



École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

Laboratoire MICA (EA 4426)

THÈSE DE DOCTORAT
SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance

Présentée et soutenue publiquement le 27 novembre 2014 par

Clément DUSSARPS

Sous la direction de

Didier PAQUELIN

Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication

Membres du jury

- | | |
|-------------------|---|
| S. CARO | Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, MICA, Université Bordeaux-Montaigne. |
| A. JÉZÉGOU | <i>Rapporteur</i> , Professeur en Sciences de l'Éducation, CIREL, Université Lille 1. |
| D. PERAYA | <i>Rapporteur</i> , Professeur en Communication, TECFA, Université de Genève. |
| D. PUCHEU | Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication, MICA, Université Bordeaux-Montaigne. |
| I. SALEH | Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Paragraphe, Université Paris 8. |

Remerciements

Le doctorat est une expérience où l'on est souvent isolé, mais jamais seul. Je souhaitais, en quelques lignes, remercier toutes celles et tous ceux qui m'ont apporté leur soutien pour cette belle aventure.

Mes premières pensées vont à celui qui m'a amené à vivre cette aventure qu'est le doctorat, qui m'a fait confiance, malgré mes doutes, et qui m'a beaucoup appris –et sans doute le fera-t-il encore. **Didier Paquelin**, mon directeur de thèse, mon mentor disais-je parfois, merci. Merci de m'avoir appris ce qu'était le doute scientifique, qui m'est si cher aujourd'hui dans ma vie professionnelle comme personnelle, d'avoir toujours été critique sur mon travail, car c'est ce qui permet de s'améliorer, et d'avoir été humain, dans ce travail qui réclame empathie, respect et estime de l'autre. La relation entre un doctorant et son directeur de thèse, faite de justes distances et de nécessaires proximités, ainsi que de « jonglages » entre une relation tuteur-apprenant et une relation de pair à pair, est une belle expérience formative. Expérience que, j'en ai aujourd'hui conscience, je réinvestis naturellement dans la relation pédagogique avec mes étudiants, dans les relations professionnelles avec mes pairs, et sans doute même dans les relations interpersonnelles avec mes proches. Didier, MERCI.

Merci à tous les membres du jury, par ordre alphabétique **Stéphane Caro**, **Annie Jézégou**, **Daniel Peraya**, **David Pucheu** et **Imad Saleh**, d'avoir accepté de lire et de commenter mon travail de thèse, et d'être présent pour ma soutenance. Merci pour vos travaux de qualité, qui alimentent les réflexions de toute la communauté scientifique.

Merci à tous les membres du laboratoire MICA qui m'ont soutenu, directement ou indirectement, qu'ils soient enseignants-chercheurs, et je pense en particulier à la directrice de ce laboratoire **Valérie Carayol**, à **Nadège Soubiale** et à **Lise Vieira**, ou personnel administratif, en particulier **Laurence Canto** dont le soutien fut très précieux. Merci également à **Marina Duféal** pour ses encouragements.

Merci aussi aux doctorants avec qui j'ai eu le plaisir d'échanger, **Laetitia Biscarrat**, pour nos soutiens réciproques, **Mélanie Bourdaa**, qui a toujours été disponible pour répondre à mes questions, **Hélène Crombet**, **Cindy Felio**, **Laura Jankevičiūtė**, **Julie Laffont**, **Sandra Lemeilleur**, **Mélanie Mauvoisin**, **Charlotte Blanc**, **Marielle Toulze**, qui constituent ou ont constitué le noyau dur des doctorants toujours prêts à aider leurs pairs.

Je souhaite également remercier mes collègues du bureau RAUDIN, d'aujourd'hui comme d'hier. **Franck**, tu fus mon partenaire de sorties théâtrales, je te souhaite d'être heureux dans les verts pâturages de la Dordogne ou dans la grise ville de Dax ; **Julien**, pour ton humour et ta sympathie qui créent une saine ambiance, et

tous les moments où nous avons pu échanger en allant chercher un sandwich au « Basque » ; **Jonathan**, toi qui m'a fait redécouvrir Pink Floyd avec passion et avec qui j'ai dépoussiéré les sièges de l'Auditorium ; **Karine**, pour ta bonne humeur, ta compréhension, je te rappelle que j'attends toujours ton « *slap-bet* » ; **Emilie**, pour ton dynamisme, ta confiance et ton respect face au stress de septembre 2014 ; **Quentin**, pour m'avoir souvent fait rire et aidé sur R ; **Andrés**, avec qui j'ai travaillé régulièrement pendant plus de quatre ans, tu restes un partenaire de débats sur l'apprentissage très enrichissant ; **Fabienne**, merci pour les trois années passées avec ton sourire, ta douceur et ta sympathie, qui rendaient les moments difficiles plus agréables. Sans vous tous, ce travail doctoral aurait été plus solitaire et difficile. Merci.

J'adresse également un remerciement particulier à **Séverine Groult**, pour son aide régulière en statistiques, pour sa disponibilité et sa sympathie, qui m'ont énormément aidé dans ce travail doctoral. De même, **Célia Ukkola**, **Céline Sire**, **Guillaume Flamerie de Lachapelle**, **Agnès Bracke** et **Amélie Florenchie** pour leur aide et leur disponibilité concernant les formations à distance de l'Université Bordeaux-Montaigne et **Nadira Zaidi Bensmaia** pour l'Université de Strasbourg.

Merci à tous les **étudiants** qui ont répondu aux enquêtes dont il est question dans ce travail doctoral, en particulier à ceux qui ont accepté que je les rencontre pour mieux comprendre leur expérience de la formation à distance.

À mes amis les plus proches, **Céline** et **David**, merci d'avoir été un soutien inconditionnel, d'avoir été présent lorsqu'il le fallait, et de continuer à apprécier cet être bavard et passionné que je peux être lorsque je parle de sujets qui me touchent. Etre avec vous a souvent été une soupape de décompression dans cette aventure qu'est la thèse et toujours un plaisir. **Sébastien**, merci à toi aussi, non seulement pour m'avoir ému plus que tu ne l'avais jamais fait il y a quelques semaines, mais surtout pour être resté un ami fidèle depuis près de 17 ans. De « mes documents » à la « mitraillette fumante », tu fus autant un partenaire de fous-rires inégalable qu'un soutien définitivement cher à mon cœur. Vous donnez tous les trois un sens au terme « amitié », et pour cela, merci.

Je remercie également, sincèrement et avec tendresse, mes proches qui m'ont accompagné : **mes parents**, car vous m'avez aidé lorsque le temps manquait, vous demandiez régulièrement « où j'en étais de ma thèse » –ce à quoi je répondais en souriant « *redemandez-moi dans six mois* », votre soutien et votre écoute dans les moments difficiles furent un indispensable facteur de réussite. Mes frères également : **Denis**, parce que nous avons pu échanger sur des sujets qui nous rapprochent –qui sait, peut-être un jour travaillerons-nous ensemble sur un projet commun ?, et que tu es un frère aussi fidèle que tendre, **Laurent** pour avoir supporté un « doctorant stressé » sur ton fauteuil de dentiste, **Valérie** pour avoir écouté mes doléances doctorales.

Elodie, tu es arrivée, certes tardivement dans cette aventure doctorale, mais ton soutien n'en fut pas moins précieux, tant en termes affectifs que cognitifs. Le sérieux de tes relectures et la qualité de tes conseils furent aussi inattendus qu'indispensables. Ma « boîte à idées », mon amie, mon amour, ma compagne, toi qui partages ma vie, merci d'avoir été à mes côtés, dans les plus beaux moments comme dans certains plus difficiles. Il aura fallu (hasard ou destinée ?) que notre relation s'inscrive dans un subtil jeu de distances et de proximités, comme dans cette thèse, jusqu'à ce que tu quittes ta Bretagne natale, pluvieuse, pour cette belle ville de Bordeaux, où la pluie tombe droite. Merci de m'écouter, parfois longtemps, merci d'être aussi tendre qu'aimante et merci de me donner envie de continuer. La pudeur retient ma main, m'empêchant d'écrire sur ce document public tout ce que je ressens intimement à ton égard...

Merci vivement, à titre posthume certes, à ces compositeurs qui m'ont, sans le savoir, accompagné. **Bach, Beethoven, Chopin, Tchaïkovski, Schubert**, et quelques autres, votre génie fut enivrant, mais aussi réconfortant. Vous ne le savez à l'évidence pas, mais aujourd'hui encore vous faites rêver de nombreux êtres humains et vous avez souvent détendu un doctorant, qui ne pouvait vous oublier dans ses remerciements.

Mon dernier remerciement va à une personne qui se reconnaîtra sans nul doute, dont le soutien et l'accompagnement furent aussi précieux qu'indispensables. Sans vous, ma vie n'aurait pas été la même. Pour cela, et avec autant d'humilité que de respect à votre égard, merci.

Et merci à tous ceux que j'oublie parce que mon esprit est perturbé par cette aventure...

