30 [...]. Et ma mère, elle est soignante en EHPAD, donc elle part euh... à 7h30 et elle rentre vers 18h. [...] Ils m'ont dit que je manquais un peu d'assiduité. Ma mère me l'a rabâché pendant trois semaines. Et tu manques d'assiduité, d'assiduité. Donc, je préfère me débrouiller seule que d'entendre tous les jours que je manque d'assiduité. [...] J'en parle à personne. Je me débrouille toute seule. Je suis très bien comme ça [...]. J'ai mon copain qui m'aide de temps en temps sur des trucs que je ne comprends pas. Mais les études, ce n'est pas son fort, non plus [rires]. Mais sur certains points, ouais, il m'aide [...]. Lui, par contre, il m'a beaucoup soutenu quand j'ai eu ma période de creux, on va dire, mais c'est la seule personne que j'ai [...]. Il m'a mis des coups de pied aux fesses quand je ne travaillais pas. Il était derrière moi. C'est celui qui était le plus derrière moi.” (Mathilde, 1ère Technologique)

Les parents peuvent contribuer à établir une routine ou un emploi du temps comme cela a été le cas pour Cécile à son arrivée au CNED en seconde, où elle a construit avec sa mère un planning à l'image de celui du lycée. Ali explique également que sa mère est très présente dans sa scolarité et celle de ses soeurs (également scolarisées au CNED), car elle les aide à garder un cadre et une discipline, de même pour Mélissandre dont la mère aide à l'organisation du travail et donne un avis les devoirs :

“Elle a un peu le rôle de CPE du coup [rires]. Je disais qu'il n'y avait pas de vie scolaire, mais si quand même. Donc, c'est un peu parfois elle qui nous aide à rester quand même concentré sur les cours, à pas non plus avoir trop de liberté. Et puis, c'est un peu aussi elle qui a géré tout ce qui est... C'est elle qui a tout fait pour l'inscription. Donc, elle nous a beaucoup aidé aussi pour ça [...] Quand on a des problèmes avec les profs, on laisse maman faire aussi. Parfois elle appelle le CNED et elle gère les problèmes plus rapidement [...] parfois où... j'ai pas envie de travailler. Ou que parfois, je me lève beaucoup trop tard, donc ma mère me dit que je dois me lever parce qu'on a quand même cours.” (Ali, Première Technologique au CNED).

“Alors, dans ma famille, du coup, la personne qui m'aide le plus dans mes études, évidemment, c'est ma mère. Régulièrement, elle vérifie [...] ma progression dans le rendu de mes devoirs. Parfois, si j'ai besoin d'aide, pour une question, je peux lui demander, même si la plupart du temps, juste, je regarde sur des ressources extérieures. Mais ma mère joue un rôle important dans [...] le soutien dans mes études. Souvent, quand j'étais en retard dans le rendu des devoirs, elle m'aidait à me remettre à niveau parce que ma mère, comme elle fait le CNED à mon frère. Et de manière générale, en fait, elle a vraiment le sens de l'organisation, des dates limites, des deadlines. Elle sait vraiment comment s'y prendre. Et donc, souvent, je lui demandais de l'aide ou naturellement, elle m'aidait [...] vraiment à bien

m'organiser [...] des plannings de travail que je devais suivre pour vraiment me guider [...].” (Mélessandre, Première générale)

“Donc, le matin, moi, je n'arrive pas à me lever tôt, en fait. Sauf si on me lève du lit. Et ça, c'est un peu triste, quand tu as 17 ans, de te faire lever du lit par tes parents, quoi.” (Cécile, Terminale Générale)

Dans le cas d'Ali, ce sont aussi les amis (également élèves au CNED) qui donnent une ambiance studieuse pour étudier au CNED. Pour Anna, les amis sont encourageants parce qu'elle ne souhaite pas les décevoir (les voir semble d'ailleurs constituer une sorte de jalon dans son année d'étude). Pour Aurélie, les amis sont ceux avec lesquels elle partage ses résultats et reçoit des encouragements :

“J'invitais des amis, justement du CNED. Donc, on étudiait ensemble à la maison [...]. Parce que eux, avant qu'ils soit au CNED, ils étaient déjà en enseignement à domicile, enseigner par les parents. Du coup on a aussi demandé beaucoup de conseils à d'autres amis qui sont au CNED. Donc, ça aide, oui, de savoir comment faire.” (Ali, Première Technologique au CNED).

“Et mes amis, si c'est, ça joue quand même un rôle parce que je, ça va plus être, enfin, je vais plus être motivée à travailler, par exemple, si je vais les voir et que, quand même, pouvoir leur dire que j'ai avancé, etc. Et pas leur dire que ça se passe mal, par exemple. Donc, si ça joue quand même aussi un rôle, les amis, pas vraiment dans le suivi, mais plus dans le fait de, quand on se voit, de se dire à peu près où est-ce qu'on en est, là, ça peut aider.” (Anna, Terminale Générale)

“Donc voilà, souvent, je vais voir, enfin, je les montre. En plus, ils attendent la note de savoir combien j'ai eu, si j'ai réussi. Ils sont choux. Ils me demandent à chaque fois.” (Aurélie, 1ère Générale).

Pour Angélique, sa mère est indispensable du fait de son handicap :

“surtout la situation de Kelly, parce que du fait qu'elle est handicapée et que c'est moi qui lui fais ses cours depuis longtemps, j'ai noté pas mal de choses [...]. Je lui ai réexpliqué les choses. Parce que, voilà, le truc, c'est que [...] maintenant, elle comprend beaucoup mieux les choses qu'avant, mais je veux dire, souvent, ben, je lui reformule les questions. Bon, de toute manière, dans ses aménagements qu'elle a droit au niveau du rectorat, parce que j'ai fait aussi une demande au niveau du rectorat pour sa scolarité et ses examens, elle a droit à ce qu'on lui reformule, de toute façon, même un dyslexique, il a droit à ça, donc, reformulation [...]. Enfin, c'est même, des fois, du cours, hein, des choses qui sont dites. Je lui reformule pour lui réexpliquer d'une autre manière. Voilà, c'est pas... Moi, je pense qu'on peut pas faire ça, forcément, en classe, quand on est avec tous les élèves.” (mère d'Angélique, élève en Terminale Générale).

L'aide intellectuelle, concernant les cours et les devoirs, reste présente, mais pas chez tous les élèves. Mathilde, par exemple, ne reçoit aucune aide de ses parents, trop occupés par leurs emplois respectifs.

“Alors, avant, oui. Avant, je vivais chez ma mère. Donc, ma mère m'aidait beaucoup. Maintenant, je vis chez mon père, donc moins. Mais si j'ai besoin de lui, je sais qu'il sera quand même là pour m'aider ou pour m'écouter si j'ai une question pour un devoir, etc. [...] Après, ma mère, ça va être par rapport plus au fait de, si je vais avoir des questions plutôt de cours, ou voilà, ou vouloir vérifier que un de mes devoirs est bon et avoir un retour avant que je l'envoie.” (Anna, Terminale Générale)

“Ma mère m'a aidée quand même. Donc... Ah oui, d'ailleurs, pour mes matières, personnellement, l'enseignement scientifique, je ne la fais pas [...]. Pourquoi je ne fais pas cette matière ? Parce que déjà, c'est un gros point faible de base du collège et du lycée. Et que ces cours sont vraiment, comme pour les maths en seconde, je pense que c'est les pires cours du CNED. Je pense que là, on peut pas faire pire. C'est horrible. Mais déjà, quand t'as un minimum de connaissances en maths, c'est dur. Mais quand il y a quelqu'un qui a du mal en maths, c'est impossible. Je le dis, c'est impossible. Ma mère [...] a fait des études de biologie. Elle travaille [...] dans une entreprise pharmaceutique. Elle n'arrive pas. [...]. Même de seconde, en fait. Les cours sont trop durs. Donc ça, c'est ma mère qui s'en charge [...] L'anglais, l'espagnol et l'enseignement scientifique, concrètement, je fais ça avec ma maman. Parce que ma mère est très forte en anglais, en espagnol et en enseignement scientifique. Donc, j'ai énormément de chance sur ça, parce que du coup, elle m'aide sur ces trois matières-là. Concrètement, l'enseignement scientifique, c'est quand même plus elle qui fait que moi [sourire]. Mais les deux autres matières, on fait ça ensemble.” (Cécile, Terminale Générale)

Dans le cas de Cécile, les parents sont aussi des régulateurs lorsqu'ils estiment qu'elle travaille trop :

“Alors, la motivation, elle est pas perdue. C'est juste que... Alors, ça, ça m'a saoulée. Pardon, hein. Je parle vraiment un peu des trucs qui se passent dans ma famille, mais ça joue aussi, du coup. C'est que mon père [...] quand j'avais pas de motivation, il m'a dit, « tu travailles pas assez, fais gaffe pour le bac, etc. ». Et là, on me dit, « tu travailles trop, fais pas les montagnes russes », je sais pas quoi. Ça, personnellement, ça m'énerve parce qu'en fait, laisse-moi travailler comme je peux, sachant que lui, il m'a dit que s'il était à ma place, il ferait [...]” (Cécile, Terminale Générale)

Enfin, les parents sont certes des piliers essentiels, mais la vie en famille est parfois difficile pour étudier :

“Justement, quand maman est là, elle est en repos, c'est compliqué [...] le bruit je ne supporte pas” (Mathilde, 1ère Technologique)

8.1.6 Discussions sur les premiers résultats d'entretiens

Les élèves montrent, par ces relations avec des acteurs très différents et de natures diverses, comment ils organisent leur monde social et pédagogique à distance. Nous y voyons des phénomènes de substitution et de compensation, déjà observés dans le supérieur (Dussarps, 2015) : lorsque l'enseignant manque, l'élève se tourne vers ses pairs et/ou ses proches. Les relations avec les enseignants, peu nombreuses et dans un contexte presque toujours très formel

(notamment via les évaluations), sont jugées froides, peu humaines (notamment parce qu'elles sont médiatisées) et pas toujours faciles du fait d'incompréhensions de part et d'autre. La très faible fréquence de visioconférence et le fait qu'il y ait très rarement des supports vidéos, permettant de voir ou au moins d'entendre les enseignants, renforcent ce sentiment de distance entre les professeurs et leurs élèves. L'absence de suivi par un même enseignant (pour corriger les copies d'un même élève et/ou répondre aux questions par le système de tutorat), la difficulté à établir une discussion normale (le système de tutorat étant très limitant et ne permettant même pas de remercier le tuteur) et les feedbacks jugés tantôt pertinents tantôt insuffisants, font que les élèves se sentent souvent très seuls dans la formation, déjà isolés de par la nature même des études à distance. Les pairs peuvent alors s'inscrire dans une démarche de soutien, intellectuel, organisationnel, affectif, etc., bien que, là aussi, les réseaux d'entraide soient jugés inadaptés par certains élèves ; ce sera tout de même la naissance d'amitiés jouant le rôle de proches qui partagent les mêmes difficultés d'élèves à distance. Reste alors la famille, éternelle soutien pour une majorité d'élèves, tant en matière cognitive et organisationnelle que morale. Par rapport à ce que nous avons observé dans l'enseignement supérieur, les proches ont ici une place prépondérante, réglant les démarches administratives et accompagnant l'élève dans son organisation, l'aide aux devoirs, etc.

Dans le futur rapport, nous détaillerons bien entendu de nombreux autres éléments (organisation spatio-temporelle, stratégies d'apprentissage, etc.) tout en approfondissant ces premiers éléments sur les relations humaines qu'entretient l'élève. Nous prévoyons aussi, probablement, d'établir des "personas" représentant des "profils-type d'élèves" (ceux les plus fréquemment rencontrés), notamment dans le but de préparer le livre-blanc qui vise l'amélioration des formations existantes.

9 Projets d'analyse pour 2024-2025

Ce rapport intermédiaire s'est attaché à montrer quelles sont nos méthodes d'enquête et de traitement des données, et à présenter nos premiers résultats d'analyse. Le projet PERSCOL se terminera en janvier 2026, et nous continuerons notre étude d'ici-là. Plusieurs points seront au cœur de nos futures analyses :

- la suite des analyses des entretiens débutées dans ce rapport ;
- le futur questionnaire (en cours d'administration), qui cible les variables qui apparaissent comme essentielles pour expliquer la persévérance ;
- de nouveaux entretiens, pour confirmer et enrichir les données récoltées jusqu'alors, de même qu'avec le nouveau questionnaire ;
- l'analyse des données de scolarité, pour mieux comprendre les tendances sur des grands chiffres (ensemble des élèves du lycée, soit plus de 10 000 élèves) ;
- les liens entre données quantitatives et qualitatives (approche mixte), dans une démarche tant confirmatoire que d'approfondissement.

Dans le rapport final du projet, nous proposerons également des pistes d'amélioration du dispositif de formation (à la fois la plateforme, l'organisation des formations et leurs modalités, les interactions, etc.) afin de mieux prendre en compte les singularités des apprenants et leurs

dynamiques d'engagement et de persévérance. Le livre blanc, prévu pour être publié en fin de projet, sera le produit de référence en la matière ; nous prendrons d'ailleurs le temps de le préparer en présentiel à Bordeaux d'ici quelques mois.

10 Bibliographie

Ajuriaguerra, J. (1974). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Masson.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.

Atal, I. et Froidevaux, C. (2020). *Enjeux d'éthique des usages des données numériques d'éducation dans le contexte de la pandémie, Avis n° 2020-1*. Comité d'éthique des données d'éducation - Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Balmisse, G. (2002). *Gestion Des Connaissances. Outils Et Applications Du Knowledge Management*. Paris : Vuibert.

Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité: Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck.

Becker, R., Glauser, D., et Möser, S. (2020). Determinants of educational choice and vocational training opportunities in Switzerland – Empirical analyses with longitudinal data from the DAB panel study. Dans N. McElvany, H. G. Holtappels, F. Lauermann, A. (dir.), *Against the Odds – (In)Equity in Education and Educational Systems* (pp. 125-143), Kornwestheim (Germany) : Waxmann.

Becker, R., Möser, S., et Glauser, D. (2019). Cash vs. vouchers vs. gifts in web surveys of a mature panel study – Main effects in a long-term incentives experiment across three panel waves. *Social Science Research*, 81, 221–234.

Broadbent, J., Panadero, E., Lodge, J. et Fuller-Tyszkiewicz, M. (2022). The self-regulation for learning online (SRL-O) questionnaire. *Metacognition and Learning* [En ligne], 18.

Brun, L., Dompnier, B. et Pansu, P. (2019). Une échelle de mesure des attributions causales pour enfants : EMAC-E. *L'Année psychologique*, 119(4), 449-471.

Chu AH et Choi JN. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-64.

Cordié A. (2002). De la phobie scolaire au surinvestissement du savoir. *Enfances & Psy*, 1(17), 105-110.

CNED (2023). *Baromètre 2023 : public réglementé – Lycée général et technologique. Document Interne*. CNED Cellule Etudes et veille.

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

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Darnon, C. et Butera, F. (2001). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor. *L'année psychologique*, 105(1), 105-131.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Delignères, D. (1993). Anxiété et performance. Dans J. P. Famose (dir.), *Cognition et performance* (pp. 235-254). Paris : INSEP.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago, IL : Aldine.
- Dioudi, M. (dir.) (2018). *Learning Analytics : terminologie du Learning Analytics*. Direction du Numérique pour l'Éducation. Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation (France).
- Doucet, A. (2011). Les différents visages de la phobie scolaire chez l'enfant [Essai de 3e cycle, Université du Québec]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2680/1/030295619.pdf>
- Dussarps, C. (2014). Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte à distance [Thèse de doctorat, Université Bordeaux 3]. <https://theses.fr/2014BOR30060>
- Dussarps, C. (2015a). L'abandon en formation à distance : analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 10.
- Dussarps, C., (2015b). « Le rôle de l'entourage dans l'abandon en formation ouverte et à distance (FOAD) » Dans *Les cadres face aux TIC : enjeux et risques psychosociaux au travail*, C. Felio, L. Lerouge (dir.), 191-209, L'Harmattan.
- Dussarps, C. (2018). Faut-il (ré)humaniser les MOOC ?, *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 12
- 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.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Fenouillet, Fabien, Vers une approche intégrative des théories de la motivation. Dans F. Fenouillet, P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques* (pp. 305-338), Paris : Dunod.
- Foucault, M. (1977). Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gouffrey, J. Livi, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman), *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, 10, 62-93.
- Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. ¿Interrogations? *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales* [En ligne], 11.