Que de monde ! J'ai été entouré et même choyé, et je vous en suis sincèrement reconnaissant. La vie est faite de rencontres dit-on, le doctorat en est une intense illustration. Rencontres affectives, bien sûr, mais aussi intellectuelles, y compris avec tous ces auteurs que l'on consulte pour mieux se saisir de son sujet ou par curiosité, sans toujours les rencontrer physiquement.

Résumé

L'abandon en formation ouverte et à distance (FOAD) constitue un enjeu important tant pour les apprenants que pour les organismes de formation, que ce soit pour des raisons économiques, sociales, ou encore d'image (de soi ou publique). Les besoins des apprenants en termes d'accompagnement sont tant techniques, cognitifs et métacognitifs, qu'affectifs. C'est cette dernière notion, la dimension affective, qui nous intéressera particulièrement dans cette thèse pour comprendre l'abandon. Afin de tenir compte de la dimension sociale de l'individu et des relations qu'il entretient avec les enseignants, ses pairs ou ses proches, il sera question de dimension socio-affective. Nous mobilisons, pour mieux définir cette dimension et comprendre les enjeux de la communication médiatisée et de la distance en formation (en tant qu'objet social et technique), des auteurs issus de différentes disciplines des sciences humaines : des chercheurs en sciences de l'information et de la communication, des psychologues et des chercheurs en sciences de l'éducation. Nous proposons de caractériser la dimension socio-affective, pensée comme un système, par un modèle intégratif des émotions et sentiments proposés par l'ensemble de ces chercheurs. Cette dimension sera étudiée en regard de la notion de persévérance, inverse d'abandon.

Nous nous demandons alors quels sont les facteurs socio-affectifs expliquant l'abandon en formation à distance, ou inversement la persévérance ? Sont notamment questionnés l'importance des interactions dans (avec les enseignants et autres apprenants) et en dehors (avec l'entourage proche) du dispositif de formation, et les facteurs individuels des apprenants (e.g. socio-démographiques). Pour répondre à ces questions, une enquête en deux parties (en début –attentes– et en fin de formation –vécu) et des entretiens semi-directifs ont été réalisés.

Les premiers résultats rendent compte d'écarts entre attentes initiales et vécu de la formation, plus ou moins importants selon les apprenants. L'abandon apparaît explicable en analysant la dimension socio-affective, notamment dans les relations avec les acteurs du dispositif. Alors que certains subissent leur isolement du fait d'un manque de relation avec les enseignants, d'autres compensent en établissant une relation avec leurs pairs. Enfin, les proches occupent une place essentielle pour les apprenants qui vivent en famille et qui attendent leur soutien.

Mots-clés : formation ouverte à distance, dispositif, dimension socio-affective, communication médiatisée, motivation, abandon, persévérance, apprentissage.

Abstract

The drop out in open and distance learning (ODL) is an important issue both for the learners and training organizations, whether for economic, social or image (self-image or brand image). The accompanying needs of learners are both technical, cognitive and meta-cognitive, and affective. The latter particularly interest us in this thesis to understand the drop out. To take account of the social dimension of the person and his relationship with teachers, peers or family, we will discuss socio-emotional dimension. To better define this dimension and understand the issues of mediated communication and the distance in training (as a social and technical object), we mobilize some authors from different disciplines of the humanities: Researchers in science of information and communication , psychologists and researchers in science education. We propose to characterize the socio-emotional dimension, thought of as a system, by an integrative model of emotions and sentiments offered by all of these researchers. This aspect will be studied in relation to the notion of persistence, which is the opposite of drop out.

We wonder what are the socio-emotional factors behind the drop out in distance learning, or conversely perseverance? The importance of interactions within (with teachers and other learners) and outside the training device (with family) and individual factors of learners (eg sociodemographic) are questioned. To answer these questions, an investigation into two parts (in beginning - expectations - and in end of training - experience) and semi-directive interviews were conducted.

The first results reflect the differences between initial expectations and experiences of training, more or less important according learners. The drop out appears explainable by analyzing the socio-emotional dimension, especially in relations with the actors of the device. While some students suffer isolation due to a lack of relationship with teachers, others compensate by establishing a relationship with their peers. Finally, relatives occupy an essential place for learners who live in families and are waiting their support.

Keywords : open distance learning, social affectivity, mediated communication, motivation, drop-out, persistence, learning.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	9
Introduction	19
Chapitre 1. Les composantes de l'apprentissage	31
1.1 L'apprentissage et ses composantes.....	31
1.1.1 Les théories de l'apprentissage.....	31
1.1.2 Pédagogie ou andragogie ?.....	36
1.1.3 L'apprenant.....	39
1.1.4 L'apprenant acteur de son apprentissage	41
1.1.5 Les composantes de l'apprentissage : dimensions cognitive, métacognitive et affective.....	42
1.1.6 Les stratégies d'apprentissage de l'apprenant.....	44
1.1.7 Les styles d'apprentissage.....	49
1.2 La dimension affective dans l'apprentissage : un système de sentiments 52	
1.2.1 Définition de la dimension affective.....	53
1.2.2 La dimension affective dans la formation.....	54
1.2.3 Caractérisation de la dimension affective	58
1.2.3.1 Le sentiment d'auto-efficacité.....	60
1.2.3.2 La confiance en l'Autre et le climat de confiance dans le groupe 65	
1.2.3.3 Le sentiment d'appartenance	68
1.2.3.4 La valorisation de soi	71

1.2.3.5	L'isolement et le sentiment de solitude	72
1.2.3.6	L'anxiété.....	74
1.2.3.7	Les sentiments d'autonomie, de dépendance et d'obligation	76
1.2.3.8	Le plaisir	80
1.2.3.9	L'estime de soi.....	82
1.2.4	La dimension affective comme système.....	87
1.3	La motivation en formation	91
1.3.1	Qu'est-ce que la motivation ?	91
1.3.2	Désirs, besoins et frustration	93
1.3.3	Etre motivé : une question de sens.....	95
1.3.4	Théories des besoins.....	96
1.3.5	Théories cognitives	102
1.3.6	Théorie de l'auto-détermination et motivations intrinsèque et extrinsèque	104
1.3.7	Persévérance, démotivation et abandon.....	113
1.3.8	Conclusions sur la motivation et la persévérance en formation	116
1.4	Conclusion du premier chapitre : socio-affectivité et persévérance en formation.....	120

Chapitre 2. Socio-affectivité et persévérance en formation ouverte à distance

2.1	La formation ouverte à distance	123
2.1.1	La notion de dispositif.....	123
2.1.2	Définitions de la formation ouverte à distance	124
2.1.3	Les agents humains et non humains du DFOAD	127
2.1.4	Les plateformes de formations.....	128
2.1.5	La notion de distance.....	132
2.1.6	Conclusion sur les DFOAD	139

2.2	Socio-affectivité et persévérance en formation ouverte et à distance	140
2.2.1	Altérité et affectivité dans la communication à distance	141
2.2.2	Spécificités de la socio-affectivité à distance.....	144
2.2.3	Le rôle de l'Autre à distance : un soutien socio-affectif et motivationnel.....	150
2.2.3.1	Relations apprenant-enseignant et apprenant-tuteur	151
2.2.3.2	Relations apprenants-apprenants.....	153
2.2.3.3	Relations apprenant-tiers	155
2.2.3.4	Demandes d'accompagnement selon les apprenants	157
2.2.3.5	Typologie des interventions tutorales.....	159
2.3	Conclusion du second chapitre : modèle théorique de la socio-affectivité et de la persévérance d'un apprenant en FOAD	163
2.4	Problématique et hypothèses	167
2.4.1	Public des FOAD et abandon	167
2.4.2	La question de la persévérance en FOAD.....	168
2.4.3	Questions de recherche	169
2.4.4	Hypothèses.....	170
2.4.4.1	Concernant les attentes et projections des apprenants :	171
2.4.4.2	Concernant le vécu des apprenants :	171
2.4.4.3	Enfin, concernant l'abandon :	172
Chapitre 3.	Méthodologie	173
3.1	Posture épistémologique	173
3.2	Variables d'investigation	175
3.3	Terrain de l'enquête	177
3.3.1	Dispositifs français et québécois	178
3.3.2	Caractérisation des DFOAD.....	179
3.4	Données recueillies par questionnaires	181

3.4.1	Objectifs et méthodes d'administration des questionnaires.....	181
3.4.2	Echantillon des questionnaires.....	184
3.4.3	Caractérisation des répondants par université.....	186
3.4.4	Caractérisation des répondants par profil socio-démographique.	187
3.4.5	Caractérisation des répondants par les styles d'apprentissage.....	189
3.5	Données recueillies par entretiens semi-directifs	191
3.5.1	Objectifs et méthodes de conduite des entretiens.....	191
3.5.2	Echantillon des entretiens.....	195
3.6	Ethique du traitement des données.....	197
3.7	Méthodes d'analyse des données.....	197
3.7.1	Enquêtes par questionnaires	197
3.7.2	Entretiens semi-directifs.....	198
3.8	Conclusion.....	200