- Green, K.E. (1996). Sociodemographic factors and mail survey response. *Psychology & Marketing*, 13(2), 171–184.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. et Kal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403.
- Jovanović, J., Gašević, D., Dawson, S., Pardo, A., et Mirriahi, N. (2017). Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom. *The Internet and Higher Education*, 33, 74–85.
- Kauffman, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Malakoff : Armand Colin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Chamonix : Guérin.
- Lehmans, A. et Capelle, C. (2023). Le cadre de l'expérience des données en éducation : gouvernance, représentations et intelligibilité des données dans l'éducation nationale. *Communication & Organisation* [En ligne], 2(64).
- Mille, A. (2013). Traces numériques et construction de sens. Dans B. Galinon-Melenec et S. Zlitni (dir.), *Traces numériques - De la production à l'interprétation* (pp. 111-128), Paris : CNRS Editions.
- Milmeister, P., Kerger, S., Poncelet, D., Dierendonck, C. (2021). L'engagement cognitif et comportemental des élèves dans l'enseignement secondaire au Luxembourg. Dans C. Houssemand (dir.), *Recherches actuelles en psychologie différentielle* (pp. 75-86), Esch-sur-Alzette (Luxembourg): University of Luxembourg.
- Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nagy, R. P., Martin, A. J. et Collie, R. J. (2022). Disentangling motivation and engagement: exploring the role of effort in promoting greater conceptual and methodological clarity. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Pagès, M. (1986). *Trace ou sens: le système émotionnel*. Paris : Hommes et groupes éditeurs.
- Papi, C., Sauvé, L., Desjardins, G. et Gérin-Lajoie, S. (2022). De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 37.
- Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement : un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie collégiale*, 27(3).
- Parent, S. (2017). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, 31(4).
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R. Goetz, T. et Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), User Manual*. Research Gate.
- Peraya, D. (1999). Le dispositif - Entre usage et concept. *Hermès, la Revue*, 3(25). CNRS Editions.

- Peraya, D. (2019). Les Learning Analytics, entre fantasmes et réalité. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 28.
- Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2011). L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 569-593.
- Puustinen, M. (2013). *La demande d'aide chez l'élève : Avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*. Paris : L'Harmattan.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. NY: Prentice-Hall.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Thorsen, C., Hansen, K. Y., Johansson, S. (2021). The mechanisms of interest and perseverance in predicting achievement among academically resilient and non-resilient students: Evidence from Swedish longitudinal data. *The British journal of educational psychology*, 91(4):1481-1497.
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Editions d'Organisation.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vygotski, L. S. et Piaget, J. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- Willis, D. (1993). Academic Involvement at University. *Higher Education*, 25(2), 133-150.
- Willms, J. D., Friesen, S. et Milton, P. (2009). *What Did You Do in School Today? Transforming Classrooms through Social, Academic, and Intellectual Engagement. First National Report*. [En ligne]. URL : <https://eric.ed.gov/?id=ED506503>
- Wolton, D. (2009). *Informer n'est pas communiquer*. Paris : CNRS Éditions.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

11 Index des figures

Figure 1 - Place de la persévérance par rapport à la motivation à l'engagement11	
Figure 2 - Espace personnel donnant accès à toutes les fonctionnalités et aux questionnaires disponibles..	32
Figure 3 - Espace des récompenses (BD et accessoires pour personnaliser Tilo).	33
Figure 4 - Espace personnel permettant d'accéder à tous les questionnaires	34
Figure 5 - Carte de progression de l'élève dans l'enquête	34
Figure 6 - Espace de gestion des préférences (genre et mails).	34
Figure 7 - Exemple de phrase de Tilo et Pourcentage de complétion du questionnaire baromètre.	35
Figure 8 - Evolution de la mascotte présente sur l'espace personnel en fonction du pourcentage global de réponses.	35
Figure 9 - Page d'inscription au site web de recueil des données.	36
Figure 10 - Evolution des inscriptions au site web hébergeant les questionnaires.	38
Figure 11 - Nombre de réponses à la première et à la dernière question de chaque Q0.	40
Figure 12 - Nombre de répondants par QB (de QB1 à QB18).	41
Figure 13 - illustration de la méthode du coude pour sélectionner le nombre optimal de clusters (k).	50
Figure 14 - Groupes d'élèves ayant une persévérance faible ou moyenne (bleu) et forte (rouge).	51
Figure 15 - Capture d'écran d'un extrait d'entretien encodé par le logiciel NVIVO. Sur fond jaune, le verbatim encodé. A droite, les variables d'encodage.	56
Figure 16 - Score de motivations selon le continuum d'auto-détermination, représentation en boîtes à moustaches.	67
Figure 17 - Représentations graphiques des scores aux différents buts d'accomplissement.	70
Figure 18 - profils d'élèves (clusters) selon leurs buts d'accomplissement.	72
Figure 19 - Boîtes à moustache des buts d'accomplissement selon les profils "faibles" et "forts"	73
Figure 20 - Prévion d'un retour en présentiel d'ici 2 ans au plus tard.	74
Figure 21 - SRL-O : motivation intrinsèque en cours d'année. N = 52.	80

12 Index des tableaux

Tableau 1 - Liste des membres du projet et de leur rattachement institutionnel.	7
Tableau 2 - Organisation des facteurs de persévérance identifiés selon trois grandes familles	13
Tableau 3 - Modèle de la théorie de l'auto-détermination sous forme de tableau, avec caractéristiques et exemples pour chaque item (Dussarps, 2014).	19
Tableau 4 - Liste des variables étudiées par les questionnaires.	26
Tableau 5 - Questions concernant la motivation selon l'échelle EME.	28
Tableau 6 - Questions concernant les buts d'accomplissement selon l'échelle d'Elliot et Murayama (2008).	29
Tableau 7 - Questions traduites et conservées sur l'autorégulation des apprentissages.	30
Tableau 8 - Questions issues de l'AEQ.	31
Tableau 9 - nombre d'inscrit par semaine et par mois en fonction de la date d'inscription au site web.	39
Tableau 10 - Extrait du tableau des questions récurrentes des QB. Ici, pour la question traitant de la réalisation de QCM	42
Tableau 11 - Comparaison des proportions d'élèves par niveau entre notre échantillon et la population du CNED.	43
Tableau 12 - Années de naissance des répondants. N = 290.	44
Tableau 13 - Nombre de personnes dans le foyer du répondant (lui y compris). N = 289.	45
Tableau 14 - Plafond des revenus 2022 pour bénéficiaire d'une bourse scolaire pour l'année scolaire 2023-2024 issu du site service-gouv.fr	45
Tableau 15 - Antériorité de l'expérience à distance. N = 373 (ne concerne que les élèves ayant déjà eu une expérience à distance).	46
Tableau 16 - moyenne générale déclarée par les élèves l'an passé.	47
Tableau 17 - Pratique d'activités sportives, artistiques ou de loisir en établissement (club, etc.). N= 473 à 475.	47
Tableau 18 - Pratique d'activités sportives, artistiques ou de loisir hors établissement (club, etc.). N= 473 à 475	48
Tableau 19 - Liste des entretiens réalisés par élève interrogé (prénom modifié) et numéro d'entretien (entre 1 et 4). les cases grisées correspondent aux entretiens qui n'ont pas pu être réalisés. *Angélique est le prénom modifié donné à l'élève dont la mère a répondu à l'entretien	53
Tableau 20 - Liste des codes utilisés dans le cadre des entretiens.	55
Tableau 21 - Profil des 11 élèves rencontrés en entretien. *Angélique est le prénom modifié donné à l'élève dont la mère a répondu à l'entretien.	57
Tableau 22 - Moyenne générale de l'année précédente, en fonction d'une expérience antérieure de la distance ou non. N = 346.	59
Tableau 23 - Moyenne générale l'an passé en fonction du fait d'avoir été au CNED l'an passé. N = 348.	59
Tableau 24 - Difficultés rencontrées par les élèves l'année passée sur trois niveaux en fonction du chiffre indiqué sur chaque échelle.	60
Tableau 25 - Difficultés rencontrées en fonction de l'expérience en formation à distance.	61

Tableau 26 - Stratégies d'apprentissage autoévaluées par les répondants : moyennes, médianes, valeur modale et nombre d'élèves indiquant un score de 1 (jamais). N = 360.	62
Tableau 27 - Stratégies d'apprentissage : proportion de l'échantillon ayant une valeur supérieure ou égale à 5 en fonction du niveau scolaire (voies générales et technologiques cumulées).	63
Tableau 28 - Matériel et usages prévus. Lecture en ligne (sur 100% à chaque ligne). N=477 à 480.	64
Tableau 29 - Raisons données expliquant de "mauvaises conditions de travail" (N = 45).	65
Tableau 30 - Analyse des scores de motivation sur le continuum d'autodétermination. N = 409 à 417.	66
Tableau 31 - Confiance en la réussite et en son projet d'études. N = 391.	68
Tableau 32 - Scores de maîtrise/performance et approche/évitement (buts d'accomplissement). N = 392.	69
Tableau 33 - Matrice de corrélation des scores de buts de maîtrise.	70
Tableau 34 - Analyse en composantes principales des buts d'accomplissement.	71
Tableau 35 - Analyse en composantes principales des buts d'accomplissement. Axe CP1 et CP2.	72
Tableau 36 - L'élève sait où il sera l'an prochain. N = 391.	74
Tableau 37 - Clarté et priorité du projet professionnel N = 391.	75
Tableau 38 - SRL-O : totalité des catégories et valeurs moyennes, médianes et modales associées..	77
Tableau 39 - SRL-O : objectifs et gestion du temps. N = 52.	78
Tableau 40 - SRL-O : maintien de la concentration. N = 52.	78
Tableau 41 - SRL-O : autoefficacité (perçue). N = 52	79
Tableau 42 - SRL-O : motivation intrinsèque en cours d'année. N = 52.	79
Tableau 43 - SRL-O : motivation intrinsèque en cours d'année en fonction du niveau scolaire..	80
Tableau 44 - SRL-O : motivation intrinsèque en cours d'année en fonction de leur expérience antérieure de la distance. N = 52.	81
Tableau 45 - SRL-O : motivation extrinsèque à la réussite. N = 52.	82
Tableau 46 - SRL-O : motivation extrinsèque à la réussite en fonction du niveau scolaire.	82
Tableau 47 - SRL-O : émotions négatives liées à l'étude. N = 52.	83
Tableau 48 - SRL-O : métacognition. N = 52.	84
Tableau 49 - SRL-O : environnement d'apprentissage. N = 52.	84
Tableau 50 - SRL-O : aide en ligne. N = 52.	85
Tableau 51 - - SRL-O : aide en ligne. N = 52.	86
Tableau 52 - AEQ : intégralité des résultats. N = 52.	87
Tableau 53 - AEQ : ennui. N = 52.	88
Tableau 54 - AEQ : anxiété liée à l'acte d'apprendre. N = 52.	89
Tableau 55 - AEQ : anxiété liée aux attendus académiques. N = 52.	89
Tableau 56 - AEQ : Anxiété liée aux devoirs. N = 52.	90
Tableau 57 - AEQ : plaisir à l'apprentissage. N = 52.	90
Tableau 58 - AEQ : anxiété liée aux attendus académiques. N = 52.	91
Tableau 59 - AEQ : Nombre de devoirs rendus chaque semaine. N = 47.	92

Tableau 60 - Répartition des élèves selon qu'ils estiment avoir suffisamment travaillé (prenant en compte plusieurs QB). N = 47.	92
Tableau 61 - Raisons évoquées au fait d'avoir suffisamment ou pas suffisamment travaillé. N = 47.	93
Tableau 62 - Corrélations entre variables d'expérience scolaire et cluster de persévérance.	96
Tableau 63 - Corrélations entre variables de motivation et cluster de persévérance.	96
Tableau 64 - Corrélations entre variables de buts d'accomplissement et cluster de persévérance.	97
Tableau 65 - Corrélations entre variables d'anxiété et cluster de persévérance.	98
Tableau 66 - Corrélations entre variables de performance et cluster de persévérance.	99
Tableau 67 - Corrélations entre variables d'engagement et de persévérance et cluster de persévérance.	99
Tableau 68 - Corrélations entre variables de satisfaction et cluster de persévérance.	100
Tableau 69 - Corrélations entre une variable concernant l'environnement de travail et le cluster de persévérance.	100
Tableau 70 - Corrélations entre l'ennui et le cluster de persévérance.	101
Tableau 71 - Corrélations entre variables sociodémographiques et cluster de persévérance.	101
Tableau 72 - Corrélations entre variables de locus de contrôle et cluster de persévérance.	102

13 Annexes

13.1 Annexe 1 : Calendrier initial du projet

(page suivante)

N° tâche	Intitulé tâche	avant	mars 2023	juin 2023	sept 2023	déc 2023	mars 2024	juin 2024	sept 2024	déc 2024	mars 2025	juin 2025	sept 2025	déc 2025	mars 2026
			TO	TO+3	TO+6	TO+9	TO+12	TO+15	TO+18	TO+21	TO+24	TO+27	TO+30	TO+33	TO+36
WP 0 : Gestion de projet et Plan de Gestion des Données (PGD)															
Livrables															
● PGD															
WP 1 : Initialisation du projet et exploration du terrain															
1	Cadrage théorique et interdisciplinaire														
2	Exploration du terrain (population)														
3	Exploration du terrain (plateforme)														
Livrables															
● Etat de l'art															
WP 2 : Première phase de recueil et d'analyse de données															
4	Description du dispositif (G-Disp)														
5	Questionnaires QTO et QT+3			conception	Recueil QTO	Recueil QT+3									
6	Baromètre : QB, QB-app. et E-QB			conception	Recueil QB, QB-app, E-QB										
7	Traces d'activité (learning analytics)			préparation	Recueil tous les 3 mois										
8	Entretiens de fin de formation						concept*	recueil							
8	Conception et recueil														
4 à 8	Analyses des données recueillies				mise en forme des données & analyses										
Livrables															
● Rapport d'enquête première phase															
● Compte-rendu journée d'étude															
WP 3 : Seconde phase de recueil et d'analyse de données															
9	Questionnaires QTO et QT+3							Actualisation	Recueil QTO	Recueil QT+3					
10	Baromètre : QB, QB-app. et E-QB							Actualisation	Recueil QB, QB-app, E-QB						
11	Traces d'activité (learning analytics)							Recueil tous les 3 mois							
12	Entretiens de fin de formation								Actualisation	recueil					
12	Conception et recueil								mise en forme des données & analyses						
9 à 12	Analyses des données recueillies														
Livrables															
● Rapport d'enquête final															
WP 4 : Communication scientifique															
T13.1	animation carnet de recherche														
T13.2	communications et articles scientifiques														
T13.3	journée d'étude (fin WP2)														
T13.4	colloque de fin de projet														
T13.5	coordination ouvrage collectif														
T13.6	réduction du livre blanc														
Livrables															
● ouvrage coll.															
● livre blanc															

13.2 Annexe 2 : Objectifs et sous-hypothèses du projet

Objectifs généraux (issus du document officiel de présentation du projet, déposé à l'ANR)
Identifier les facteurs de persévérance des apprenants du second degré à distance (si possible avec pondération)
Identifier les facteurs de persévérance sur lesquels peut agir l'institution et ceux sur lesquels elle ne peut pas agir
Identifier l'évolution de cette persévérance au fil du temps (sur une année)
Identifier les moments les plus « propices » à l'abandon
Identifier des profils d'apprenants « à risque » d'abandon
In fine, établir un modèle de la persévérance à distance dans le second degré.

Hypothèses générales (même source)
les facteurs de persévérance de ces apprenants en EAD sont différents de ceux de l'enseignement supérieur
la persévérance des apprenants fluctue tout au long de l'année scolaire, en fonction de facteurs internes à ces apprenants ou externes (dispositif de formation ou environnement d'étude, notamment)
il est possible de détecter des apprenants "à risque" d'abandon selon différents profils (à établir dans cette recherche).
L'organisation du dispositif (ex. tutorat, etc.) influe sur la persévérance des apprenants à distance (il s'agira de déterminer à quel point cela influe).
Les apprenants en formation continue ont une persévérance plus élevée que les apprenants en formation initiale.

Objectifs secondaires

- 1 Déterminer un « niveau de persévérance » : niveau d'engagement + volonté d'aller au terme de sa formation
- 2 Déterminer les causes expliquant le « niveau de persévérance »
- 3 Déterminer les causes expliquant la persévérance en tant que résultat
- 4 Déterminer les moments de l'abandon
- 5 Identifier les caractéristiques socio-démographiques des deux populations cibles
- 6 Identifier des « profils scolaires » basés sur le passé scolaire de l'apprenant
- 7 Estimer l'expérience antérieure de la distance
- 8 Estimer l'importance et la clarté du projet
- 9 Estimer le capital socio-cognitif initial (en début de formation)
- 10 Estimer le capital socio-culturel initial (en début de formation)
- 11 Estimer les compétences psychologiques (cognitives, métacognitives, affectives) mises en œuvre dans le travail à faire
- 12 Estimer les capacités conatives mises en œuvre dans le travail à faire
- 13 Identifier la fréquence et la nature de demande d'aide en ligne (pairs, enseignants) et la qualité perçue de ce soutien
- 14 Décrire l'environnement d'apprentissage d'un apprenant : ressources (humaines, info-documentaires...) à disposition, organisation, etc., dans et hors dispositif de formation
- 15 Estimer l'impact de l'environnement de travail sur l'efficacité de l'apprentissage
- 16 Décrire les dispositifs (au sens de Peraya) de formation (dont la plateforme de formation et les outils utilisés dans les cours du terrain enquêtés)
- 17 Évaluer la fréquence et la nature des activités sur la plateforme
- 18 Évaluer l'écart entre le temps prévu et le temps effectivement réalisé

13.3 Annexe 3 : article sur la définition et l'étude de la persévérance scolaire (soumis en décembre 2023, accepté avec modifications, en attente de la seconde évaluation)

Proposition d'un cadre épistémologique et méthodologique pour l'étude de la persévérance scolaire dans l'enseignement à distance. Premiers résultats d'une étude longitudinale.

Clément Dussarps

Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux.

Elodie Vaugier

Ingénieure d'étude, Université de Bordeaux.

Julie Varichon

Doctorante en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université de Bordeaux.

Résumé. La persévérance dans l'apprentissage est régulièrement étudiée dans la formation à distance, c'est-à-dire dans les études supérieures. Le concept est souvent défini comme un résultat, en fin d'année mais rarement comme un processus évolutif et plus rarement encore dans le contexte de l'enseignement à distance dans le second degré. Cette contribution proposera une définition originale de la persévérance, mise en regard des concepts d'engagement, d'effort et de motivation, puis présentera les méthodes retenues dans le cadre d'un programme de recherche, financé par l'ANR, qui cherche à identifier les facteurs de persévérance des lycéens à distance (au CNED en particulier) et les leviers possibles permettant de réduire le décrochage scolaire. Pour cela, nous mobilisons quatre disciplines (sciences de l'éducation et de la formation, sciences de l'information et de la communication, psychologie et informatique) et une approche par les méthodes mixtes. Nous terminons en présentant quelques données de cadrage sur le public étudié (notamment la sur-représentation des élèves ayant une anxiété telle qu'ils ne peuvent plus se rendre en établissement) ainsi que les premiers résultats sur la persévérance.

Mots-clés : persévérance scolaire, enseignement à distance, motivation, engagement.

La persévérance est un concept régulièrement étudié lorsqu'il est question des études, quel que soit le niveau et la modalité (en présence ou à distance). Nous nous intéresserons ici à la modalité distancielle, où, pour de multiples raisons, l'abandon y est souvent plus élevé qu'en présentiel ou formation hybride (Papi *et al.*, 2022 ; Yukselturk *et al.*, 2014). Le sujet a fait l'objet de nombreuses publications, tant dans le monde francophone (par exemple, Gendron, 2015 ; Sauvé *et al.*, 2020 ; Schmitz *et al.*, 2010) qu'anglo-saxon (par exemple, Hopkins *et al.*, 2021). Mais ce sujet reste bien moins traité lorsqu'il est question d'études pré-baccalauréat en France (premier ou second degré).

Dans cet article, nous présenterons le programme de recherche PERSCOL¹³, porté par l'Université de Bordeaux et financé par l'Agence Nationale de Recherche (ANR) de 2023 à 2026, au sein duquel nous étudions ce domaine, avec pour terrains le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) et l'Institut Agrosup Dijon (IAD). Notre approche se veut singulière pour plusieurs raisons : tout d'abord, parce que nous étudierons l'évolution de la persévérance au fil du temps et pas seulement comme un résultat en fin d'année comme cela est souvent le cas (c'est-à-dire, un abandon ou une poursuite des études) ; ensuite, parce que la persévérance sera considérée dans sa forme agentique (à travers l'apprenant) et non scolaire (comme résultat) ; enfin, parce que nous rassemblons quatre disciplines au sein de ce projet : sciences de l'éducation et de la formation, sciences de l'information et de la communication, psychologie et informatique, nous amenant à constituer des corpus pluriels et à mobiliser des méthodes complémentaires.

Notre objectif est d'identifier les facteurs de persévérance dans le second degré à distance auprès des apprenants lycéens¹⁴. *In fine*, il s'agit d'identifier les facteurs sur lesquels l'institution peut agir et ceux sur lesquels elle ne le peut pas, dans le but, notamment, de réduire le décrochage scolaire. Cet article se veut à la fois une réflexion sur la notion même de persévérance, notamment au regard des concepts de motivation et d'engagement, et à la fois une présentation du protocole de recherche mis en place au sein de ce projet. Nous terminerons par la présentation des premiers résultats obtenus sur un échantillon de la population du CNED.

La persévérance scolaire : un processus difficile à mesurer

Persévérer, c'est maintenir son effort pour atteindre un but

La persévérance est définie dans Le Petit Robert en ligne¹⁵ « *comme l'action de persévérer* » et persévérer comme « *continuer de faire ce qu'on a résolu, par un acte de volonté renouvelé* » ; un exemple donné est « *persévérer dans l'effort* ». Le CNRTL¹⁶ définit persévérer comme « *mettre en œuvre sa volonté, user de patience pour poursuivre une action malgré les difficultés, pour rester ferme dans une résolution, une opinion, une attitude* ». Cette définition propose ainsi que la persévérance soit la mise en action d'une volonté répondant à un but que l'on s'est fixé (par exemple, obtenir un diplôme) ou la constance dans ses opinions, ses valeurs, son comportement. On peut aisément inscrire cette définition dans un temps long : l'atteinte d'un objectif peut être à plus ou moins long terme et la constance dans une attitude ou des idées n'a également de sens que sur un temps long. Cette inscription dans le temps nous renvoie à deux autres définitions données sur les mêmes plateformes : Le Petit Robert en ligne fournit ainsi une définition du mot au 17^e siècle : « *Vertu Chrestienne qui donne la force de se maintenir dans la voye de salut, dans la foy, dans la charité,*

¹³ PERSévérance SCOLaire dans l'enseignement à distance en second degré.

¹⁴ Ce choix a été fait pour éviter de mêler trop de problématiques complexes à étudier. Sont toutefois concernés les lycéens en filière générale, technologique et professionnelle.

¹⁵ Le Petit Robert en ligne, « Persévérer », <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/perseverer> consulté le 06/04/2022.

¹⁶ CNRTL, « Persévérer » <https://www.cnrtl.fr/definition/pers%C3%A9v%C3%A9rer> consulté le 06/04/2022.

dans l'observation d'une Règle Monastique. », et sur le CNTRL, de façon secondaire comme « *demeurer constant dans la fidélité à la foi et à la vertu chrétienne* ». Ces définitions ne sont pas éloignées de notre sujet : en effet, la persévérance dans la résolution que l'on a prise n'aura de sens que si l'on garde confiance, c'est-à-dire foi, en sa capacité à atteindre cet objectif. Bien entendu, il n'est pas question de foi religieuse dans le cadre de la persévérance scolaire, mais la croyance¹⁷ en sa capacité à réussir reste essentielle pour être motivé et persévérer, comme l'a montré Bandura (Bandura, 2007 ; Dussarps, 2014, p. 60). En effet, l'individu n'agira que s'il a une croyance, même faible, qu'il pourra atteindre son but (*ibid.*), sauf dans le cas où il serait forcé.

Dans un précédent travail (Dussarps, 2014, p. 92), nous avons défini la persévérance comme consistant en « *un effort plus ou moins soutenu pour atteindre son but, et donc ne pas abandonner, et cela en dépit des éventuelles difficultés rencontrées* ». Dans cette définition, nous avons caractérisé l'action comme un effort, et stipulé que celui-ci était dynamique (l'effort est variable dans le temps). En effet, toute action nécessite un effort, même mineur, qu'il soit physique ou psychique (Nagy *et al.* 2022 mentionnent un effort tripartite, pouvant être opérationnel, cognitif ou socio-émotionnel). L'engagement dans une formation est une prise de risque qui nécessite d'y réfléchir, même brièvement ; l'obtention d'un diplôme nécessitera un travail plus ou moins continu pendant plusieurs mois ; le suivi d'une formation présentielle nécessitera de se rendre sur les lieux de la formation, parfois en étant éloigné du campus ; le suivi d'une formation à distance alors qu'on est en emploi et/ou chargé d'âmes demandera une organisation, mûrie en amont et maintenue au jour le jour, en dépit de la fatigue, des impératifs et impondérables, *etc.* Tous ces efforts, pas nécessairement intellectuels, permettront à l'apprenant de tenter de réussir sa formation. En somme, les efforts mis en œuvre sont les témoins d'une persévérance plus ou moins élevée et plus ou moins maintenue.

La notion d'effort n'est pas toujours présente dans la définition de la persévérance dans les études s'y rapportant (voir notamment Parent, 2017 : 44) et, le plus souvent, la persévérance est caractérisée par son résultat qui, de façon implicite, a résulté d'un effort. Par exemple, pour Legendre (2005, p. 980), elle est « *le fait, pour un élève ou une élève, de poursuivre ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études* », comme c'est le cas pour Papi et Sauvé (2021, p. 2). Pour Gendron *et al.* (2015), elle « *concerne la poursuite d'un programme d'études en vue d'obtenir la reconnaissance de ses acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, promotion au niveau scolaire suivant, etc.)*. Lorsque l'élève complète avec succès son parcours scolaire, il est alors question de réussite scolaire, soit l'aboutissement de la persévérance scolaire ». Si le but est bien présent et que l'on imagine dans ces définitions que la persévérance s'inscrit dans le temps et résulte d'un effort, elle est considérée dans le résultat de son action. De plus, dans la dernière citation, elle résulterait de fait en la réussite, et l'échec (et pas seulement l'abandon) serait considéré comme résultant d'une absence de persévérance. Sauvé *et al.* (2020, p. 16) font état de quelques recherches sur la persévérance, et confirment qu'elle est généralement caractérisée par les inscriptions et/ou l'obtention de diplômes : « *de ces différentes définitions du concept de persévérance, il ressort que la constance de l'étudiant dans son programme universitaire, et ce, jusqu'à l'obtention de son diplôme ou de son certificat, constitue l'élément central sur lequel l'accent est souvent mis* ». Celle-ci est donc considérée par une sorte « d'état » administratif, et peu de recherches semblent la considérer sous l'angle de la décision individuelle. C'est plutôt sa caractérisation qui offre un peu de complexité et de subjectivité, mais elle est faite avec un regard académique : pour Tinto (1975/2005), elle est un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et son environnement de formation, en particulier de son intégration académique et sociale. Selon nous, cela met en avant les « témoins » de la persévérance, ses facteurs d'évolution, mais ne définit pas la persévérance en tant que concept. Contrairement à Sauvé *et al.* (2020 : 16), nous ne pensons pas que le concept

¹⁷ C'est-à-dire considérer comme très probable voire assurée sa réussite.

de persévérance soit difficile à définir, mais plutôt difficile à mesurer. Nous reviendrons sur ce point plus loin dans cet article.

Compte-tenu de ces réflexions, nous définissons la persévérance scolaire ou universitaire comme la volonté de déployer et maintenir des efforts (physiques et psychiques) visant à atteindre un but que l'on s'est fixé, et cela en dépit des difficultés rencontrées. Elle se traduit concrètement par un comportement (un ensemble d'actions) mis en place afin d'atteindre cet objectif. Ce choix émane d'un désir, d'un besoin ou d'une obligation externe (par exemple, la pression sociale), que cela soit conscient ou non. Le comportement qui en résulte se traduit par des efforts, qui continuent d'être déployés autant de temps que nécessaire, avec une intensité plus ou moins stable, malgré les obstacles rencontrés et jusqu'à ce que le but soit atteint (celui-ci pouvant être renégocié éventuellement) ou que l'on y renonce (temporairement ou définitivement). Ce but peut être actualisé en cours de route. En somme, persévérer, c'est maintenir son effort jusqu'à l'atteinte de son but ou renoncer (abandonner). Dans le contexte scolaire ou universitaire, l'objectif poursuivi consiste généralement en le passage en année supérieure ou l'obtention d'un diplôme, mais peut être plus modeste et ne concerner que l'apprentissage de contenus sans aucun passage d'examens. Dans le premier cas, s'il y a renonciation et qu'elle est ferme et définitive, cela résulte en l'abandon de la formation suivie ; en revanche, l'échec aux examens n'implique pas forcément un renoncement, et l'apprenant pourrait continuer à persévérer (en redoublant, en repassant l'examen, *etc.*). Dans le second cas, l'apprenant sera considéré comme ayant abandonné pour l'institution qui le forme, même s'il atteint son objectif, car sa non présentation aux examens sera considérée comme un renoncement. Ce cas est bien entendu plus rare mais peut exister, en particulier en université et à distance (*ibid.*). Cette situation mérite d'être considérée, et l'apprenant n'aurait alors, selon notre définition, pas abandonné au regard de son objectif. Enfin, nous différencions la persévérance du sentiment de persévérance (se sentir persévérant) ou de la représentation que l'on a de sa propre persévérance (se représenter comme quelqu'un de persévérant, déterminé, *etc.*) ou d'une attitude persévérante (quelqu'un qui, de façon générale, persévère dans différents domaines de la vie). Nous considérons en effet uniquement le maintien de l'effort (qui se traduit par des comportements) lorsque nous parlons de persévérance et l'étudions dans une activité ou un domaine spécifique (ici, dans une formation ou une année scolaire).

L'arrêt d'un effort ne signifie pas forcément abandon, puisqu'on peut différer l'effort : tant que la volonté d'atteindre son objectif subsiste, il y a une forme de persévérance. Ainsi, nous émettons également l'hypothèse qu'il est possible d'établir des « niveaux de persévérance » (au fil du temps), à partir de critères que nous exposerons par la suite, et que l'inverse de la persévérance n'est pas toujours l'abandon des études. En effet, en reliant la persévérance à l'abandon des études, nous la considérerions alors comme un état administratif ou pédagogique, ou un résultat, et non comme le processus qui conduit à ce résultat. En outre, nous souhaitons mesurer la persévérance tout au long de la formation des apprenants afin de mieux identifier les facteurs de persévérance associés (quasiment *in situ*). C'est précisément la volonté de continuer et le comportement qui seront questionnés pour établir ce niveau de persévérance.