Chapitre 4. Attentes et projections socio-affectives et motivationnelles des apprenants en FOAD.....201

4.1	Motivations initiales.....	204
4.1.1	Le choix de la distance	204
4.1.2	Niveau d'auto-détermination initial.....	205
4.1.3	Qualification des types de motivations selon les profils socio-démographiques des apprenants.....	209
4.1.4	Motivation initiale et persévérance projetée	212
4.2	Attentes sociales	214
4.2.1	L'importance perçue de l'Autre pour la réussite à distance	214
4.2.1.1	L'importance des enseignants.....	215
4.2.1.2	L'importance des autres apprenants	216
4.2.1.3	L'importance des proches.....	219
4.2.1.4	L'importance et le souhait de contact.....	220
4.2.2	Qualification des attentes socio-affectives	222

4.2.2.1	Niveaux d'attentes socio-affectives	222
4.2.2.2	Avec les enseignants.....	225
4.2.2.3	Avec les autres apprenants	227
4.2.2.4	Avec les proches.....	230
4.2.2.5	Avec les collègues de travail	234
4.2.2.6	L'ambiance au sein du DFOAD (apprenants, enseignants)	236
4.2.3	Environnement de travail et ressources à disposition	237
4.2.3.1	Isolement et travail en solitaire.....	239
4.2.4	Attentes sociales et projections de persévérance	243
4.2.5	Conclusion sur les attentes sociales.....	244
4.3	Attentes et projections intra-personnelles	247
4.3.1	Personnalité des apprenants.....	247
4.3.2	Sentiment d'auto-efficacité	248
4.3.3	Persévérance projetée en FOAD	251
4.3.4	Conclusion sur les attentes et projections intra-personnelles	252
4.4	Conclusion sur les attentes et projections en formation à distance	254
4.4.1	Typologie d'apprenants en FOAD	254
4.4.1.1	L'approche culturelle	254
4.4.1.2	L'approche sociale.....	257
4.4.2	Réponses aux hypothèses.....	262
4.5	Conclusion.....	265

Chapitre 5. Vécus socio-affectifs des apprenants en FOAD : éléments motivants et démotivants

5.1	Indicateurs de persévérance.....	267
5.2	Du service attendu au service rendu : l'importance de l'intercompréhension au sein du DFOAD.....	271
5.2.1	Les difficultés dues aux différentes formes de distance.....	271

5.2.1.1	La communication à distance : du physique au virtuel.....	271
5.2.1.2	Les représentations de l'Autre à distance.....	275
5.2.2	Les écarts entre attentes et vécu	277
5.2.2.1	Dysfonctionnements des DFOAD.....	277
5.2.2.2	Les enseignants : des déceptions socio-affectives.....	284
5.2.2.3	Socio-affectivité avec les enseignants : impacts sur la persévérance	288
5.2.2.4	L'enseignant privilégié	291
5.2.2.5	Conclusion sur le rapport aux enseignants	292
5.2.3	Les pairs : de la compensation au soutien.....	293
5.2.3.1	La place des pairs au niveau socio-affectif.....	293
5.2.3.2	Différentes formes d'entraide et de soutien	296
5.2.3.3	L'importance des pairs pour la motivation	299
5.2.4	La solitude face au DFOAD	301
5.2.4.1	Les différentes causes de la solitude.....	302
5.2.4.2	Essai d'une typologie de la solitude : absente, choisie ou subie	305
5.2.5	Surmonter l'absence par les regroupements présentsiels.....	309
5.2.6	Conclusion : des difficultés inhérentes aux formes de distances, sources de démotivation pour les apprenants.....	310
5.3	Être apprenant dans la distance : l'environnement social.....	315
5.3.1	Des sphères de vie : privée, professionnelle, étudiante.....	316
5.3.2	L'environnement hors du DFOAD	318
5.3.3	Les proches : un soutien socio-affectif et organisationnel	321
5.3.4	Les proches, indispensables supporters	325
5.4	Variables de réussite intra-personnelles.....	329
5.4.1	Le sentiment d'auto-efficacité.....	329
5.4.2	Le plaisir d'apprendre	331
5.4.3	Conclusion sur les variables intra-personnelles.....	334

5.5	Conclusion : Socio-affectivité et facteurs motivants à distance	336
5.5.1	Éléments de persévérance et de démotivation	336
5.5.2	L'approche culturelle des facteurs de persévérance	339
5.5.3	L'approche sociale avec les acteurs du dispositif (enseignants, pairs) 341	
5.5.3.1	Migrations socio-affectives dans le dispositif	341
5.5.3.2	Profils et caractéristiques de la typologie socio-affective.....	344
5.5.4	Réponses aux hypothèses.....	348
5.6	Conclusion.....	351
Chapitre 6.	L'abandon en FOAD	353
6.1	Types d'abandons et échantillonnage.....	353
6.2	Profils d'abandon et de persévérance.....	354
6.3	Variables des attentes et projections expliquant l'abandon.....	355
6.3.1	La motivation initiale exclusivement intrinsèque	356
6.3.2	Le projet de formation	359
6.3.3	Faible capital confiance ou social initiaux	360
6.3.4	Fortes attentes initiales et services non prévus	362
6.3.5	Synthèse des abandons expliqués par les facteurs initiaux.....	363
6.4	Variables en formation expliquant l'abandon	366
6.4.1	La dimension socio-affective intra-dispositif.....	367
6.4.2	Synthèse	371
6.5	Les indicateurs prédictifs de l'abandon	374
6.5.1	Abandons initiaux	375
6.5.2	En cours de formation : l'effet de seuil.....	376
6.6	Réponses aux hypothèses.....	381
6.6.1	Des questionnaires simplifiés pour anticiper l'abandon	383
6.6.1.1	Présentation du contenu des questionnaires.....	384

6.6.1.2	Situations possibles et réactions adaptées.....	387
6.6.2	Recommandations générales pour les DFOAD.....	390
6.6.2.1	Créer la première rencontre et maintenir le contact (apprenant-enseignants, apprenant-pairs).....	390
6.6.2.2	Se repérer dans le DFOAD et être responsable de sa formation 395	
6.6.2.3	Les ressources extérieures au DFOAD.....	398
6.7	Conclusion du chapitre : des pistes pour limiter l'abandon.....	399
Conclusions et perspectives.....		403
Bibliographie		411
Index des figures.....		437
Index des graphiques		441
Index des tableaux		443

« On peut affirmer, sans crainte de se tromper, que le domaine des objectifs affectifs constituera un des objets prioritaires de la recherche en éducation au cours des prochaines décennies. Il n'est, en effet, pas concevable que l'action pédagogique considérée presque unanimement comme la plus importante de toutes continue à se déployer dans le vague et ne soit pas évaluée avec quelque rigueur. »
(V. & G. De Landsheere, 1975, p. 166)

Introduction

Genèse du projet

C'est lors de mon Master professionnel en gestion de projets multimédias que les questions sur la formation à distance ont émergé. J'étais initialement attiré par l'ingénierie pédagogique, du fait d'un goût sincère et ancien pour l'enseignement, et conjointement par les questions du numérique dans l'apprentissage, découvertes lors du Master. Cependant, je méconnaissais l'apprentissage à distance à cette époque. C'est lors du choix d'un sujet pour le Travail Préparatoire à la Recherche (TPR) en première année qu'a émergé l'intérêt pour cette modalité de formation, lors d'échanges sur ce mode d'apprentissage en cours et avec mon actuel directeur de recherche. Je me demandais alors comment pouvait s'exercer efficacement la médiation pédagogique au travers des outils numériques. D'autant plus que mon appétence pour l'apprentissage s'exerçait la plupart du temps par le dialogue, en présence, avec mes pairs et mes enseignants.

Le sujet du TPR et du mémoire concernait l'appropriation des savoirs en formation à distance. Était-ce une forme d'autodidaxie ou était-il accompagné ? Cet accompagnement était-il nécessaire pour retenir les contenus ? Les questions d'affectivité étaient abordées superficiellement, essentiellement sous la forme de problématiques d'accompagnement (e.g. soutien). Les analyses effectuées sur ces questions m'ont conduit à développer un goût certain pour la recherche, où chaque question posée qui semble trouver une réponse amène aussitôt de nouveaux questionnements. La rédaction des parties théoriques du mémoire qui suivit furent l'occasion de nombreuses découvertes, de nouvelles notions à intégrer, d'un monde qui m'était inconnu. Après un échange avec mon actuel directeur de thèse au sujet de ce goût nouveau, la question du doctorat fut naturellement posée. Et la décision de m'y engager fut prise suite à de nombreuses autres discussions.