La partie suivante tente de lever des confusions existantes entre persévérance, motivation et engagement, ces notions étant en effet très proches.

Persévérer, c'est maintenir son engagement et sa volonté d'atteindre son objectif

Pour plusieurs auteurs (Sauvé et Viau, 2003 ; Tinto, 1975/2005), la persévérance se traduit par un engagement, qui renvoie à la notion d'effort. L'engagement est, pour Astin (1984) « la quantité d'énergie physique et psychologique qu'un élève consacre à l'expérience scolaire » ou encore, son « implication » (Pocean, 2022). Dans cette définition de

l'engagement, que nous retiendrons, l'effort est qualifié (de physique ou psychologique). En outre, l'engagement est parfois caractérisé par sa dimension comportementale au sein de l'établissement scolaire ou universitaire, alors que nous considérons la persévérance dans sa dimension individuelle puisque reliée au but recherché par la personne. En effet, dans différents travaux, l'engagement aurait une dimension observable très directe, au travers notamment de la présence aux enseignements et de la participation aux exercices durant ceux-ci, mais aussi à la participation aux d'activités du campus (Mosher et McGowan, 1985). Cette approche semble plus adaptée aux systèmes anglo-saxons (où les activités pratiquées sur le campus sont une dimension plus ou moins importante dans les études), et reste discutable : un apprenant pourrait être engagé dans ses études sans toutefois participer à des activités non liées à sa formation proposées sur le campus. De la même façon, il pourrait ne pas réaliser tous les exercices (surtout s'ils sont facultatifs) et être persévérant malgré tout : peut-être s'estime-t-il déjà compétent, manque-t-il de temps ou priorise-t-il d'autres éléments du cours en fonction de ce qui lui semble plus adapté. En somme, il peut paraître moins engagé qu'un autre, et être persévérant.

L'engagement est généralement caractérisé par ses différentes dimensions. Selon les auteurs, il peut être social, scolaire et intellectuel (Willms *et al.*, 2009), cognitif, affectif et comportemental (Parent, 2017), de l'ordre de la responsabilité, de l'interaction, de l'expérientiel et du choix individuel (Adams, 1979), académique et institutionnel (Willis, 1993), *etc.* L'engagement est alors mesuré au niveau de différents domaines. Les différentes études que nous avons pu lire divergent quant à l'importance de chaque « domaine » au regard de la réussite dans les études ou dans un autre domaine d'activité. Certaines études « additionnent » les scores d'engagement sans discrimination, considérant par exemple les trois domaines les plus couramment retrouvés (comportemental, cognitif et affectif) comme ayant la même importance. Il est important de rappeler, comme nous l'avons fait pour la persévérance, que cette approche souvent anglo-saxonne doit être adaptée à un système Français (par exemple, les activités extra-scolaires, effectuées ou non sur le campus, n'ont pas la même importance *a priori*). L'engagement est un processus dynamique et évolutif, au même titre que la persévérance telle que nous la définissons ici.

Comme d'autres auteurs, nous considérons que la notion d'efforts est l'essence même de la façon dont se traduit l'engagement (Astin, 1984 ; Nagy *et al.*, 2022). Il n'est pas rare que les deux concepts soient employés sans distinction et que l'engagement soit mesuré comme une « quantité d'efforts » (Nagy *et al.*, 2022) à l'aide de questionnaires composés essentiellement d'échelles (Parent, 2017). Pour nous, la persévérance est le maintien de ces efforts, en dépit des obstacles, mû par une volonté individuelle. En outre, nous considérons la persévérance au regard du but fixé par l'individu, et en ce sens considérons la motivation et l'engagement comme des facteurs de persévérance : alors que la persévérance se traduit par le maintien des efforts, l'engagement est leur expression concrète, quantifiable. Enfin, l'engagement se mesure dans le comportement comme la persévérance, mais ce dernier est plus directement observable, la persévérance ayant, comme nous l'avons précisé, une dimension psychologique très forte (la volonté) et donc plus discrète et intime. La persévérance est avant tout le reflet d'une volonté de continuer son effort et le fait de réellement le continuer, en somme de maintenir son engagement (considéré ici comme le déploiement d'efforts).

Ainsi, les recherches sur l'engagement complètent celles sur la persévérance et les deux peuvent s'expliquer par nombre de facteurs identiques. Le flou demeure quelque peu entre ces notions selon les définitions choisies, l'engagement comportemental pouvant être l'effort de participation aux activités (et parfois son maintien), l'engagement cognitif l'effort intellectuel dans la démarche d'apprentissage (notamment) et l'engagement affectif la motivation et la volonté de persister (Parent, 2017 : 40-47). Pour des raisons de clarté définitionnelle, nous retenons donc que l'engagement est le déploiement d'efforts (une implication active) et la persévérance le maintien volontaire

des efforts pour atteindre un but. En effet, la distinction est importante : l'on peut réussir (et donc avoir été suffisamment persévérant pour cela) sans être engagé (notamment au plan intellectuel -Parent, 2017, p. 49), ce qui donne un intérêt particulier à l'étude de la persévérance.

Persévérance et motivation : quelles différences ?

La motivation est étymologiquement dérivée de « motif », lui-même provenant du latin « *motivus* », renvoyant au mouvement. La motivation est ainsi le motif de l'action, ce qui pousse à agir. Pour Parent (2017 : 13), l'engagement, comme la persévérance, suit la motivation :

« la motivation constituerait ainsi le déclencheur du processus d'engagement menant un étudiant à s'investir, à participer avec une certaine quantité d'efforts et une certaine intensité [...]. Ainsi, la motivation n'est pas l'action, celle de participer et de persister, mais bien l'incitation à le faire. Elle est nécessaire, mais pas toujours suffisante pour mener à l'engagement : on peut être motivé, mais ne pas participer activement à une tâche [...]. Plusieurs étudiants ne semblent pas fournir leur plein potentiel, mais persèverent et arrivent quand même à réussir. » (Parent, 2018).

Dans le modèle proposé par Fenouillet (2009), la motivation, premier ensemble d'étapes du processus conatif, concerne également le motif, lequel est basé sur une origine (de nature psychologique) et l'anticipation d'un résultat (laquelle peut influencer le passage à l'action). Le second ensemble d'étapes du processus conatif est la volition, qui relève à la fois de la décision (d'agir, de reporter l'action, d'y renoncer...), de la stratégie mise en œuvre pour parvenir à ses fins, du comportement et du résultat. L'ensemble du modèle est fait de rétroactions (basées sur la satisfaction, l'auto-régulation, l'évaluation du résultat obtenu, etc.). La persévérance (« persistance » chez Fenouillet, 2009, p. 327) est une des facettes du comportement, aux côtés de l'intensité du comportement et de la finalité, les uns étant interprétés par rapport aux autres, car, comme l'explique Fenouillet, « dans certains cas, le fait de ne rien faire peut tout aussi bien caractériser un comportement motivé pour peu que le résultat souhaité par l'individu se produise précisément parce qu'ils s'abstient d'agir [...] la force de la motivation ne peut donc pas toujours être inférée de l'intensité du comportement » (*ibid.*). Chez Viau (2009) la motivation est « un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Ainsi, la motivation est ici aussi à l'origine de la persévérance et de l'engagement, qui doivent le conduire à passer de son motif d'agir à un résultat, un but espéré. Le « motif de l'action » est l'origine, éventuellement renouvelée ou actualisée, de la volonté que nous avons évoquée en définissant la persévérance.

Le schéma (Fig1) synthétise la place donnée à chaque élément, du désir ou besoin à l'accomplissement de l'objectif :

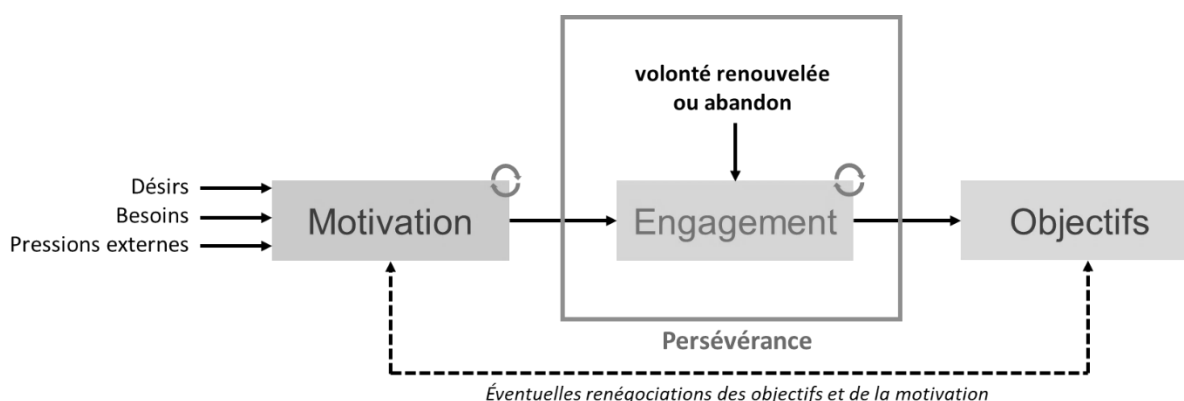


Figure N – Place de la persévérance par rapport à la motivation à l'engagement.

La persévérance est alors le maintien de l'engagement, considéré comme le déploiement d'efforts, et la volonté, renouvelée, de persister dans ces efforts. Les flèches d'actualisation sur Motivation et Engagement montrent que ces éléments sont dynamiques : la motivation, en tant que motif de l'action, peut changer au fil du temps et l'engagement être plus ou moins intense, jusqu'à être nul. L'engagement nul ne signifie pas nécessairement l'abandon : on peut rompre temporairement son engagement mais avoir la volonté de continuer.

Les facteurs de persévérance en formation à distance

La définition posée, nous nous heurtons toutefois à une difficulté majeure : la liste des éléments pouvant participer à la persévérance est longue et difficile à circonscrire. Puisque, comme le postule la définition proposée, la persévérance est directement reliée à la motivation et plus généralement à l'ensemble du processus conatif, des facteurs internes (cognitifs, métacognitifs, affectifs, de régulation, etc.) et externes (environnement social, informationnel, etc.) y prennent part, de façon plus ou moins importante selon les situations et les individus. L'enjeu de nos travaux à long terme est, notamment, de discriminer ses facteurs selon leur importance (éventuellement selon différents profils), voire idéalement de les pondérer (tâche généralement difficile au regard du système d'interactions et de rétroactions entre les différents facteurs). Très peu de travaux existent sur la motivation et la persévérance des élèves à distance dans un contexte français (en particulier au CNED) et sont particulièrement datés (Déchérat *et al.*, 1999) ou de l'ordre du témoignage dans des situations particulières (Vidal, 2010). Nous prendrons alors appui sur des travaux concernant la persévérance dans le supérieur en France ou dans le second degré outre-atlantique (particulièrement au Canada où elle a été de nombreuses fois étudiée), et l'enjeu du projet PERSCOL sera justement de « combler » ce manque de travaux académiques sur le sujet dans le second degré en France.

Les travaux canadiens sur le sujet montrent que les facteurs sont aussi nombreux qu'hétérogènes (Fortin et Picard, 1999 ; Papi *et al.*, 2022) et les études menées sur la persévérance en contexte distanciel n'en mesurent pour la plupart qu'un nombre restreint, soit parce que l'angle choisi par les chercheurs était spécifique, soit parce que les moyens à disposition n'offraient pas la possibilité de tenir compte de l'ensemble. En outre, Papi *et al.* (2022) ont classé, suite à leurs recherches empiriques et revue de littérature, les facteurs de persévérance en formation à distance en quatre ensembles : facteurs propres aux étudiants (la situation familiale, l'âge, le niveau scolaire, les stratégies d'apprentissage...), facteurs environnementaux (conciliation entre plusieurs sphères de sa vie, soutien des proches, difficultés financières...), facteurs institutionnels (soutien par les enseignants et tuteurs, organisation des enseignements...) et design pédagogique (« ingénierie pédagogique mises en œuvre lors de la conception des cours », *ibid.*). De nombreuses études existent sur le sujet depuis plusieurs décennies (Sauvé *et al.*, 2006) et les facteurs identifiés sont souvent les mêmes. Le rôle de la motivation (Parent, 2017 : 36 ; Viau, 2009), du sentiment d'auto-efficacité et de l'auto-régulation sous différentes formes (Broadbent *et al.*, 2022) sont souvent mis en avant comme facteurs englobant ou témoins d'autres plus précis (par exemple, le soutien familial peut avoir un impact direct sur l'auto-régulation).

Dans le cadre de notre étude, les facteurs relevés dans l'enseignement supérieur ont été identifiés et classés, adaptés à l'enseignement secondaire et complétés à la fois par ceux de niveaux équivalents au Canada et par ceux relevés sur les études dans l'enseignement présentiel à distance en France. Nous avons ainsi classé les facteurs comme suit (Tab1) :

Famille de facteurs		Exemples
Individuels	Psychologiques : cognitifs et métacognitifs, affectifs, conatifs	Concentration dans l'exécution de la tâche, stratégies d'apprentissage, auto-handicap, sentiment d'auto-efficacité, projets, besoins...
	Scolaires (profil ~)	Expérience de la distance, résultats passés...
	Socio-démographiques	Sexe, âge, situation familiale, diplômes des parents...
En lien avec le dispositif de formation ¹⁸	Organisation du dispositif	Actions tutorales, rythme d'apprentissage...
	Plateforme d'apprentissage	Affordance, ressources, design pédagogique...
	Acteurs et interactions	Disponibilité des enseignants, soutien des pairs...
En lien avec l'écosystème d'apprentissage	Espace d'apprentissage	Organisation matérielle et technique...
	Espace info- documentaire	Organisation des ressources documentaires...
	Soutien psycho-social	Soutien des parents, d'amis...

Tableau N – Organisation des facteurs de persévérance identifiés selon trois grandes familles.

La mesure de la persévérance en distanciel au sein du projet PERSCOL

Objectifs et approche méthodologique

L'objectif du projet PERSCOL est d'identifier l'évolution de la persévérance, les facteurs de persévérance dans le second degré à distance et ceux sur lesquels l'institution pourrait agir. Nous cherchons également à identifier les principaux moments d'abandon (au regard de ceux dans l'enseignement supérieur notamment). Enfin, nous cherchons à identifier des profils d'élèves « à risque » d'abandon, pour prévenir le décrochage, lorsque cela est possible. L'enjeu, au-delà du projet, est la réduction du décrochage scolaire (Bruno *et al.*, 2017), alors que le nombre d'élèves à distance augmente de façon connexe à l'augmentation du nombre touchés par les refus scolaires anxieux notamment (baromètre du CNED, 2022). Nous émettons plusieurs hypothèses, les principales étant que 1) les dispositifs existants sont pensés « enseignement » avant d'être pensés « apprentissage », même lorsque l'autonomie attendue des élèves est très importante ; 2) les écarts entre l'attente des apprenants et la conception des dispositifs participent à la persévérance ; 3) les facteurs de persévérance des apprenants à distance en 2nd degré sont pour partie différents de ceux de l'enseignement supérieur (du fait notamment des différences de statut familial) ; 4) la persévérance des apprenants fluctue tout au long de l'année scolaire, en fonction de facteurs internes ou externes à ces apprenants ; 5) il est possible de détecter des apprenants « à risque d'abandon » selon différents profils (à établir dans cette recherche). Des sous-hypothèses précisent celles-ci, en fonction des variables observées (par exemple, la

¹⁸ « Dispositif de formation » est ici défini au sens de Peraya (1999), c'est-à-dire comme « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. »

participation du sentiment d'auto-efficacité comme facteur interne dans la 4^e hypothèse ou comme élément de profil dans la 5^e).