Bien qu'initialement attiré par les domaines cognitifs et métacognitifs pour le sujet de thèse, l'étude effectuée lors du mémoire m'a amené de nouveaux éléments. Les apprenants rencontrés lors d'entretiens ont pu m'expliquer, pour beaucoup, leur solitude, leurs doutes, leurs difficultés. Les questions de communication médiatisée et de présence sociale étaient centrales. Pour certains, l'outil était austère et n'engageait pas à une communication qu'ils désiraient pourtant. Pour d'autres, malgré un fort désir d'échanges et une grande aisance avec les outils numériques, l'Autre (tant l'enseignant que le pair) ne répondait pas –il était « absent ». Les questions sur l'appropriation des savoirs débordaient toujours (sans doute avec la maladresse de l'époque pour mener des entretiens semi-directifs) sur des questions affectives. Outre

une expérience méthodologique, ce travail fut aussi l'occasion de percevoir le rôle central des questions d'affectivité, car même ceux qui réussissaient faisaient part de leurs nombreux ressentis, de leurs joies comme de leur anxiété, de leur plaisir d'étudier comme de leur crainte de ne pas être capable de réussir. Certains abandonnaient leur formation. Je commençais alors à identifier comment l'environnement dans lequel apprenaient les étudiants jouait un rôle essentiel : certes, l'absence de relation avec les enseignants ou les pairs pouvaient être pesantes, mais les proches (e.g. famille, amis) semblaient également avoir un rôle fondamental. Une apprenante m'avait particulièrement touché en expliquant que le manque de soutien et de compréhension de sa famille (mari et enfants) faisait obstacle à son désir de formation, la conduisant vers l'abandon.

J'avais rencontré une dizaine d'apprenants en formation à distance. Je n'étais pas satisfait des résultats obtenus. Le mémoire pouvait être écrit, mais les entretiens étaient loin d'être analysés en profondeur. Cette question de l'affectivité, dans la distance, me troublait. Je l'avais abordée dans le mémoire, mais, à l'évidence, j'étais loin d'avoir compris comment la dimension affective participait au parcours de formation des apprenants à distance. Une enseignante avait, sans le savoir, accentué mon désir d'aller plus loin sur cette question : alors que je discutais avec elle, elle semblait très étonnée et peu convaincue que la question de l'affectivité en formation à distance puisse présenter un intérêt conséquent pour la recherche sur l'abandon en formation. Le défi m'était lancé.

Nous utiliserons dans la suite du document le « nous » académique, qui conviendra mieux à l'écriture de cette présente thèse.

Présentation du sujet et problématique

La formation à distance trouve son origine dans l'enseignement par correspondance (par courrier) en 1840 à Londres. Bien que marginale jusqu'à récemment en France (Perriault, 1996, p.13), hormis *via* le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), l'avènement du numérique et son introduction dans l'enseignement supérieur a conduit à un développement des pratiques de cette modalité de formation¹, répondant aux besoins de publics ne pouvant assister aux cours en présentiel. FormaSup, le « Portail de la Formation à Distance » recense plus de 3000 formations à distance², universitaires ou non.

¹ Généralisée plus récemment par les « MOOC » (Massive Open Online Course).

² Consulté le 13 octobre 2013, <http://www.formasup.fr/>.

Pourtant, les moyens déployés ne semblent pas répondre à l'ensemble des besoins de tous les apprenants et le taux d'abandon, souvent observé comme plus élevé à distance qu'en présence (Depover & Marchand, 2002, p. 88 ; Fenouillet & Dero, 2006 ; Quintin, 2008), questionne. Certains analystes avancent des taux très élevés, comme Gauthier (2001³), qui établit un chiffre moyen de 80 % d'abandon, tous publics, formations et niveaux confondus en France. Le Conservatoire National des Arts & Métiers (CNAM) aquitain publiait en 2011 un rapport⁴ indiquant un taux d'abandon à distance de 43 % contre 15 % en présentiel. Des études récentes au Québec attestent d'un taux situé entre 26,9 % et 43,2 % (Sauvé et al., 2006).

La question de l'abandon en FOAD est posée non seulement parce qu'elle interroge sur les différences de taux entre présentiel et distance, mais aussi parce qu'elle a un impact à la fois sur les apprenants concernés, ainsi que pour l'Université ou le centre de formation qui enregistre ces forts taux d'abandon. À ce sujet, on peut supposer que l'image de l'université peut être entachée et, comme le soulignent Sauvé et al. (2012, p. 7) pour le cas du Québec, avoir des répercussions économiques et financières du fait d'une éventuelle baisse d'inscriptions. Les efforts déployés par les enseignants et administratifs peuvent également être perçus et vécus comme vains face à un taux d'abandon élevé (*ibid.*). L'impact de l'abandon en formation est, selon ces auteurs, plus large encore : il participe à une « *perte de productivité et de compétitivité face aux autres pays* ». En effet, outre les conséquences universitaires, les apprenants moins diplômés sont également plus souvent chômeurs (*ibid.*). Il convient de ne pas perdre de vue ces constats, rendant compte de l'importance de la réussite en formation, à la fois pour les apprenants et les dispositifs de formation ouverts et à distance directement concernés, mais également pour le système universitaire et la société en général.

Afin de mieux comprendre les raisons de ces abandons, nous avons choisi d'étudier les dispositifs de formation à distance du point de vue de l'apprenant en enseignement supérieur et sous le prisme de la dimension socio-affective, c'est-à-dire l'ensemble des sentiments et émotions constitutifs de l'être humain (Trocmé-Fabre, 1987/1994) inscrit dans un environnement social. Notre question centrale est de comprendre en quoi et comment la dimension socio-affective participe à l'abandon en formation à distance ? Lorsqu'il est question d'abandon, il est également question de son opposé : la persévérance, c'est-à-dire, pour un apprenant, le maintien de ses efforts pour atteindre son but en dépit d'éventuelles difficultés. Composante de la

³ Thot Cursus, http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/6852/dimension-cachee-formation-1-une-etude/#.U_MbpqOV7Rw, Consulté le 13 octobre 2013.

⁴ CNAM Aquitaine, Rapport d'activité, 2010-2011.

motivation et plus généralement du processus conatif, c'est elle qui sera étudiée en lien avec la dimension socio-affective.

Nous identifierons la manière et les formes de manifestation de la dimension socio-affective, à la fois au niveau intra-personnel (l'apprenant seul) et inter-personnel, en relation avec les autres : enseignants, pairs, entourage. Nous caractériserons la dimension socio-affective au travers de neuf sentiments. Nous verrons que chacun d'entre eux a un rôle plus ou moins important sur la persévérance. L'investigation se fera en deux temps : en début de formation et en milieu de formation, avant les premiers examens. L'analyse des résultats permettra d'établir quels sont les écarts socio-affectifs entre ces deux instants. Nous analyserons le rôle de ces écarts dans la persévérance en formation à distance, et verrons qu'ils sont parfois négociés et réajustés par les apprenants afin d'éviter l'abandon.

Plan général de la thèse

Les deux premiers chapitres de la thèse présentent le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. Dans le premier chapitre, il sera question des dimensions fondamentales sur lesquelles nous nous appuyons : la dimension affective et la persévérance, élément qui sera défini comme l'opposé de l'abandon et comme une composante de la motivation et du processus conatif. Ces notions seront étudiées en nous centrant sur l'apprenant dans un contexte de formation. Dans le second chapitre, nous nous intéresserons plus particulièrement à la place de la dimension affective et de la persévérance en formation ouverte à et distance, et à la manière dont la distance modifie le rapport des apprenants avec ces deux composantes de l'individu. La formalisation de nos questions de recherche est l'aboutissement de ce chapitre.

Après avoir explicité notre posture épistémologique, nous détaillerons ensuite la méthodologie et les outils employés pour répondre à nos questionnements, en particulier deux questionnaires. Le premier nous a permis de comprendre les attentes et projections socio-affectives et motivationnelles des apprenants avant de débiter la formation ainsi que d'établir leur style d'apprentissage, et le second a questionné leur vécu de cette formation selon une grille similaire. Des entretiens semi-directifs ont été effectués pour compléter le recueil des données.

Les trois chapitres qui suivent analysent les résultats obtenus. Le premier s'intéresse aux attentes et projections des apprenants en formation ouverte à et distance : quelles sont leurs motivations initiales, quelles sont leurs attentes sociales envers les différents acteurs du dispositif de formation et quel est leur capital confiance initial en ce qui concerne leur réussite ? On établira en particulier dans ce chapitre un niveau de persévérance projeté. Le second chapitre d'analyse s'intéresse au vécu des apprenants durant leur formation. Nous identifierons les éléments

motivants et démotivants pour eux : les écarts entre leurs attentes et le vécu, leur vie personnelle et professionnelle en regard de leur vie étudiante, leur capital confiance quant à leur réussite et leur plaisir à apprendre en cours de formation. Le dernier chapitre d'analyse des résultats explicitera, selon nos critères, quelles sont les causes de l'abandon en formation ouverte à et distance, différenciant les facteurs liés au dispositif de formation et ceux externes à celle-ci (e.g. absence de soutien des proches de l'apprenant). Nous proposerons alors d'établir un moyen de prédire certains abandons en formation ouverte à et distance et conclurons sur des pistes d'amélioration des dispositifs existants.