Notre approche est interdisciplinaire, se voulant intégrative, en rassemblant les sciences de l'éducation et de la formation, les sciences de l'information et de la communication, la psychologie et l'informatique, nous amenant à constituer des corpus pluriels et à mobiliser des méthodes complémentaires. Notre approche méthodologique est essentiellement mixte, mêlant recueil et traitements quantitatifs et qualitatifs dans un but de complémentarité (apporter d'autres points de vue au regard de notre objet pour mieux s'en saisir et voir si l'on obtient les mêmes résultats avec différentes méthodes), d'exhaustivité (nous essayons d'avoir une vue la plus complète possible de l'objet), de développement (pour obtenir des résultats complémentaires à ceux obtenus dans l'une ou l'autre des méthodes), de confirmation (nous vérifions si les hypothèses formulées dans le cadre des enquêtes quantitatives se retrouvent dans l'enquête qualitative) et, éventuellement, de compensation (si notre échantillon de réponses exploitables aux questionnaires est de trop petite taille et/ou non représentatif) (Venkatesh *et al.*, 2013). Nous adoptons ainsi une forme de triangulation des sources et des données (Denzin, 1970).

Enfin, nous ferons deux recueils, le premier est déjà en cours (2023-2024) et le prochain (2024-2025) permettra de compléter et surtout de cibler les méthodes mises en œuvre sur ce qui aura relevé comme essentiel lors du premier recueil. Des croisements entre l'ensemble des données sont prévus, dans la mesure du possible, et détaillés par la suite.

Notre terrain

Notre étude se porte sur deux terrains bien différents : le CNED et l'Institut Agro Dijon (qui propose à distance des diplômes de niveau Baccalauréat Professionnels et Brevets de Technicien Supérieur dans le secteur agroalimentaire). Nous nous intéressons aux apprenants de 16 ans et plus (en lycée), qui ne sont pas soumis à l'instruction scolaire du fait de leur âge (même si depuis 2020 une loi les oblige à suivre une formation ou être en activité de toute autre manière que ce soit, ceci donne lieu à des pratiques très variées et certains restent malgré tout en dehors du système scolaire), ce que nous supposons avoir un impact sur leur persévérance. Les enjeux pour eux sont particulièrement importants, en termes d'orientation, d'insertion sociale et également sur un plan psychologique.

Le CNED propose un équivalent au lycée mais à distance. Pour notre étude, cela concerne environ 10 000 apprenants, dont 62% de femmes selon les chiffres que nous a fournis le CNED en 2021. La majorité suit un cursus classique, en formation initiale et 93% ont d'ailleurs entre 15 et 18 ans. Sur les 53% dont on connaît la raison de l'inscription au CNED plutôt qu'en établissement en présentiel, il s'agit de l'impossibilité de se rendre dans un établissement en présentiel pour des raisons de maladie, nécessitant des soins à domicile ou en établissement spécialisé (32%) ou de handicap (23%) ou encore d'éloignement ou d'itinérance (25%). Ces chiffres datent de 2021, et les récents baromètres du CNED font état d'une hausse importante des élèves souffrant de refus scolaire anxieux dans leurs effectifs (leur part au CNED est passée de 33% en 2018 à 60% en 2022). Le CNED propose une formation quasi-exclusivement asynchrone, même pour les activités physiques et sportives, les regroupements (toujours à distance) ayant lieu uniquement en début d'année pour présenter le dispositif et répondre aux questions et en cours d'année de façon très ponctuelle et sur des points précis. En outre, un contact téléphonique est envisageable pour des besoins impérieux et à la discrétion du professeur principal.

Au sein de l'IAD, la réalité est très différente : la population étudiée, qui comprend les futurs bacheliers et BTS¹⁹, est inférieure à 1 000 apprenants. 61% d'entre eux ont plus de 25 ans et 60% sont en formation continue. Le point commun de cette population avec celle du CNED est le nombre de femmes : 60% environ. Dans cet article, nous n'étudierons pas les données récoltées pour l'IAD (seulement celles du CNED), ayant procédé à une étude de cas plus appropriée (l'échantillon recueilli étant trop faible pour une exploitation statistique ou des entretiens) et qui fera l'objet de travaux à part.

Instruments méthodologiques

Etude de dispositifs

Afin de bien comprendre ce que « vivent » les apprenants, nous étudions les dispositifs de formation. Conformément à la définition de dispositif en sciences de l'information et de la communication, en particulier celle de Peraya (*op. cit.*) basée sur celle de M. Foucault, nous prenons en compte lorsque nous parlons de dispositif à la fois la dimension organisationnelle (rythmes, règles...), relationnelle (soutien au sein du dispositif : enseignants et pairs essentiellement) et pédagogique (cours, devoirs, consignes...) du dispositif. Par exemple, l'organisation au sein du CNED et de l'IAD est très différente : alors que le premier propose très peu de temps synchrones (classes virtuelles en ligne), uniquement dans le but de renseigner sur un plan administratif ou des règles pédagogiques générales, l'IAD propose des regroupements présentiels et virtuels (en groupes de moins de 100 apprenants), y compris dans le but de transmission de connaissances. Autre exemple, le CNED propose peu de supports papier au lycée (uniquement « les fondamentaux » dans chaque matière), l'IAD peut proposer de nombreux supports papier selon les formations. L'ensemble de ces informations est précisé et classé dans une grille descriptive. Ceci s'explique à la fois pour des raisons d'effectifs (le CNED accueille près de 10 000 lycéens en « réglementé » alors que l'IAD accueille, toutes formations confondues, moins de 1 000 apprenants) et de contenu pédagogique (notamment parce que la part de travaux pratiques au sein de l'IAD est plus importante).

Questionnaires

Les questionnaires, pour lesquels nous adoptons une approche essentiellement psycho-cognitive et psycho-sociale (construits avec deux collègues chercheurs en psychologie), sont au nombre de 20 au total : un premier questionnaire au lancement du recueil (nommé Q0), pour identifier leurs profils sur six domaines : questions concernant l'année en cours et la raison de leur inscription en études à distance, leur environnement de travail (outils et ressources à disposition, satisfaction de l'ambiance de travail), leurs motivations (basé sur le continuum de l'auto-détermination tel que proposé par Deci et Ryan, 1985, et ici adapté par Vallerand *et al.*, 1989), leurs projets en prenant comme base le modèle des buts d'accomplissement (Elliot et Murayama, 2008) ainsi que quelques questions concernant leur projet professionnel et d'étude, leur expérience scolaire passée (en particulier les difficultés rencontrées, notes passées, stratégies d'apprentissage) et leurs caractéristiques individuelles, socio-démographiques et le diplôme le plus élevé qu'ils ont obtenu ou que leurs parents ont obtenu pour les apprenants du CNED.

Ensuite, dix-huit questionnaires « baromètre », ont été envoyés de façon hebdomadaire (concernant la semaine passée) pendant dix-huit semaines, visant à déterminer leur niveau de persévérance (volonté et engagement) et les raisons qui, selon eux, l'expliquent. Ceci se base sur des éléments subjectifs, mais nous leur demandons également

¹⁹ Ce choix a été fait car, même s'il s'agit d'enseignement supérieur, ceci nous semblait pertinent à la fois pour notre étude (étant donné le fonctionnement assez spécifique des BTS par rapport aux autres formations de l'enseignement supérieur) et pour l'Institut Agro Dijon lui-même, très impliqué dans notre recherche.

s'ils ont travaillé au cours de la semaine passée, combien de temps et dans quelles matières. Les questionnaires baromètres sont également pour nous l'occasion de poser des questions plus précises sur leur vécu psycho-social de la formation, questions qui sont ponctuées tout au long des 18 semaines afin d'éviter d'avoir des questionnaires trop longs. Celles-ci sont directement issues de deux questionnaires validés en psychologie : le *Self-Regulation for Learning Online (SRL-O) questionnaire* de Broadbent *et al.* (2022, pour la présente version) et l'*Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)* de Pekrun *et al.* (2005). Ces questionnaires visent à mieux comprendre les régulations cognitives, affectives et conatives à l'œuvre (y compris l'anxiété). A ceux-ci s'ajoutent également des questions concernant le locus de contrôle lorsque l'étudiant indique avoir eu une note (Brun *et al.*, 2019) et les questions de Thorsen *et al.* (2021) concernant la persévérance et l'abandon de l'activité (les questions portent précisément sur une tâche). Nous y avons également ajouté quelques questions qui nous semblaient pertinentes.

Enfin, nous terminons par un questionnaire au cours du dernier trimestre de la formation (entre avril et juin), qui vise notamment à être mis en regard du premier questionnaire (Q0) pour comparer l'évolution éventuelle de certains items, mais aussi obtenir une vision sur le vécu de l'année entière avec un peu de recul. Les questionnaires sont traités par des statistiques (descriptives et, dans une moindre mesure, inférentielles).

Nous avons par ailleurs mis en place un ensemble d'éléments visant à engager les apprenants (système de récompenses en bandes-dessinées, via une dessinatrice spécialisée et de personnalisation d'une mascotte sur le site web de recueil), toutefois la participation espérée reste limitée sur le long terme (546 répondants au Q0 et seulement 72 au dernier questionnaire). La participation des apprenants les plus démotivés pose question et c'est avec l'aide des données des plateformes que nous pourrions tenter, dans de futures contributions, de qualifier les non-répondants.

Entretiens semi-directifs

Adoptant une démarche mixte, nous renforçons notre recherche en effectuant des entretiens semi-directifs dans plusieurs buts (précédemment énoncés) qui renforcent l'assise de la recherche. Les entretiens seront menés dans une démarche compréhensive et mobiliseront essentiellement des concepts et méthodes issus des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences de l'information et de la communication. Il s'agit particulièrement de s'attacher au vécu de l'apprenant et de mieux nous saisir de son environnement (social, informationnel), des interactions qui rythment ses études et de son activité.

Les entretiens sont effectués de façon régulière avec un même élève (tous les deux mois et jusqu'à un maximum de quatre entretiens). 11 apprenants préalablement choisis selon la méthode de jugement (à partir du premier questionnaire) ont participé, pour un total de 37 entretiens. Ces entretiens visent à la fois à approfondir les questionnaires mais aussi à identifier ce qui ne peut l'être via ceux-ci. En outre, établir une relation de confiance et suivre des apprenants plusieurs mois a permis de mieux nous saisir du vécu quasi-quotidien des apprenants et des évolutions en termes de motivation notamment. Les entretiens sont actuellement en cours de codage (association de variables à des parties de texte selon une approche logico-sémantique). Les caractéristiques des élèves du CNED rencontrés en entretien sont montrés dans le tableau (Tab2) :

Prénom (modifié)	Classe	Âge	Raison de la distance	Expérience au CNED
Cécile	Terminale Générale	17 ans	Phobie scolaire	3 ^e année

Laura	Terminale Générale	18 ans	Phobie scolaire	1 ^{re} année
Mathilde	Terminale Technologique	17 ans	Phobie scolaire	1 ^{re} année
Anna	Terminale Générale	17 ans	Phobie scolaire	2 ^e année
Charlotte	Terminale Générale	17 ans	Problèmes de santé	2 ^e année
Simon	Terminale Générale	17 ans	Phobie scolaire	1 ^{re} année
Angélique*	Terminale Générale	19 ans	Handicap	4 ^e année
Aurélie	1 ^{re} Générale	17 ans	Handicap	2 ^e année
Lazlo	1 ^{re} Générale	17 ans	Phobie scolaire	<i>Non recueillie</i>
Mélessandre	1 ^{re} Générale	16 ans	Double cursus, suite au covid	4 ^e année
Ali	1 ^{re} Technologique	17 ans	Troubles de l'apprentissage	4 ^e année

Tableau N – Profil des 11 élèves rencontrés en entretien. *Angélique est le prénom modifié donné à une élève dont la mère a répondu à l'entretien, celle-ci ne pouvant répondre pour raisons de santé.

Données issues des plateformes

A partir des données de scolarité (sexe, âge, étudiant en formation initiale ou continue, en emploi, lieu de résidence, notes, etc.) et des données d'activité (traces d'activités, logs) nous cherchons à identifier des profils d'étudiants persévérants ou non persévérants et leur comportement concret. Pour les apprenants qui l'accepteront, nous avons prévu de croiser ces données avec celles des questionnaires (ils doivent alors renseigner leur « indicatif », sorte de numéro étudiant), permettant une comparaison entre le déclaratif et l'activité enregistrée sur la plateforme (qui n'est bien entendu qu'une partie de l'activité réelle). Une automatisation de la mise en forme et du traitement des données est prévue sur le logiciel R. L'étude est massive dans le cas du CNED et de l'ordre de l'étude de cas pour l'IAD (ceci concernera deux formations complètes). Les données à notre disposition sont très différentes : pour le CNED, les données sont complexes (fichiers JSON) et très complètes en matière d'informations de scolarité. Toutefois, l'activité est relevée au mois et concerne uniquement le fait de s'être connecté ou non. Pour l'IAD, nous pouvons relever les traces d'activité que nous souhaitons directement sur le Moodle qui est utilisé par leur formation, ayant un accès privilégié pour cela.

Etude des cours sur les plateformes

L'étude des cours sur les plateformes et de l'espace d'accueil se fait selon une méthode sémiopraxématique. Cette étude se fait hors calendrier de formation, puisque les cours sur les plateformes sont très peu modifiés entre deux années scolaires (ou universitaires) et nous en sommes actuellement à bâtir un socle théorique et méthodologique convenable. L'objectif de cette étude est d'identifier des critères permettant de comprendre la persévérance ou l'abandon d'un cours ; par exemple, nous essayerons de comprendre comment les signes sur les plateformes

peuvent induire des affordances conçues (et prescrites) vs perçues (et vécues), selon un modèle déjà éprouvé en sciences de l'information et de la communication en mobilisant le concept de dispositif (par exemple Paquelin, 2009).

Les lycéens à distance : un public et des pratiques spécifiques

Cette partie s'appuie sur le baromètre 2022 du CNED, document de travail interne pour lequel la diffusion de quelques résultats nous a été autorisée dans le cadre de notre recherche sur les lycéens. Il rend compte de résultats d'une enquête diffusée aux parents d'élèves, dont 2 251 ont participé (sur environ 10 000 élèves). L'échantillon se répartit de façon homogène entre les classes de 2^{nde} (32%), de première générale ou technologique (35%) et de Terminale générale ou technologique (33%). Nous prendrons également appui sur des observations générales effectuées lors des premiers entretiens, sans toutefois avoir encore à ce stade un cadre précis pour leur traitement : il s'agit plus de donner quelques exemples d'illustration.

Des élèves majoritairement à distance pour raisons psychosociales

Nous notons dans le baromètre du CNED un âge correspondant à celui de la population générale en lycée (16 ans en moyenne) et majoritairement féminin (68%). Ces élèves sont nombreux à avoir déjà redoublé (35%), ce que nous supposons être dû à la rupture entre le lycée « classique », en présentiel, et l'inscription au CNED : cette période, où l'élève est souvent déscolarisé ou peu capable de suivre les cours, peut durer plusieurs mois. Dans cette enquête, 14% des parents indiquent que leur enfant a décroché, chiffre à reconsidérer à l'aune des nombreux non répondants et pouvant éventuellement être réhaussé.

Les raisons d'inscription à distance sont particulièrement éclairantes, ce choix étant souvent subi : 60% des élèves sont en phobie scolaire (plus généralement appelée « refus scolaire anxieux ») et 13% porteurs d'un handicap (ce qui indique une reconnaissance par la Maison Départementale des Personnes Handicapées -MDPH) ; il n'est pas improbable qu'un certain nombre d'élèves soient d'ailleurs dans un « entre-deux », attendant la reconnaissance MDPH (qui peut nécessiter plusieurs mois voire années) mais ayant un certificat médical permettant une scolarisation à distance. Enfin, 12% sont à distance du fait d'activités artistiques ou sportives de haut niveau, 12% indiquent avoir choisi l'enseignement à distance (souvent en pratiquant l'instruction en famille) et quelques cas concernent l'itinérance ou l'éloignement d'une école (3%).

Les cas de phobie scolaire sont à comparer à ceux relevés dans les précédents baromètres du CNED : 60% en 2021 et 38% en 2020. Cette augmentation de 22 points en deux ans s'explique notamment, selon nous, par l'épisode pandémique : différents spécialistes ont en effet fait cas d'une augmentation de l'anxiété et de dépression dans la population, en particulier chez les adolescents français suite aux confinements et à la fermeture des écoles (Mallet *et al.*, 2022). Lors des premiers entretiens, parmi les élèves qui mentionnent l'anxiété voire la dépression comme cause d'incapacité au suivi de cours à distance, le harcèlement subi par d'autres élèves est également prégnant. En outre, les cas d'élèves ayant un trouble du spectre autistique ou haut potentiel est également mentionné dans les questionnaires ou entretiens (mais jamais demandé de façon directe, ce sont donc les élèves qui choisissent de le mentionner).

La « débrouille » face aux injonctions scolaires

Le choix de la distance est, pour ces élèves, un moyen de retrouver un espace sécurisant, dans lequel ils peuvent évoluer à leur rythme. Toutefois, les injonctions posées par le dispositif de formation méritent d'être mentionnées : le CNED, par exemple, demande la réalisation de 52 devoirs en terminale générale sur l'année scolaire, année qui

s'étend du mois de septembre à mi-avril, ce qui suscite incompréhension et inquiétude de la part de certains élèves rencontrés en entretien, mais qui s'explique par un différentiel de rythme entre ceux-ci et le dispositif, qui doit prévoir la mise en place de correction de copies en masse sur un temps relativement court. Pour pallier les difficultés concernant la correction des copies, le CNED impose ainsi qu'un devoir ne puisse être rendu dans une même matière qu'à deux semaines d'intervalle minimum. En outre, la moitié des devoirs attendus, environ, sont à « correction automatisée » (il s'agit en fait de questionnaires à choix multiples pour lesquels le résultat est connu immédiatement et donnant un *feedback* général selon le score obtenu). Ces devoirs sont effectués avec des règles importantes : l'apprenant a un temps limité et n'a droit qu'à une tentative. Si cela offre un bon moyen de procéder à des évaluations sommatives sans nécessité d'intervention humaine pour la correction, il faut reconnaître que ce fonctionnement accentue les inégalités entre élèves, certains ayant mentionné en entretien avoir connaissance de devoirs corrigés donnés par les élèves des années précédentes, d'autres non. Ce système de triche, que l'on retrouve notamment sur certaines chaînes *Discord*, côtoie aussi un système de soutien relativement rôdé entre élèves : certains proposent des résumés de cours jugés plus accessibles que les cours actuellement en ligne, des astuces ou rappels concernant les règles, etc. Ces groupes sont toutefois disparates et tous les élèves n'y participent pas (une vue globale des groupes est difficile à établir tant les réseaux utilisés sont différents et le bouche-à-oreille important dans ce contexte).

Malgré les difficultés sus-mentionnées, le baromètre du CNED indique une satisfaction de 79% des parents d'élèves ayant répondu (22% très satisfaits, 57% satisfaits). Si la principale amélioration attendue du dispositif est d'avoir plus d'accompagnement et de suivi (42% l'indiquent en première position), nous pensons, mais cela reste à vérifier, que la dimension individuelle, l'asynchronicité du dispositif et l'absence de travaux en groupe poussent peu les élèves à entrer en contact avec leurs pairs. Certains, en entretiens, nous disent n'en voir aucun intérêt, lorsque d'autres le recherche *via* les réseaux sociaux (particulièrement *Discord*).

Premiers résultats de l'étude

Nous nous appuyons ici sur les premiers résultats aux questionnaires baromètre (QB), sur un total de 238 élèves du CNED ayant répondu à au moins un QB à ce jour (au total, 640 élèves participent à l'étude, soit un taux de réponse d'environ 7% par rapport à la population totale). Il s'agit en majorité de jeunes femmes (80% de l'échantillon) d'un âge médian de 17 ans. Presque tous déclarent avoir eu des notes élevées dans l'ensemble (51% avaient une moyenne comprise entre 15 et 20 et 44% entre 10 et 14 l'an passé), et nous avons recueilli principalement des réponses d'élèves en première ou terminale générale (74%), chiffre qui pourrait se réguler avec les futures réponses. Ces élèves semblent très persévérants : en moyenne, ils souhaitent aller au terme de leur année à hauteur de 6,6 / 7 points et leur travail est régulier, puisque 94% disent avoir travaillé la semaine précédente sur le premier QB, 81% au second QB et 83% au troisième. Toutefois, ils sont moins souvent satisfaits du travail qu'ils ont réalisé (systématiquement demandé dans les QB sur la semaine passée), à hauteur de 4,6 / 7 points en moyenne et sont nombreux à estimer ne pas avoir suffisamment travaillé : 50% au premier QB, 55% au second et 53% au troisième ; en entretien, ceci se confirme par les attentes en termes d'évaluation, certains considérant que le nombre de devoirs attendus est trop élevé au regard de leurs soucis de santé mentale ou physique (voire de leur handicap), et cela malgré les PAI (Projet d'Accueil Individualisé) qui, au vu des premiers entretiens, semble insuffisant pour les élèves qui en bénéficient, et un manque important pour ceux qui n'y ont pas eu droit. Les raisons évoquées pour expliquer ce manque de travail sont principalement internes (55% indiquent « à cause de moi »²⁰), suivies du manque de

²⁰ La modalité de réponse exacte est : « A cause de moi (ex. j'ai eu une mauvaise organisation, je n'avais pas envie de travailler, mes connaissances et compétences pour comprendre les cours n'étaient pas suffisantes...) ».

soutien familial (42%) et de la survenue d'un imprévu (41%). La qualité des cours (21%), les problèmes techniques (16%) ou l'environnement de travail (21%) sont moins souvent indiqués. Pour ceux qui estiment avoir suffisamment travaillé, la cause interne est la plus citée (75%), suivie de l'environnement de travail propice à l'étude (57%), aux cours faciles et/ou clairs (40%) ou à d'autres cours en dehors du CNED (37%). Le soutien familial est ensuite indiqué (24%) devant d'autres raisons plus variées.

Conclusion

L'objectif principal de notre projet consiste en l'identification des variables qui influent sur la persévérance dans le second degré et les moments-clés de l'abandon. Les premiers résultats montrent que, comme cela est le cas dans l'enseignement supérieur (Dussarps, 2015), les proches ont un rôle essentiel : le manque de soutien de leur part, que celui-ci soit passif (soutien dans le projet) ou actif (aide conative, à l'organisation ou à la compréhension des cours), est préjudiciable lorsqu'ils donnent un avis sur leur travail. Les élèves semblent, et cela tend à se confirmer avec nos premiers entretiens, stressés par les injonctions en termes d'évaluation, que cela soit dans la sévérité des évaluations ou commentaires reçus ou dans les attentes scolaires (nombre de devoirs à rendre, rythme), pas toujours en phase avec leur santé physique ou mentale. L'enjeu sociétal est réel, tant pour réduire le décrochage scolaire que pour offrir l'opportunité de se réaliser pour des adolescents aux problématiques diverses et parfois handicapantes, de façon chronique ou brève.

Notre projet n'est bien sûr pas sans défaut, surtout parce que, comme dans beaucoup d'autres recherches, les enquêtes dites « au volontariat » sont peu représentatives des élèves dans leur ensemble. Nous l'avons vu, les élèves qui nous répondent sont majoritairement ceux qui s'en sortent le mieux, malgré une anxiété relative. Les prochaines données issues des plateformes de formation nous permettront de mieux éclairer notre propre, puisque les élèves décrocheurs pourront être repérés plus aisément et leurs profils établis. Les entretiens, quant à eux, nous permettront d'approfondir les premières observations issues des autres sources de données.

Bibliographie

Adams, 1979

- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Bandura, A., Carré, P. et Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e édition). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Broadbent, J., Panadero, E., Lodge, J. et Fuller-Tyszkiewicz, M. (2022). The self-regulation for learning online (SRL-O) questionnaire. *Metacognition and Learning*, 18. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-022-09319-6>
- Brun, L., Dompnier, B. et Pansu, P. (2019). Une échelle de mesure des attributions causales pour enfants : EMAC-E. *L'Année psychologique*, 119(4), 449-471.
- Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271.
- Déchérat, J-L., Tauzer-Sabatelli, F., Delaunay, F. (1999). L'expérience du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance). *Etudes de linguistique appliquée*, 49.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.

- Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York : Routledge.
- Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance* [Thèse de doctorat, Université Bordeaux 3].
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 3(10). <https://journals.openedition.org/dms/1039>
- Dussarps, C. (2018). Faut-il (ré)humaniser les MOOC?, *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 12. <https://journals.openedition.org/rfsic/3389>
- Elliot, A. J. et Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Fenouillet, F. (2009). Vers une approche intégrative des théories de la motivation, Dans Fenouillet F. et Carré, P. (dir.), *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques* (pp. 305-308), Paris : Dunod.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., Frenette, É. et Simard, D. (2015). Persévérance scolaire au Québec : Les déterminants du rapport à l'école selon des jeunes de 10 à 17 ans. *International Journal of Violence and Schools*, 16, 147-173.
- Hopkins, S., Workman, J. L. et Truby, W. (2021). The Out-of-Classroom Engagement Experiences of First-Generation College Students That Impact Persistence. *Georgia Journal of College Student Affairs*, 37(1), 36-58.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Chamonix : Guérin.
- Mallet, J., Massini, C., Dubreucq, J., Padovani, R., Fond, G., & Guessoum, S. B. (2022). Santé mentale et Covid : Toutes et tous concernés. Une revue narrative. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 180(7), 707-712.
- Mosher, R. et MacGowan, B. (1985). *Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments*. Boston : Boston University.
- Nagy, R. P., Martin, A. J. et Collie, R. J. (2022). Disentangling motivation and engagement: exploring the role of effort in promoting greater conceptual and methodological clarity. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1045717/full>
- Papi, C. et Sauvé, L. (2021). *Persévérance et abandon en formation à distance : De la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants*. Presses Québec : Universitaires du Québec.
- Papi, C., Sauvé, L., Desjardins, G. et Gérin-Lajoie, S. (2022). De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 37. <https://journals.openedition.org/dms/6904>
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial* [Thèse de doctorat, Université Laval].
- Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session, *Pédagogie collégiale*, 31(4), 3-8.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. et Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.

- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, 25(3), 153-167.
- Pocean, A.-D. (2022). *Les pratiques info-communicationnelles des étudiants en lien avec l'apprentissage sur Facebook : Quels liens avec l'engagement et la persévérance aux études supérieures ? : Le cas des Licences LEA de l'Université Bordeaux Montaigne* [Thèse de doctorat, Université Bordeaux-Montaigne].
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : Télé-Université.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A. et Hanca, G. (2007). Helping students persevere (on campus and in distance learning) in their first university term Research findings and recommendations. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 4(3), 58-72.
- Sauvé, L., Papi, C., Gérin-Lajoie, S. et Desjardins, G. (2020). *Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne*. [En ligne] : https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/louise-sauve_formation-distance_rapport.pdf
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172. <https://journals.openedition.org/rfp/2217>
- Thorsen, C., Yang Hansen, K. et Johansson, S. (2021). The mechanisms of interest and perseverance in predicting achievement among academically resilient and non-resilient students: Evidence from Swedish longitudinal data. *The British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1481-1497.
- Tinto, V. (2005). Epilogue: Moving from theory to action. Dans A. Seidman (dir.), *College student retention : Formula for student success*. Westport, CT : ACE/Praeger.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the Motivation toward Education Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal : Editions Etudes Vivantes.
- Venkatesh, V., Brown, S. et Bala, H. (2013). Bridging the Qualitative–Quantitative Divide: Guidelines for Conducting Mixed Methods Research in Information Systems. *Management Information Systems Quarterly*, 37(1), 21-54.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (5e édition). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Vidal, M. (2010). La formation à distance en prison : un témoignage du CNED. *Distances et savoirs*, 2(8), 291-300.
- Willis, D. (1993a). Academic Involvement at University. *Higher Education*, 25(2), 133-150.
- Willms, J. D., Friesen, S. et Milton, P. (2009). *What Did You Do in School Today? Transforming Classrooms through Social, Academic, and Intellectual Engagement. First National Report*. [En ligne] : <https://eric.ed.gov/?id=ED506503>
- Yukselturk, E. (2014). Predicting Dropout Student: An Application of Data Mining Methods in an Online Education Program. *European Journal of Open Distance and E-Learning*, 17(1), 118–133.

13.4 Annexe 4 : Questionnaire 0 (Q0)

Objectifs :

- Identifier des profils initiaux d'apprenants sur un plan social, socio-démographique, socio-cognitif, motivationnel et du passé scolaire.
- Identifier les ressources externes à l'apprenant à sa disposition pour l'aider dans sa formation (humaines = enseignants, pairs, proches ; non humaines = documentaires, techniques).
- Estimer si l'environnement d'étude de l'apprenant est favorable aux études
- Estimer si le projet de l'apprenant est clair et prioritaire pour lui
- Demander son autorisation pour participer à des entretiens

PARTIE 1 : Ton année 2023 – 2024

Je suis cette année inscrit en...

- Seconde
- Première générale
- Première Technologique
- Terminale générale
- Terminale Technologique
- Autre, précisez : _____

Je suis boursier (ou financé par un organisme –Région, département, Pôle Emploi...)

- Oui
- Non

Il s'agit de ma première expérience de formation à distance :

- Oui
- Non

[SI NON] En dehors du confinement et des formations courtes, la première fois que je me suis inscrit dans une formation à distance était... (indiquez l'année)

Ma dernière expérience en formation à distance était...

- L'année dernière, dans le même établissement (CNED)
- L'année dernière, dans un autre établissement
- il s'agit d'une expérience plus ancienne

Depuis cette dernière expérience, je suis retourné depuis dans un établissement scolaire :

- Oui, pendant moins d'un mois
- Oui, pendant 1 à 6 mois
- Oui, pendant plus de 6 mois
- Non

Je prévois de retourner dans un établissement scolaire dans les deux années à venir :

Indiquez votre accord sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (totalement d'accord)

Je fais mes études à distance car...

Possibilité de cocher plusieurs cases

- Je suis sportif de haut-niveau ou activités artistiques intensives
- Je suis en itinérance et/ou résidant à l'étranger
- Je suis trop éloigné d'un établissement scolaire
- Je suis en situation de handicap
- Des raisons de santé ou problèmes psychologiques m'empêchent d'être dans un établissement classique (hors handicap reconnu par la MDPH)
- J'ai une préférence pour la formation à distance
- Mes parents ou mon entourage l'ont choisi
- Je suis en emploi et indisponible pour me rendre en établissement la journée
- Autre : _____

Je bénéficie d'aide de professionnels d'éducation ou de santé pour ma formation :

(Possibilité de cocher plusieurs cases)

- Non, aucune aide de ce type
- Oui, un éducateur spécialisé
- Oui, un orthophoniste
- Oui, un psychomotricien
- Autre, précisez : _____

Je suis des cours particuliers en dehors de ma formation (quelle que soit la matière) :

- Oui, 1 fois par semaine ou +
- Oui, 1 à 3 fois par mois
- Oui, 1 fois par mois
- Oui, plus rarement
- Non

PARTIE 2 : Ton environnement

Je prévois de travailler majoritairement sur un(e)...

Echelle de 1 à 7 (fréquence de Jamais à Très souvent)

- Ordinateur personnel
- Ordinateur du foyer
- Tablette
- Téléphone personnel
- Téléphone d'un membre de l'entourage
- D'autres supports non numériques (papier, cahier...)

Je prévois de travailler sur d'autres supports ?

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous préciser lesquels ?

J'estime avoir une connexion internet convenable pour étudier :

Echelle de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (totalement d'accord)

Je prévois d'imprimer mes cours :

Echelle de 1 à 7 (fréquence de Jamais à Très souvent)

J'estime avoir des conditions de travail pour ma formation qui sont...

Echelle de 1 (très insatisfaisantes) à 7 (Très satisfaisantes)

[Si < 5] Mes conditions de travail ne sont pas totalement satisfaisantes car...