Plan détaillé du premier chapitre : « les composantes de l'apprentissage »

Nous commencerons par resituer cette recherche dans le contexte de l'apprentissage. Après avoir explicité le choix de notre positionnement (socioconstructiviste) parmi les grands courants de l'apprentissage, nous nous intéresserons au public concerné dans cette thèse : les apprenants adultes. Il sera alors question de différencier apprentissage et formation, de même que pédagogie et andragogie. Nous nous attacherons également à la place d'acteur que tient l'apprenant au sein des formations aujourd'hui.

L'apprentissage est caractérisé par trois composantes : cognitive, métacognitive, et affective. Il sera alors question de comprendre quelle place tient chacune d'elle, individuellement et en regard des autres, et d'étudier de quelle manière elles participent à l'acte d'apprendre à travers les stratégies que met en œuvre un apprenant et de ses propres manières d'apprendre, ses styles d'apprentissage.

C'est cette troisième composante de l'apprentissage, l'affectivité, qui, après avoir été mise en regard des deux autres, sera étudiée plus en détail, en contexte de formation. En partant d'une définition générale, elle sera caractérisée par neuf sentiments qui sont particulièrement impliqués dans l'apprentissage : le sentiment d'auto-efficacité, la confiance en l'Autre, le sentiment d'appartenance, la valorisation de soi et la reconnaissance, la solitude, l'anxiété, l'autonomie et la dépendance, le plaisir et l'estime de soi. Nous proposerons un modèle systémique de la dimension affective en formation, qui sera notre premier cadre de référence dans l'approche empirique développée ultérieurement. Concluant sur l'importance de la dimension sociale dans les différents éléments affectifs retenus, nous parlerons par la suite de socio-affectivité.

Sera enfin abordée la notion de motivation et de persévérance en contexte d'apprentissage à travers différents paradigmes. Après une définition générale de la motivation, nous chercherons à comprendre ce qui oriente le comportement d'un individu en tenant compte des dimensions sociale et affective dans une situation de formation. Il nous faudra alors définir les notions de désirs et de besoins, pour mieux

comprendre ce qui anime un individu. C'est ensuite une théorie existentialiste qui nous éclairera, postulant qu'un individu est motivé par ce qui fait sens pour lui. Les théories des besoins permettront ensuite de comprendre que la motivation d'un individu est également sensible à des facteurs personnels et environnementaux, autres que ses seules aspirations. Les théories cognitives et socio-cognitives nous permettront de mettre en avant que les dimensions cognitives et affectives de l'individu occupent un rôle important dans sa motivation. Ce point sera affiné par la théorie de l'auto-détermination qui nous permettra de proposer une typologie des motifs d'action de l'individu. Ayant compris ce qui orientait le comportement d'un individu, nous chercherons à expliquer ce qui permet de le maintenir, en étudiant la notion de persévérance. Ces différents éléments, le motif et la prise de décision qui conduisent à l'action et ce qui permet de la maintenir, constituent la dimension conative, quatrième composante de l'apprentissage, et sera modélisée pour conclure ce chapitre.

Plan détaillé du deuxième chapitre : « socio-affectivité et persévérance en formation ouverte et à distance »

Il s'agira de replacer le cadre théorique établi dans le premier chapitre dans le contexte de la Formation Ouverte et À Distance (FOAD). Seront abordées les notions de dispositifs de FOAD, la place des acteurs, humains et non humains, impliqués dans le dispositif de FOAD et les plateformes de formation utilisées comme medium de l'apprentissage. Nous nous attarderons plus longuement sur la question de la distance et celle de la proximité, qui tiendront une importance majeure dans la socio-affectivité et la persévérance des apprenants en FOAD. Ce premier point sera conclu par un modèle théorique des dispositifs de FOAD.

Ayant défini les dispositifs de FOAD, nous intégrerons le cadre théorique proposé dans le premier chapitre dans ce contexte de distance. Nous étudierons alors l'impact des médiums utilisés sur la communication à distance, les spécificités que cela entraîne sur la dimension socio-affective, et sur la place de l'Autre en FOAD. Cet Autre peut être à la fois enseignant, tuteur, apprenant, mais aussi une tierce-personne comme un proche de l'apprenant. Ces autres seront questionnés dans le rôle qu'ils occupent pour un apprenant en formation à distance, notamment sur sa socio-affectivité et sa persévérance.

Nous concluons alors en rappelant et schématisant le cadre théorique général de cette thèse. Ceci nous amènera à proposer différentes questions de recherche et hypothèses.

Plan détaillé du troisième chapitre : « méthodologie »

Nous détaillerons alors le contexte expérimental et les méthodes mises en œuvre pour répondre scientifiquement à nos interrogations. Il sera question dans un premier temps de définir notre posture épistémologique et les variables retenues dans pour répondre à nos questions de recherche et nos hypothèses. La grille de variables est établie à partir du cadre théorique, en particulier en ce qui concerne la dimension socio-affective en FOAD et la motivation telle que définie par la théorie de l'auto-détermination. Nous y ajouterons des invariants (éléments socio-démographiques et styles d'apprentissage) éventuellement expliquer certaines observations futures. Ces éléments seront, pour certains, essentiels lors de l'analyse.

Seront alors présentés les terrains d'analyse. Notre choix s'est porté sur des universités proposant des formations à distance tant en France qu'au Québec, ce qui nous permettra d'identifier les points communs et différences entre des étudiants qui évoluent dans des dispositifs de FOAD distincts. Il s'agira alors dans un premier temps de présenter les dispositifs, notamment au travers des ressources qui sont mises à disposition des apprenants (e.g. techniques, humaines, méthodologiques). Nous verrons en particulier que les enseignants des dispositifs québécois ont une posture proactive, alors qu'elle est réactive dans les dispositifs français ; ce point permettra d'expliquer certaines différences lors de l'analyse.

Nous présenterons ensuite les outils utilisés pour le recueil des données : deux questionnaires et des entretiens semi-directifs. Les questionnaires sont administrés en deux temps : un premier avant le début des formations, afin de recueillir les attentes des apprenants envers les dispositifs et leurs projections socio-affectives et motivationnelles (e.g. se sentir capable de réussir sa formation ou non). Ce premier questionnaire a également permis de recueillir le style d'apprentissage d'un certain nombre d'apprenants. Le second questionnaire recueille le vécu des apprenants après quelques mois de formation (avant les premiers examens) sur des variables similaires à celles du premier questionnaire. Cette similitude nous permet de calculer des écarts entre les attentes et le vécu, qui pourront éventuellement expliquer l'abandon en FOAD. Les entretiens semi-directifs ont permis à la fois d'affiner les données recueillies dans les questionnaires et de valider avec une autre méthode les analyses effectuées sur ces données, et à la fois d'obtenir de nouveaux éléments. C'est également dans cette partie que nous présenterons les échantillons analysés et leur représentativité.

Plan détaillé du quatrième chapitre : « attentes et projections socio-affectives et motivationnelles »

Ce chapitre est dédié à l'analyse du premier questionnaire sur les attentes et projections socio-affectives et motivationnelles des apprenants en FOAD de notre échantillon. Dans un premier temps, nous étudierons leurs motivations initiales : pourquoi s'inscrivent-ils à distance plutôt qu'en présence ? Leurs motifs d'inscription sont-ils plutôt intrinsèques (e.g. pour le plaisir d'apprendre) ou extrinsèques (e.g. pour obtenir un diplôme, trouver du travail) ? Nous verrons notamment que les apprenants semblent fortement motivés en début de formation. Nous établirons également à ce stade un niveau de persévérance projetée, c'est-à-dire de croyance sur sa capacité à réussir et à maintenir sa motivation.

Puis, nous questionnerons leurs attentes au niveau socio-affectif : envers les enseignants, leurs pairs, leurs proches. Des enseignants, jugés indispensables à ce stade, ils attendent tant du soutien qu'une grande disponibilité pour répondre à leurs demandes. Leurs pairs apparaissent comme un élément renfort de leur persévérance, avec lesquels ils espèrent entretenir une relation de confiance, mais sont jugés peu indispensables à leur réussite. Enfin, concernant les proches, c'est surtout l'approbation du souhait de formation qui est indispensable pour démarrer, surtout lorsque l'apprenant vit en famille. Toutefois, il est attendu par la majeure partie de l'échantillon du soutien de leur part, tant au niveau affectif qu'organisationnel (e.g. laisser du temps à l'apprenant lorsqu'il étudie en effectuant les tâches quotidiennes à sa place). Nous verrons également dans cette partie que certains apprenants craignent de se sentir isolés à distance, alors que d'autres s'isoleraient volontairement.

Enfin, nous analyserons les indications des apprenants sur certains éléments de leur personnalité : ont-ils confiance en eux dans la vie ? Se pensent-ils capables de réussir leur formation ? Sont-ils généralement anxieux ? Nous verrons comment ces éléments influencent la persévérance projetée, notamment en tenant compte des différences entre publics français et québécois.