Je pratique activité physique, artistique ou de loisir en établissement / association / club (Sport collectif, sport de raquettes, de combats, danse, théâtre, cirque, art, ...)

- Oui, tous les jours ou presque
- Oui, 1 à 3 fois par semaine ou plus
- Oui, moins d'1 fois par semaine
- Très rarement
- Non, mais je prévois d'en faire cette année
- Non et je ne prévois pas d'en faire

Je pratique des activités autres que les études, hors établissement (Ex. jouer aux échecs, aux jeux vidéo, faire de la peinture, jouer au foot dans la rue, gymnastique...).

- Oui, tous les jours ou presque
- Oui, 1 à 3 fois par semaine ou plus
- Oui, moins d'1 fois par semaine
- Très rarement
- Non, mais je prévois d'en faire cette année
- Non et je ne prévois pas d'en faire

PARTIE 3 : Motivations

J'étudie...

Echelle de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (totalement d'accord)

- Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses
- Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant
- Pour le plaisir que je ressens à me surpasser
- Parce que les études me permettent de ressentir de la satisfaction personnelle
- Parce que j'aime vraiment ça
- Parce que j'aime m'amuser en lisant différents sujets
- Parce que pour moi l'école, c'est « cool »
- Parce que, selon moi, les études vont m'aider à mieux me préparer à un métier
- Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard
- Pour me prouver à moi-même que je suis capable de réussir

- Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études
- Pour pouvoir décrocher un emploi important plus tard
- Pour avoir un très bon salaire plus tard
- Mais, honnêtement, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps
- Mais je ne parviens pas à voir pourquoi je le fais et franchement je m'en fiche pas mal

PARTIE 4 : Projets

J'indique mon degré d'accord avec les éléments suivants :

Echelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (totalement d'accord)

- Mon objectif est de maîtriser complètement le contenu présenté dans ce cours
- Je m'efforce de comprendre le contenu de ce cours de façon aussi approfondie que possible
- Mon objectif est d'éviter de ne pas apprendre tout ce qui est dans mes possibilités.
- Je m'efforce d'éviter une compréhension partielle des cours
- Je m'efforce de bien faire comparativement aux autres étudiant(e)s
- Mon but est de mieux réussir que les autres étudiant(e)s
- Mon but est d'éviter de faire moins bien que les autres étudiant(e)s
- Mon but est d'éviter de réaliser une faible performance comparativement aux autres étudiants

Je dirais...

- Que mon projet professionnel est clair
- Que mon projet professionnel est prioritaire dans ma vie
- Que je me sens capable de réussir mon projet d'étude / de formation
- Que je me sens capable de réussir cette année d'étude / de formation

Je sais ce que je veux faire à l'issue de ma formation / du baccalauréat

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (totalement)

PARTIE 5 : Ton expérience de l'école

Concernant les devoirs à rendre l'année dernière (qu'elle ait eu lieu au CNED / IAD ou non), je rencontrais des difficultés **à...**

Indiquez votre accord sur une échelle de 1 (jamais) à 7 (très souvent)

- Lire et comprendre les consignes
- Suivre les consignes, répondre à ce qui est attendu
- Rédiger un texte bien structuré
- Rendre les devoirs dans les délais attendus
- Comprendre les commentaires qu'on m'a fait sur les devoirs

Généralement, l'année dernière, ma moyenne générale se situait environ à :

- Entre 15,00 et 20
- Entre 10,00 et 14,00
- Entre 7 et 10,00
- Entre 4,00 et 6,00

- En dessous de 4

J'indique mon accord avec les éléments suivants :

Indiquez votre accord sur une échelle de 1 (jamais) à 7 (très souvent)

- Je suis quelqu'un d'organisé
- J'ai pour habitude de faire un planning de travail chaque semaine
- Je me sens souvent débordé(e) par mes études / ma formation
- J'ai la sensation d'apprendre rapidement les cours
- Je recherche des informations complémentaires aux cours (sur Internet, dans des livres, etc.)
- Je travaille au dernier moment pour réviser un examen, remettre un devoir, etc.

PARTIE 6 : Toi

Je suis né en... (précisez l'année, ex. 2004)

Je suis actuellement en emploi :

- Oui, à temps plein
- Oui, à temps partiel supérieur à 15h
- Oui, à temps partiel inférieur à 15h
- Non

Je suis...

- Un Homme
- Une Femme
- Autre
- Ne souhaite pas s'exprimer

Diplôme le plus élevé obtenu par les parents ou tuteur légal si < 18 ans, pour soi sinon ??? (+ pertinent que CSP) - inviter à demander aux parents si besoin

- Aucun diplôme
- DNB (Diplôme National du Brevet des collèges)
- CAP / BEP
- Baccalauréat
- Bac +2/+3 : DEUG / DUT / BTS / Licence ou équivalent
- Bac +4/+5 : Maîtrise / Master / DEA / DESS ou équivalent
- Supérieur à Bac +5 : Doctorat ou équivalent
- Autre : _____

Dans mon foyer, il y a ... (moi y compris)

- 1 personne (moi)
- 2 personnes
- 3 personnes ou +

J'ai un ou des enfants à charge

- Oui
- Non

Je pense que les revenus de mon foyer ont un impact sur la réussite de mes études :

Indiquez votre accord sur une échelle de 1 (jamais) à 7 (très souvent)

Dans cette recherche, nous prévoyons de faire des entretiens réguliers (tous les deux mois) et des entretiens à la fin de l'année. Ces entretiens se dérouleront avec un chercheur et durent en moyenne 1 heure. Votre anonymat sera préservé et votre prénom remplacé.

Souhaitez-vous y participer ? OUI / NON + coordonnées.

13.5 Annexe 5 : Questionnaire baromètre (QB)

Questions posées à chaque QB

La semaine dernière, j'étais en vacances et ai choisi de ne pas travailler

- Oui
- Non

Je souhaite aller au terme de mon année d'études

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

La semaine dernière, j'ai travaillé dans le cadre de mes études

- Oui
- Non

Je suis en :

- Seconde
- Première Générale
- Première Technologique
- Terminale Générale
- Terminale Technologique

La semaine dernière, j'ai travaillé les disciplines/matières suivantes :

(liste des matières, spécialités et options comprises, selon le niveau choisi précédemment, croisé avec une quantité de travail en heures : Pas travaillé, 2h ou moins, 2h à 4h, 4h à 6h, 6h à 8h, 8h ou plus).

La semaine dernière, j'ai rendu des devoirs

Questions présentée avec tableau à double entrée : une entrée concernant le nombre (1, 2, 3, 4, 5 ou +) et une entrée concernant le type (correction automatisée ou corrigé par un enseignant).

La semaine dernière, j'ai eu un ou des cours avec un professeur particulier en dehors du CNED :

- Oui (précisez la matière : _____)
- Non

Je suis satisfait du travail que j'ai fait la semaine dernière

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

J'estime avoir suffisamment travaillé la semaine dernière

- Oui
- Non

[Si oui] Qu'est-ce qui fait que vous avez suffisamment travaillé la semaine dernière ?

- Grâce à moi (ex. mon organisation, mon état d'esprit, mon état de santé, mes connaissances et compétences pour comprendre les cours, mon envie d'apprendre...)

- Parce que j'ai été soutenu par ma famille ou mes amis (ex. ils m'ont aidé pour les cours, ils m'ont permis d'avoir plus de temps pour travailler...)
- Parce que mon environnement de travail m'a permis de travailler (calme, présence ou absence de quelqu'un, j'avais des documents ou outils pour m'aider...)
- Parce que j'ai eu un cours particulier qui m'a aidé
- Parce que j'ai été soutenu par le CNED : par un ou des enseignants / tuteurs / personnels (ex. ils m'ont aidé quand j'en avais besoin, ils m'ont valorisé...)
- Parce que les cours en ligne étaient clairs ou faciles pour moi
- Grâce à des cours trouvés en dehors du CNED (ex. sur Youtube, dans un manuel...)
- Autre (précisez) : _____

[Si non] Qu'est-ce qui fait que vous avez insuffisamment travaillé la semaine dernière ?

- A cause de moi (ex. j'ai eu une mauvaise organisation, je n'avais pas envie de travailler, mes connaissances et compétences pour comprendre les cours n'étaient pas suffisantes...)
- Parce que je n'ai pas été soutenu par ma famille ou mes amis comme je l'aurais voulu (ex. ils ne m'ont pas aidé alors que j'en avais besoin, ils ne m'ont pas permis de dégager suffisamment de temps pour travailler...)
- Parce que mon environnement de travail ne m'a pas permis de travailler comme je l'aurais voulu (manque de calme, présence ou absence de quelqu'un, je manquais de documents ou outils pour m'aider...)
- Parce que je n'ai pas eu un cours particulier que j'ai habituellement
- Parce que je n'ai pas été assez soutenu par les enseignants / tuteurs / personnels du CNED (ex. ils n'ont pas répondu à une question posée, ils m'ont découragé...)
- Parce que les cours n'étaient pas clairs ou trop difficiles
- Parce que j'ai rencontré des problèmes techniques avec la plateforme du CNED ou avec mon matériel (ordinateur, connexion Internet...)
- Parce que je n'ai pas trouvé de cours en dehors du CNED pour m'aider (ex. sur Youtube)
- A cause d'un imprévu (ex. problème de santé, événement survenu dans ma famille, etc.)
- Parce que c'était les vacances
- Autre (précisez) : _____

Questions posées à différents QB

Je me sens en retard dans ma formation par rapport aux devoirs à rendre

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je me sens en retard par rapport aux autres étudiants

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je me fixe des objectifs de travail chaque semaine.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

[SI précédente > 1] Généralement, j'atteins ces objectifs.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je planifie mon emploi du temps afin d'avoir suffisamment de temps pour travailler mes cours.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je travaille dur pour mes cours, même quand j'ai quelque chose de plus intéressant à faire

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Même lorsque mes cours deviennent difficiles, je reste déterminé à réussir

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Lorsque mon esprit commence à vagabonder pendant que j'étudie mes cours, je fais un effort important pour continuer à me concentrer.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

J'ai confiance en ma capacité à comprendre le contenu des enseignements

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

J'ai confiance en ma capacité à réussir à persévérer dans mes études, même lorsque je trouve le contenu difficile.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je trouve les cours assez ennuyeux

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je suis souvent dans la lune parce que je m'ennuie en travaillant les cours

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je préférerais ne pas me connecter à la plateforme de cours parce que je suis trop stressé.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Il m'arrive de ne pas me connecter à la plateforme parce que je suis trop stressé.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Avant d'aller voir un cours sur la plateforme, je m'inquiète déjà de savoir si je serai capable de le comprendre.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Quand je vois tous les devoirs qu'il me reste à rendre, je suis stressé

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Savoir si je saurai faire face à tout mon travail m'inquiète

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je ne veux même pas commencer à étudier tellement je suis stressé

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je ne peux pas commencer à travailler tellement je suis stressé

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je panique au moment de rendre un devoir à correction automatique.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je panique au moment de rendre un devoir corrigé par un enseignant.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je me demande souvent si j'ai suffisamment étudié avant de rendre un devoir.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

J'aime apprendre de nouvelles connaissances grâce à mes cours

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

J'étudie plus que nécessaire parce que j'aime beaucoup cela

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je suis heureux des progrès que j'ai accomplis et cela me motive à continuer à étudier mes cours

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Avez-vous reçu une ou plusieurs notes ces quatre dernières semaines ?

- Oui, 1 note
- Oui, plusieurs notes,
- Non

Pourriez-vous indiquer ici quelle était la note la plus faible et la note la plus élevée.

Deux champs libres, numériques.

L'élève est ensuite amené à choisir la note la plus faible et à répondre aux questions suivantes, toutes sur une échelle de 1 (pas du tout vrai) à 5 (tout à fait vrai)

- Selon toi, la cause de cette note vient de ta personne ou d'autre chose ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose que tu peux modifier ou non ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose qui est durable ou passager ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose que tu peux contrôler ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose sur laquelle d'autres personnes ont un contrôle ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose qui t'es propre ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose qui est stable ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose sur laquelle d'autres personnes peuvent agir ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose qui vient de toi ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose sur laquelle tu peux agir ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose qui ne change pas ?
- Selon toi, la cause de cette note vient de quelque chose que d'autres personnes peuvent changer ?

Dans le cadre de mes études cette année, j'abandonne si je reçois une tâche difficile

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Dans le cadre de mes études cette année, je fais toujours de mon mieux

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Dans le cadre de mes études cette année, je travaille dur même quand c'est difficile

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Dans le cadre de mes études cette année, je fais les choses à temps

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je trouve toujours des aspects du contenu des cours qui éveillent ma curiosité

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

J'adore apprendre de nouvelles choses dans les cours du CNED

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je trouve qu'étudier les cours du CNED est agréable

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je veux réussir mon année afin de pouvoir montrer à mes amis et à ma famille de quoi je suis capable

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je veux bien faire à cause des attentes (réelles ou perçues) des autres envers moi

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je veux obtenir de meilleures notes que les autres aux devoirs

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

J'envisage d'abandonner parce que je me sens dépassé par mes études

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je suis tellement anxieux que je ne veux même pas commencer à étudier

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Quand je dois étudier en ligne, je commence à me sentir mal

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je passe du temps à essayer de comprendre ce qu'on attend de moi

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Généralement, une fois que j'ai terminé un travail, je vérifie qu'il correspond bien à ce qui était attendu.

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

J'examine les commentaires que m'ont fait les enseignants et je vérifie que je les ai bien pris en compte pour améliorer mes devoirs

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

J'ai accès à un endroit calme et sans distraction pour étudier

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je sais où je peux étudier le plus efficacement pour ce cours en ligne

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

J'essaie d'aider les autres étudiants lorsqu'ils posent une question en ligne à laquelle je peux répondre

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je demande à l'enseignant et/ou à mes pairs de clarifier des informations dans mon cours

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Lorsque j'ai des difficultés avec mon cours en ligne, je recherche l'aide d'autres personnes par le biais de moyens en ligne (forums de discussion, médias sociaux, e-mail, messagerie instantanée, etc.)

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Lorsque j'étudie en ligne, je structure mes connaissances en produisant mes propres supports (fiches, cartes mentales, schémas...)

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Lorsque j'étudie en ligne, j'essaie de relier le contenu à ce que je sais déjà

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Je rencontre régulièrement des problèmes techniques avec la plateforme du CNED ou avec mon matériel (ordinateur, connexion Internet...) qui m'empêchent de travailler comme je le voudrais

Jamais ; Très rarement ; Rarement ; Quelquefois ; Fréquemment

Dans le cadre de mes études, le soutien de mes proches (famille, amis) est indispensable, je ne pourrais pas réussir sans eux

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Dans le cadre de mes études, le soutien des enseignants est indispensable, je ne pourrais pas réussir sans eux

Echelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait)

Avez vous connaissance des modalités de rendu des devoirs au CNED (maximum un devoir toutes les deux semaines par matière) ?

- Oui
- Non

Souhaitez-vous ajouter quelque chose qui n'a pas été abordé dans ce questionnaire ?

Champ libre

13.6 Annexe 6 : Questionnaire Final (QF)

Je suis :

- Un homme
- Une femme
- Autre
- Ne souhaite pas s'exprimer

Je suis élève en :

- Seconde
- 1ère Technologique
- 1ère Générale
- Terminale Technologique
- Terminale Générale

Au cours de cette année, j'ai déjà pensé abandonner mes études :

- Oui, j'ai pensé abandonner totalement
- Oui, j'ai pensé abandonner et redoubler
- Non

SI OUI : Si oui, j'ai pensé abandonner car...

- Les cours sont trop difficiles pour moi
- Je ne suis pas assez soutenu par mes proches
- Je ne suis pas assez soutenu par les enseignants
- Je ne sais pas pourquoi je fais ces études
- Ma santé physique ne me permet pas de continuer
- Ma santé mentale ne me permet pas de continuer
- L'exigence est trop importante (nombre de travaux à rendre, etc.)
- Travailler à distance est trop difficile pour moi (m'organiser, être autonome...)
- Autre raison : _____

Qu'est-ce qui t'a permis ou te permet actuellement de continuer ?