Pour conclure, nous proposerons deux approches pour résumer nos analyses. La première est culturelle : les publics français et les publics québécois se différencient, légèrement, et ce notamment aux niveaux socio-affectif et motivationnel. La seconde approche suggère une typologie des apprenants selon leurs attentes socio-affectives envers leurs enseignants et leurs pairs. Alors que certains attendent des relations avec ces deux catégories d'acteurs, d'autres sont plus exclusifs, attendant uniquement des relations avec les enseignants.

Plan détaillé du cinquième chapitre : « vécus socio-affectifs des apprenants en FOAD : éléments motivants et démotivants »

Nous analyserons dans ce chapitre les données recueillies sur le vécu des apprenants durant leur formation. En particulier, nous verrons de quelle manière la dimension socio-affective participe à la persévérance en FOAD au travers d'éléments dits motivants (source de persévérance) ou démotivants (pouvant parfois conduire à l'abandon).

La première partie de ce chapitre sera consacrée à la comparaison entre les services prévus par les dispositifs de FOAD et les services réellement rendus aux apprenants (selon leur perception indiquée dans les questionnaires). Il sera question dans un premier temps d'analyser les difficultés principalement dues aux différentes formes de distances inhérentes à la FOAD ou induites par les dispositifs : la virtualité des relations socio-affectives ou des supports de cours peuvent par exemple être source d'incompréhensions voire de démotivation pour certains apprenants. De plus, l'absence de relations en présence nourrit d'autant plus les représentations sur l'Autre à distance. À titre d'exemples, certains apprenants en entretien ont relaté leur expérience dans laquelle ils supposaient les enseignants indisponibles pour leur répondre à distance, cela étant vrai ou erroné selon les cas. Dans un second temps seront analysés les écarts entre les attentes initiales et le vécu. On notera à ce sujet des « dysfonctionnements », c'est-à-dire des services initialement prévus par le dispositif et non-rendus durant la formation et parfois des déceptions socio-affectives, notamment avec les enseignants. Dans ce cas, des apprenants compensent le manque socio-affectif laissé par l'enseignant en se tournant vers leurs pairs ; la compensation peut concerner des contenus administratifs, cognitifs, ou encore socio-affectifs. Nous étayerons ces analyses par la proposition d'une typologie de l'isolement en FOAD, selon que les apprenants indiquent se sentir isolés ou non. Parmi les premiers, certains ont souhaité cet isolement alors que d'autres le subissent et déclarent manquer de soutien de la part des enseignants, de leurs pairs ou encore (plus rarement) de leurs proches. Nous verrons comment l'ensemble de ces éléments participent à motiver ou démotiver les apprenants à distance.

Dans une seconde partie, nous détaillerons le vécu hors dispositif des apprenants à distance. Il s'agira de comprendre quelles sont les différentes sphères de vie (personnelle et familiale, professionnelle, étudiante) dans lesquelles ils s'inscrivent et comment cela impacte leur formation. Le cas des parents (célibataires ou non) sera particulièrement mis en avant par les propos recueillis en entretien. Pour les apprenants vivant en famille, les proches ont un rôle essentiel, et ce sont ces « indispensables supporters » que nous étudierons alors. Nous verrons qu'ils répondent globalement aux attentes initiales émises par les apprenants, bien que

certains d'entre eux souffrent du manque de soutien organisationnel (tâches quotidiennes) qui peut parfois leur faire manquer de temps pour étudier.

Enfin, nous reviendrons sur les variables socio-affectives plus intra-personnelles, à savoir le sentiment d'auto-efficacité et le plaisir d'apprendre, compte-tenu des éléments précédemment étudiés. Nous verrons qu'elles ont un fort impact sur la motivation à suivre la formation à distance.

Nous concluons en synthétisant l'ensemble des éléments dits motivants et ceux dits démotivants analysés dans ce chapitre. Nous reprendrons ensuite les deux approches utilisées dans le chapitre précédent (approche culturelle, approche sociale). Les évolutions observées dans cette seconde approche nous permettront de mieux comprendre les écarts entre attentes et vécu, et les réajustements auxquels procèdent les apprenants en FOAD compte-tenu de leur vécu du dispositif. De nombreux éléments de profils nous permettront de caractériser les apprenants en FOAD en regard de la dimension socio-affective définie par les neuf sentiments choisis. Des écarts existent entre les attentes et le vécu, et peuvent être imputés à des variations du dispositif de FOAD, à l'environnement hors dispositif ou à l'apprenant lui-même. Ces écarts sont plus ou moins élevés selon les sentiments du système socio-affectif. Nous reprendrons notre approche sociale pour comparer les profils d'apprenants au prisme de la socio-affectivité.

Plan détaillé du sixième chapitre : « l'abandon en FOAD »

Ce dernier chapitre réinvestit les analyses précédentes en s'intéressant aux variables menant à l'abandon en FOAD. Nous postulons que l'abandon est un processus, et que tous les apprenants n'abandonnent pas en même temps. Il s'agira alors d'identifier les abandons dus à des éléments existant avant le début de la formation ou à des éléments apparaissant durant la formation. Cela nous conduira à établir un ensemble de variables prédictives de l'abandon.

Ainsi, dans un premier temps, nous identifierons les abandons dues à des variables pré-formation. La motivation initiale sera particulièrement étudiée : les apprenants ayant une motivation exclusivement intrinsèque (e.g. le motif d'inscription est uniquement le plaisir d'apprendre), le potentiel d'abandon est fort si la formation ne convient pas ; les dysfonctionnements sont une cause importante d'abandon pour ce public, réduisant le plaisir recherché. Pour d'autres, c'est le projet de formation qui est trop peu important à leurs yeux ou manque de clarté, et les conduira à l'abandon. Là aussi, les dysfonctionnements peuvent potentialiser le choix de l'abandon. Une troisième cause identifiée à ce stade est un capital confiance (e.g. sentiment d'auto-efficacité initiale faible) ou un capital social (e.g. absence de soutien des proches) faibles, alors que ces publics sont peu autonomes et demandent du soutien pour persévérer. En l'absence de ce soutien ou face à un manque trop élevé,

ils pourront abandonner la formation. Enfin, la dernière cause identifiée rejoint cette dernière : certains apprenants ont des attentes initiales très élevées, alors que le dispositif ne prévoit pas d'y répondre (e.g. attente de proactivité de la part des enseignants dans un dispositif qui ne propose que de la réactivité).

Dans un second temps, nous proposerons d'expliquer l'abandon par des variables recueillies en cours de formation. La majorité des abandons semblent explicables par notre approche sociale, développée dans les deux chapitres précédents. Les apprenants isolés et subissant cet isolement sont ceux qui abandonnent en majorité, alors que ceux qui compensent par leurs pairs ou sont satisfaits de leurs relations socio-affectives avec les enseignants abandonnent moins. Pour l'autre part d'abandon, ce sont les écarts entre les attentes et le vécu ou un faible capital confiance initial qui sont sources d'abandon.

Nous nous attacherons dans chacune de ces deux parties à comprendre ce qui, en des situations similaires, a permis à d'autres apprenants de persévérer. Notons également que quelques abandons restent inexplicables, et nous posons comme hypothèses que les raisons peuvent être personnelles (e.g. problème de santé, raisons familiales), cognitives ou métacognitives.

De ces deux parties précédentes, nous proposerons un ensemble d'indicateurs prédictifs de l'abandon, à la fois initialement (questionnaire avant la formation) ou en cours de formation. Nous proposerons alors un questionnaire simplifié qui pourrait permettre de prédire quels sont les profils « à risque », c'est-à-dire plus sujets à l'abandon que les autres. En conclusion, nous proposerons également des pistes d'amélioration des dispositifs de FOAD existants pour tenter de limiter l'abandon.

Chapitre 1. Les composantes de l'apprentissage

1.1 L'apprentissage et ses composantes

1.1.1 Les théories de l'apprentissage

Pour définir le terme « *apprentissage* », rappelons qu'« *apprendre* » est parfois confondu avec « *comprendre* » (La Borderie, 1998). Il est à la fois question d'apprendre, c'est-à-dire de « *mémoriser [...] et appliquer des procédures simples* » et de comprendre, « *ce qui est le propre de la conceptualisation* » (Piaget, 1974, p. 232), c'est-à-dire être capable de réflexion, de raisonnement, d'échanges verbaux, de création, d'innovation et de prise de décision (Perraudieu-Delbreil, 2010). Nous considérerons par la suite l'apprentissage résultant notamment de ces deux actions. Apprendre, c'est aussi « *se saisir (par l'esprit) d'un objet qui est à prendre* » (Aumont et Mesnier, 2005, p. 35). L'apprenant est celui qui essaye de « se saisir » de cet objet :

« Tout apprenant se place face à un objet –secteur de savoir ou de savoir-faire qu'il a le projet de faire sien, d'« appréhender » – selon une démarche d'appropriation qui le mobilise intellectuellement et affectivement. Ce faisant, il réorganise, autour de cet objet, un grand nombre d'acquis antérieurs. (Aumont et Mesnier, 2005, p. 35)

L'acte d'apprendre, dont il est question dans cette définition, est un acte déstabilisant (*ibid.* ; Giordan, 1998, p. 197) : il fait appel aux expériences passées, demande des adaptations voire des réorganisations aux niveaux cognitif, psychomoteur et socio-affectif, et est engageant pour l'apprenant, mû par un désir d'apprendre et de s'élever.

Si Bertrand et Valois (1979, cités par Altet, 1997, p. 12) dénombrent plus de 80 classifications de pédagogies d'apprentissage, celle qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche est la pédagogie socio-constructiviste. Nous écartons en effet les modèles behavioristes et cognitivistes.

Le courant behavioriste, qui considère l'individu comme répondant à des *stimuli* extérieurs, a donné lieu au « conditionnement opérant », où l'on considère que l'être humain apprendrait dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une sanction, ce qui donnerait lieu à des comportements directement observables. Ce modèle néglige volontairement la « boîte noire », l'esprit humain considéré comme inobservable, impossible à étudier selon Watson (Good et Brophy, 1990). Les principaux auteurs de ce courant sont Skinner, Watson et Hull. Skinner donne suite

aux travaux de Pavlov (et sa célèbre expérience sur la salivation du chien). Watson réalise une expérience où il « apprend » à un enfant à avoir peur d'un rat blanc pour lequel il éprouvait à l'origine de l'affection (ce qui le conduira jusqu'à avoir peur de sa mère lorsqu'elle porte un manteau en fourrure blanc lors d'une expérience suivante). Il inversera le processus sur un autre enfant en le déconditionnant de sa phobie des lapins. Et enfin, nous pourrions citer Hull qui explique le comportement comme provenant de pulsions ou d'habitudes.

Le courant cognitiviste se positionne en opposition au behaviorisme puisqu'il étudie les processus mentaux (c'est-à-dire qu'il s'intéresse à la « boîte noire » qui avait été mise de côté par le behaviorisme), dans leurs limites (notamment au niveau de la mémoire, voir « *Le nombre magique 7, plus ou moins 2* », Miller, 1956) mais aussi dans leur potentiel. Ce courant est intéressant au niveau pédagogique en ce sens qu'il a proposé des théories applicables à la pédagogie, tenant compte des capacités de l'individu au niveau cognitif (e.g. mémoire, résolution de problèmes) et a permis de comprendre de quelle manière des stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives étaient mises en œuvre dans un but d'apprentissage. Cependant, ce modèle s'intéresse peu à la dimension affective, et notamment au désir d'apprendre et à la motivation dans l'apprentissage.

Le modèle behavioriste est écarté de cette présente recherche parce qu'il ne tient pas compte de l'individu dans sa complexité mentale, ni de son affectivité intrinsèque et de son environnement social. Seule la récompense peut apparaître comme un élément affectif dans le behaviorisme, mais limite l'individu à sa seule recherche (c'est ce qui le conduirait à agir), sans analyser les mouvements psychiques internes et les interactions qu'il entretient avec son environnement et la manière dont ceux-ci agissent sur le désir d'obtention d'une récompense ou sur ce qu'est la récompense en elle-même (e.g. recherche de plaisir, de valorisation personnelle, d'un diplôme pour accéder à un emploi). Le modèle cognitiviste ne convient pas non plus, bien qu'il nous soit familier parce qu'ancré dans nos pratiques pédagogiques (Frayssinhes, 2011, p. 54), parce qu'il nous semble limité dans la prise en compte de l'affectivité et de la motivation à apprendre (*ibid.*). Ces deux courants ne satisfont pas à cette recherche qui vise à étudier la place de la dimension affective dans l'apprentissage à distance. Monique Linard leur laisse également peu de place : « *le modèle behavioriste est dépassé, le modèle cognitiviste en voie de dépassement et le constructivisme non encore épuisé* » (Linard, 1997, p. 27). Frayssinhes partage également cette vision, indiquant que le constructivisme « *est particulièrement pertinent pour favoriser les apprentissages dans un concept de formation ouverte et à distance* » (Frayssinhes, 2012, p. 111).

Cela ne signifie pas pour autant que le cognitivisme voire même le behaviorisme ne sont pas utilisés à des fins pédagogiques aujourd'hui, en présence comme à distance (faire répéter ou refaire des exercices, même si des explications sur les erreurs sont fournies, sont des procédés d'*inspiration* behavioriste). La raison du non-intérêt pour ces courants dans cette recherche est que notre approche se focalise sur l'aspect affectif de l'individu, et que nous considérons cet individu comme un ensemble à la fois cognitif, métacognitif et affectif (ce modèle sera explicité dans une prochaine partie). En outre, il serait réducteur de considérer que l'individu en formation est seul : il est à replacer dans son environnement social. Qu'il s'agisse de travaux de groupe, des liens qui le lient à des enseignants, tuteurs et administratifs, les apprenants sont rarement seuls tout au long de l'année –« seul » au sens le plus courant, c'est-à-dire « *momentanément sans compagnie* »⁵. Même s'ils évoluaient en auto-formation⁶, ils pourraient être soutenus par leurs proches (amis, famille), de quelque manière que ce soit (aide organisationnelle, soutien moral actif ou passif, aide à l'apprentissage et dans la réalisation de travaux), ou tout autre individu dans leur apprentissage. Ce phénomène est d'autant plus accentué s'ils usent du numérique à des fins sociales dans leur apprentissage : accès à un espace de discussion sur une plateforme de formation, participation à des réseaux sociaux, *etc.* Et quand bien même ils ne seraient pas entourés de proches, l'absence d'interaction avec un enseignant ou un tuteur serait d'une durée *a priori* limitée dans le cadre d'une formation à distance : les regroupements en présentiel, les travaux à rendre, les questions posées aux enseignants sont autant de possibilités d'être en situation d'apprentissage social. De fait, l'absence de lien social en formation est non pérenne, sauf peut-être dans certains cas où l'apprenant est auto-didacte, possibilité non étudiée dans cette recherche.

Le choix d'un courant pour l'étude de la dimension affective en formation n'a donc de sens que s'il tient compte de la dimension sociale de l'apprentissage. Dans le cas du cognitivisme, des études sociocognitives existent, mais conservent une

⁵ Christian Travers et al., 1997, *Dictionnaire Hachette Encyclopédique*, p. 1733

⁶ L'auto-formation n'est pas toujours un apprentissage solitaire, contrairement à ce que l'on pourrait penser. Carré, Moisan et Poisson (2002) proposent 5 types d'auto-formation. Le premier est effectivement « l'autodidaxie » où l'apprenant est seul car en dehors de toute institution. Ce premier type d'auto-formation sort du cadre de cette recherche puisque ce sont des apprenants inscrits dans un organisme de formation ou une université qui seront étudiés. La seconde forme d'auto-formation se centre sur la manière dont le sujet évolue, qu'il soit inscrit ou non dans une institution. Les autres formes sont toujours sociales, en ce sens que l'apprenant agit, certes, de manière autonome, mais n'est pas seul (d'autres sont *a priori* disponibles à distance). L'auto-formation est « accompagnée », l'enseignant devient un « *facilitateur d'apprentissage* » (Knowles, 1990, p. 88), et l'apprenant peut le solliciter, ainsi que les autres étudiants ou toute autre tierce personne, pour l'aider dans son apprentissage. Ainsi, l'auto-formation est un apprentissage autonome mais pas forcément solitaire.

approche centrée sur les processus mentaux d'acquisition de connaissances⁷. Or, nous nous centrons ici sur les liens entre les dimensions affective et motivationnelle d'un individu, considérant que l'individu apprend dans un but, c'est-à-dire qu'il se positionne en tant qu'acteur de sa formation, *a minima* en choisissant de participer à un programme de formation (y compris dans le cas où il se sentirait « obligé » de suivre sa formation). Comme le rappelle Knowles, les étudiants adultes sont responsables de leur choix de vie (1990, p. 68).

Ce sont alors les modèles constructivistes et socio-constructivistes qui nous intéressent. Le premier réfère notamment aux travaux de Piaget, où l'apprenant agit sur son apprentissage, à la différence du behaviorisme où il subit son apprentissage (Perraudieu-Delbreil, 2010, p. 19). Le second s'intéresse plus particulièrement au rôle de l'Autre dans l'apprentissage (courant porté notamment par des chercheurs tels que Vygotski et Bruner). Dans ces modèles, le sujet apprenant évolue grâce et avec son environnement, d'une part (Piaget, 1974), et Autrui, d'autre part (Vygotski, 1933/1997 ; Bruner, 1996). Pour Piaget, l'individu apprend non seulement de manière empirique, par l'expérience des interactions avec son environnement, mais également en organisant sa pensée, évoluant de palier en palier après s'être approprié son environnement et avoir « actualisé » ses connaissances.