- Je ne pense pas continuer
- Le soutien de mes proches
- Le soutien des autres élèves
- Le soutien des enseignants
- L'envie de réussir à tout prix
- La crainte de décevoir mes proches
- La crainte de rater quelque chose d'important dans ma vie
- Autre raison : _____

Mes proches (famille et/ou amis) m'ont soutenu cette année :

Echelle 1 - 7 « Pas du tout - Beaucoup »

Le soutien de mes proches est indispensable pour moi :

Echelle 1 - 7 « Pas du tout – Totalement »

Je suis sûr de valider mon année

Echelle 1 - 7 « Pas du tout – Tout à fait »

SI TERMINALE : Je suis sûr d'avoir mon BAC

Echelle 1 - 7 « Pas du tout – Tout à fait »

Tout au long de cette année, j'ai travaillé avec régularité

Echelle 1 - 7 « Pas du tout – Tout à fait »

Pour chaque élément suivant, j'indique mon degré de satisfaction

Echelle 1 - 7 « Pas du tout – Tout à fait »

- Le soutien de mes proches
- Le soutien des autres élèves
- Le soutien des enseignants
- La qualité des cours du CNED
- La quantité de travail au CNED
- L'aide méthodologique du CNED
- Mon organisation
- Ma régularité dans le travail

13.7 Annexe 7 : Trame des entretiens 2023 – 2024

Entretien 1 : Auto-portrait, première prise de contact

Thématiques	Pistes de questions
Première prise de connaissance	<p><i>Pourquoi avez-vous décidé de participer à cette enquête ?</i></p> <p><u>Faire expliciter sa présence dans la structure enseignement à distance</u> : <i>Pourquoi vous-êtes vous à distance ? Choix ? De qui ? Contrainte ? Pourquoi ? Quelle appréhension de l'enseignement à distance ?</i></p> <p><i>Comment appréhendez-vous l'enseignement à distance ?</i></p> <p><i>Comment avez-vous vécu l'enseignement à présentiel (s'il a vécu) ?</i></p> <p><i>Si je vous dis « étudiant via l'enseignement à distance » qu'est ce que cela représente pour vous en tant qu'étudiant en 3 mots ?</i></p> <p><u>Bilan de métier d'étudiant</u> : <i>raconter votre expérience d'étudiant avant cette année (rapport aux savoirs, aux devoirs, aux enseignants...?)</i></p> <ul style="list-style-type: none"><i>Quelle organisation ? dans l'espace de travail, le temps, matérielle ... (organisation claire, floue, inexistante ?) ?</i><i>Quel expérience scolaire en général ? (résultats scolaires passés, lacunes, points forts, relation avec les enseignants, avec les pairs, quel étudiant étiez-vous ? Temps accordé à la formation ? ... Etc)</i><i>Ce qui vous plaît dans le métier d'étudiant , ce que vous n'aimez pas ?</i> <p><i>—> Aimeriez vous changer quelque chose dans votre métier/ rôle d'étudiant pour cette année ?</i></p> <p><u>Rapport à l'enseignement en présentiel ?</u> <i>(raconter son expérience dans l'enseignement en présentiel si cette expérience a eu lieu)</i></p> <ul style="list-style-type: none"><i>Comment avez vous vécu l'enseignement en présentiel ? Bonne ou mauvaise expérience ?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce que vous pouvez en tirer ? Cela vous manque-t-il ? ... Etc ?</i> <p><u>Quel étudiant êtes-vous ?</u></p> <p><i>Comment vous définissez-vous en tant qu'étudiant en 3 mots ? (Et comment imaginez-vous cette année dans l'enseignement à distance en 3 mots). >>(autre formulation) Si vous deviez en 3 mots dire quel étudiant vous êtes ? -- Si concerné-e, si vous deviez en 3 mots imaginer quel étudiant vous serez dans l'enseignement à distance ? (à reprendre dans E4)</i></p>
Motivation	<p><u>Se renseigner sur la motivation générale de l'étudiant:</u></p> <p><i>Pourquoi avez-vous choisi de faire ces études ? Pourquoi les faire à distance ?</i></p> <p><i>Objectif scolaire/universitaire à court terme et long terme ? (Exemple votre objectif cette semaine, ce mois ci-ce trimestre dans vos études ? Objectifs pour l'année suivante ?)</i></p> <p><i>Objectifs universitaire futur et professionnel ?</i></p> <p><i>Ces objectifs sont-ils de votre initiative ? Ont-ils évolué ces dernières semaines, mois ? Si oui, pour quelles raisons, et quels sont-ils ?</i></p> <p><i>—> Êtes-vous motivé pour les atteindre ? Pensez-vous pouvoir les réussir ? Êtes vous prêt à tout pour les réussir ?</i></p> <p><i>—> Si vous ne pensez pas pouvoir réussir que pensez-vous qu'il vous manque ?</i></p> <p><i>> Si non, pourquoi n'êtes vous pas motivé ? Ou ne pensez-vous pas pouvoir réussir... Etc.</i></p>
Vie professionnelle	<p><u>Se renseigner sur la vie professionnelle de l'étudiant :</u></p> <p><i>Avez-vous un emploi ?</i></p> <p><i>—> si oui :</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quel domaine ? • Temps de travail hebdomadaire/par semaine ? Quel est le type de contrat ? (CDD, CDI, titulaire/contractuel... Etc) • A quels moments travaillez vous ? Quel est votre planning de la semaine ? • Où travaillez vous ? Travaillez-vous parfois depuis votre lieu d'emploi ou bien votre domicile ? Si c'est sur le lieu de l'emploi est-ce loin de votre domicile personnel ? • Pourquoi travaillez vous en même temps que votre formation ? Pour subvenir aux besoins de qui ? Les votre uniquement ou d'autres personnes de votre foyer ? ... Etc. <p>—> Si non ; envisagez vous de le faire prochainement ?</p>
<p>Environnement de travail</p>	<p><u>Comment l'enquêté pense son organisation ? Très concrètement ?:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment organisez vous votre bureau ? Espace de travail ? • Supports de travail utilisé : ordinateur, papiers... Etc. • Temps accordé à votre formation ? <p>—> votre environnement de travail vous convient-il ainsi ?</p> <p>—> Aimerez vous pouvoir accorder plus de temps à votre formation ? Ou moins de temps ?</p>
<p>Stratégie d'apprentissage (comment ils mettent en œuvre le métier d'étudiant en général pour le premier entretien plus poussé pour les autres)</p>	<p><u>Se renseigner sur l'organisation passée :</u></p> <p>Comment vous organisiez vous avant ? Dans votre travail ? Aviez-vous un espace de travail personnel ? Des routines de travail ? Des fiches de révisions, ? Un planning hebdomadaire ... Etc (préciser si c'était en présentiel ou en distanciel)</p> <p>Décrivez moi une journée type ?</p> <p><u>Se renseigner sur l'organisation actuelle générale de l'élève :</u></p> <p>Et maintenant comment vous organisez vous? Comment organisez vous votre journée en général ? votre semaine ?</p>

	<i>Décrivez moi une journée type ?</i>
Clôturer l'entretien	<p><u>Perception de leur réussite personnelle.</u></p> <p><i>Qu'est-ce qui vous ferez dire que vous avez réussi votre année en juin ?</i></p> <p><u>Commentaires :</u></p> <p><i>Avez-vous envie d'ajouter quelque chose ? De me parler d'un événement, un projet, une passion qui vous tiens à cœur par exemple ? Un rêve ? Ou un élément qui vous dérange dans votre vie d'étudiant ou vie personnelle ?</i></p>
Pour l'entretien 2	<i>Demander une photographie de l'espace de travail</i>

Entretien 2 : Focale sur l'environnement de travail et l'écosystème mobilisé

Thématiques	Pistes de questions
Motivation	<p><u>Revenir sur leur motivation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Votre projet scolaire/universitaire et professionnel a-t-il évolué ?</i> ● <i>Si oui : dans quelle direction, et pourquoi ?</i> ● <i>Si non : êtes-vous toujours aussi déterminé à l'atteindre ? (Ou si pas motivé dans l'entretien 1 : êtes-vous aujourd'hui motivé pour réussir ?)</i>
Environnement de travail	<p><u>Explicitation de l'environnement de travail</u> (sur la base de la photographie)</p> <p><i>Prévoir une photo de l'environnement suite à l'entretien 1</i></p> <p><i>Parler de son environnement de travail (lieu, organisation,... Etc)</i></p> <p><i>Avez-vous un élément, outils, application, objet indispensable à votre vie d'étudiant ? Présent ou non sur la photo ?</i></p>
Organisation de l'écosystème/stratégies d'apprentissage	<p>Explicitation de l'écosystème mobilisé + Système d'information personnel</p> <p>>> <i>Modes d'organisation générale, documents en action</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Via Zoom, partage d'écran</i> ● <i>Montrer les routines</i> ● <i>Est-ce tu te connectes à la plateforme systématiquement et comment y vas-tu sur la plateforme ?</i> ● <i>Documents papiers utilisés ou/non... Etc.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quels autres dispositifs éventuellement convoqués, dossiers sur l'ordi : Montrer l'organisation des documents dans son bureau s'il y en a une, dans son ordinateur, organisation des cours, évaluations, comment c'est classé, pourquoi comme ça, etc.</i> <p>+ travail scolaire / Apprentissages dans l'école et hors l'école : exemple recherche supplémentaire en dehors des cours, lecture d'ouvrage... Etc.</p>
Travail collaboratif	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Est-ce que vous travaillez en groupe ou seul ? Avec échange avec d'autres étudiants ? (Question du travail collaboratif et avec qui ? (Membres de l'enseignement à distance ou pas) Pourquoi ? (Lien avec des expériences interactionnelles vécues ?)</i> • <i>Comment faites vous si vous ne comprenez pas ? Si vous êtes en difficulté ? A qui demandez vous de l'aide par exemple en premier si vous en demandez ? Faites vous des recherches sur internet, reprenez vous vos cours... Etc ?</i> • <i>Formes de sociabilités ? Avec qui communiquez vous dans le cadre de formation ? Pourquoi ces échanges ? Sont-ils réguliers... Etc.</i>
Pour l'entretien 3	<i>Demander des photographies ou objets ou éléments (numériques ou pas) qui sont pour vous absolument indispensables à votre vie d'étudiant.</i>

Entretien 3 : Réagencements en question + sociabilité dans la classe hors la classe

Thématiques	Pistes de questions
Environnement/éco-système	<p><u>Revenir sur l'entretien deux.</u></p> <p><i>Trois objets/éléments qui sont pour vous essentiels/indispensables à ta vie d'étudiant ? (En photo) à Revenir sur les objets apportés + sur les recueils de l'entretien n°2 - focale sur réajustement et recomposition des espaces et de l'écosystème informationnel personnel --> Identification d'un marqueur "réagencement"</i></p>
Motivation	<p><u>Faire un point sur la motivation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Votre projet scolaire/universitaire et professionnel a-t-il évolué ?</i> • <i>Si oui : dans quelle direction, et pourquoi ?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Si non : êtes-vous toujours aussi déterminé à l'atteindre ? (Ou si pas motivé dans l'entretien 2 : êtes-vous aujourd'hui motivé pour réussir ?)</i>
Soutien/sociabilité	<p><i>Rôle de votre famille ? Entourage ? Amis ? Formateurs ?</i></p> <p><i>Exemples : Sont-ils important dans vos études ? Vous permettent-ils de réussir ? Vous soutiennent-ils dans vos choix ? Ou bien au contraire vous empêchent-ils d'avancer ? Sont-ils suffisamment disponibles ? Répondent-ils à vos attentes ? Lorsque vous les sollicitez parviennent-ils à vous aider ?... Etc.</i></p> <p><i>Qui sollicitez vous principalement ? Enseignant, proche, amis ?</i></p> <p><i>Si vous en sollicitez aucun : pourquoi ?</i></p> <p><i>Avez vous des formes sociabilités ne concernant pas spécifiquement votre formation ?</i></p>
Loisirs	<p><u>Se renseigner sur la vie en dehors de son rôle d'étudiant</u></p> <p><i>Que faites-vous durant votre temps libre ? Dans votre vie hors de votre métier d'étudiant ? Qu'aimez vous faire en dehors de votre formation ?</i></p> <p>—> Articulation entre tous les temps de l'adolescent-e/vie de jeune adulte/vie d'adulte</p>
Pour l'entretien 4	<p><i>3 photos pour résumer votre année ! (captures d'écran, objets, lieux, espaces... numériques ou non)</i></p>

Entretien 4 : Bilan de l'année éprouvée et perspectives

Thématiques	Pistes de questions
Motivation	<p><i>En cette fin d'enquête parlez moi de votre projet scolaire/universitaire/professionnel et votre motivation dans ces derniers ?</i></p> <p>—> <i>Objectif court terme et long terme ? (Reprise des entretiens précédents)</i></p> <p><i>Avez vous des projets personnels qui vous tiennent à cœur, vous motivent, en dehors de votre vie universitaire et professionnelle ?</i></p>
Littératie informationnelle	
Bilan	<p><i>Est-ce que vous pensez avoir réussi votre année ? Qu'est-qui vous ferez dire en juin que vous avez réussi votre année ? (Reprise de E1)</i></p>

	<p><i>Si vous deviez en 3 mots dire quel étudiant vous êtes ? -- Si concerné-e, si vous deviez s en 3 mots imaginer quel étudiant vous serez dans l'enseignement à distance ? (Reprise de E1)</i></p> <p><i>Parlez-moi des trois photos qui résument votre année ? (lieux, espaces, pictogramme, capture d'écran... etc)</i></p>
Perspective d'avenir	<p><i>Comment vous voyez vous l'année prochaine ? Dans le milieu scolaire/universitaire, professionnel mais également sur les plans personnels ?</i></p>

14 Annexe 8 : Message type de sollicitation d'un entretien

Bonjour,

Vous avez récemment répondu à un questionnaire sur la plateforme mon-repere.fr au sujet de votre scolarité au CNED. Nous vous en remercions vivement, car cela nous aide beaucoup pour notre projet de recherche !

Vous avez, dans ce questionnaire, indiqué que vous acceptiez de participer à des entretiens. Ceux-ci sont très importants pour nous car ils nous permettent de mieux comprendre votre vécu dans cette formation et de préciser les réponses aux questionnaires.

Ces entretiens ont lieu tous les deux mois et démarrent dès ce mois d'octobre ou de novembre si vous le pouvez. Ils se feront en visioconférence ou téléphone, selon votre préférence.

Ils seront enregistrés uniquement pour être par la suite réécrits en texte et vous tous les noms et prénoms seront modifiés (le vôtre en premier lieu bien entendu).

Pourriez-vous me confirmer être toujours intéressée ?

Si oui, pourriez-vous m'indiquer vos disponibilités pour faire le premier entretien ? J'essayerai de trouver un créneau qui corresponde de mon côté.

Je vous remercie,

[Nom du chercheur]

15 Annexe 9 : autorisation d'enregistrement



Autorisation d'enregistrement de la voix

Je soussignée

Nom

Prénom

Demeurant au sein du département

Courriel

Date de naissance JJ / MM / AAAA

certifie consentir librement aux prises de sons réalisées lors des entretiens réalisés dans le cadre du projet PERSCOL (projet porté par M. Clément Dussarps, Université de Bordeaux).

Ces prises de sons ne seront utilisées qu'à des fins de retranscription des dialogues en texte, les fichiers audio ne seront jamais diffusés à d'autres personnes que les chercheurs et ingénieurs du projet PERSCOL et seront détruits une fois le projet terminé (janvier 2026).

La personne signataire dispose également d'un droit de consultation du fichier audio et de la transcription et peut décider à tout moment de demander leur suppression en contactant Mme. Elodie Vaugier par e-mail (elodie.vaugier@u-bordeaux.fr).

Fait à

Le JJ / MM / AAAA

Signature