Le tableau de la page suivante présente les trois principaux courants de l'apprentissage et synthétise nos propos.

⁷ André Giordan est également critique pour cette même raison à propos des modèles cognitivistes : « à trop mettre l'accent sur les seules capacités cognitives, on rabougrit la place et le rôle du milieu », le terme de milieu désignant l'environnement culturel et social (1998, p. 41).

Behaviorisme⁸	Cognitivisme	Constructivisme
<i>Le conditionnement est un mécanisme qui permet au sujet de modifier son comportement à partir du processus stimulus-réponse</i>	<i>La pensée est considérée, par ce modèle, comme un système destiné au traitement de l'information.</i>	<i>La pensée est fondée sur des structures logiques qui l'organisent. Elles permettent d'apprendre par interaction avec le milieu et/ou avec autrui.</i>
<i>L'enseignement découpe souvent le savoir en petites unités. Son acquisition, sur un mode souvent répétitif, est alors facilitée.</i>	<i>L'enseignement prend, notamment, en compte la compréhension, l'attention, le raisonnement ou le rôle de la mémoire.</i>	<i>L'enseignement privilégie la mise en place d'activité où l'élève sera amené à se décentrer pour construire des réponses nouvelles.</i>
<i>L'adulte détient le savoir. Son questionnement a pour objet de vérifier et renforcer les acquis de l'apprenant.</i>	<i>L'adulte est un expert qui vise à permettre au novice d'acquérir davantage d'expertise.</i>	<i>Le questionnement de l'adulte cherche à déstabiliser le novice pour lui faire prendre conscience de ses procédés.</i>

Tableau 1 - Comparaison de trois courants de l'apprentissage : behaviorisme, cognitivisme et constructivisme (Perraudau-Delbreil, 2010, p. 20).

Le développement, qu'il concerne l'enfant ou l'adulte, est fondé sur l'interaction avec son environnement et donc notamment avec autrui (Winnicott, 1975/2002). C'est en ce sens que Vygotski, comme Bruner qui donnera suite à ses travaux, considère l'apprentissage comme un acte social. L'enfant évoluera à l'aide d'un adulte, médiateur de la culture (Vygotski, 1933/1997 ; Bruner, 1996) ou d'un autre enfant. La dimension sociale y est donc fondamentale. Bien qu'ayant fait leurs recherches auprès d'enfants⁹, l'idée d'apprentissage par médiation sociale est réaliste et pratiquée dans les études supérieures (travaux de groupe, aide individualisée par l'enseignant, etc.). L'idée de l'interaction de tutelle (Bruner, 1996), c'est-à-dire d'être acteur de son apprentissage tout en étant accompagné par un autre plus performant, ou de zone proximale de développement (Vygotski, 1933/1997), c'est-à-dire d'être potentiellement amené à être autonome demain dans une tâche pour laquelle on nécessite de l'assistance aujourd'hui, conserve toute sa place dans le domaine de

⁸ Dans son tableau, Michel Perraudau-Delbreil emploie le terme « comportementalisme ».

⁹ Ce qui induit par là des différences avec les adultes. Par exemple, le « langage égocentrique » de l'enfant comme symbole d'asociabilité et reflet de la pensée selon Piaget, ou, au contraire, véritable « instrument de la pensée » selon Vygotski (Laval, 2000, p. 54), ne tient pas la même place chez l'adulte.

l'apprentissage chez l'adulte. Dans un contexte récent, Mœglin écrit que les milieux d'apprentissage numérisés ont fait évoluer les objectifs de l'éducation : il ne s'agit plus tant de « *fournir des informations* » que de « *créer des situations dans lesquelles les élèves interprètent ces informations et les mettent en relation les unes avec les autres* » (2005, p. 154). Cette pratique, constructiviste, fait que ce courant a un fondement « *communicationnel* » (*ibid.*).

Nous replacerons la dimension sociale de l'apprentissage dans les perspectives de cette recherche, à savoir dans les dimensions affective et motivationnelle en enseignement supérieur.

1.1.2 Pédagogie ou andragogie ?

Un débat existe entre les chercheurs sur les concepts de pédagogie et d'andragogie et leurs usages théoriques et pratiques. Certains chercheurs font la distinction entre pédagogie et andragogie, alors que d'autres n'utilisent que le premier. Afin d'éviter toute confusion dans cette thèse et pour savoir si nous pouvons nous baser sur des théories expérimentées auprès de publics d'enfants pour parler d'adultes, il nous paraît essentiel d'éclaircir ce point.

Avant de rentrer dans ce débat, nous désirons expliciter les différences conceptuelles entre formation et apprentissage. Nous ferons référence à la formation lorsqu'il sera question de dispositif¹⁰ mis en œuvre pour apprendre (par exemple la « formation ouverte et à distance ») et à l'apprentissage lorsque nous faisons référence à l'acte d'apprendre. Cet acte d'apprendre peut se faire en tout lieu et circonstances (Bourgeois et Nizet, 1997, p. 36), c'est-à-dire soit de manière formelle (e.g. situation de formation) ou informelle (e.g. à son travail ou dans une situation de la vie quotidienne). Se former est un acte inscrit dans un périmètre plus restreint, c'est-à-dire que l'on se forme dans un espace-temps spécifique, et donne lieu à une validation officielle (diplôme, certificat, qualification). L'inscription en formation admet le plus souvent deux modes : formation initiale (sans interruption de son parcours d'études) ou continue (avec interruption de son parcours et reprise d'études, les publics concernés sont parfois en emploi en même temps qu'ils se forment). De fait, la formation continue concerne les adultes, ce qui, de par leur inscription dans un contexte professionnel, explique qu'ils puissent avoir des demandes spécifiques (liées à leur emploi ou leur recherche d'emploi). Cette différence de public est centrale dans la distinction entre pédagogie et andragogie.

¹⁰ Ce terme sera plus explicitement défini lorsque nous aborderons la *formation* ouverte et à distance. Nous l'employons ici dans un premier temps comme synonyme de « procédé » ou « méthode » volontairement mis en œuvre pour permettre l'enseignement et l'évaluation, faisant appel à différentes ressources (humaines, techniques, financières, *etc.*).

Étymologiquement du grec *païdos* (enfant), la pédagogie a pour sens originel « élever un enfant » ou « conduire un enfant », et pour sens courant les « sciences de l'éducation des enfants » selon Le Petit Robert¹¹. Dans ce même dictionnaire il est précisé que, par extension, il peut s'agir de « la formation intellectuelle des adultes ». Ainsi, selon la définition du Petit Robert, bien qu'étymologiquement dédiée aux enfants, la pédagogie est également devenue celle des adultes. L'andragogie, néologisme construit à partir du terme *andros* (homme), se différencie de la pédagogie en se destinant au public des adultes (Foulquié, 1971, p. 24). L'usage de ce terme est controversé comme nous allons le voir¹².

Différents auteurs différencient les concepts de pédagogie et d'andragogie, en particulier Malcolm Knowles (1990, pp. 70-75), à la fois parce qu'il considère que les adultes souhaitent, plus que les enfants, s'autogérer et être moins dépendants des enseignants. Ils aspirent en outre à être traités comme adultes responsables de leur formation, en ce sens qu'ils l'ont généralement choisie, mais aussi parce que leur vie est différente de celle d'un enfant. Ils ont une expérience de la vie plus grande ou perçue comme plus grande, parfois une vie professionnelle (ce qui peut induire chez eux de réclamer plus de pratiques ou *a minima* plus de contenus directement applicables à une situation concrète), et enfin ils ont pour certains une vie personnelle (époux/se, enfants...) plus remplie que les enfants. Pour Knowles, le modèle pédagogique maintient une dépendance enseignant-apprenant, alors que l'andragogie tend au contraire à « libérer » l'apprenant pour en faire un être autonome.

On peut se demander si ces postulats ne sont pas simplement accentués, et non différents, chez l'adulte. L'enfant aussi, en grandissant, demande de plus en plus à être traité comme un être à part entière, souhaite lui aussi plus de responsabilités et d'autonomie. Des auteurs comme Vygotski (1933/1997), Boud (1988) ou encore Knowles (1990) en font d'ailleurs un objectif fondamental dans la formation (qu'elle soit à destination d'adultes ou d'enfants). Concernant la centration sur l'apprenant, des pédagogues tels que Célestin Freinet ou Maria Montessori ont prôné la place de l'enfant élève comme acteur de son apprentissage, et se sont intéressés à leurs

¹¹ Le Petit Robert, en ligne, www.lerobert.com, consulté le 21 mai 2013

¹² Notons par ailleurs que le terme « andragogie » n'est pas indexé dans des dictionnaires français pourtant spécialisés et récents : « Pédagogie, dictionnaires des concepts clés » (Raynal & Rieunier, édition 2012), « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation » (Champy et al., édition 2005) ou encore « Dictionnaire de pédagogie » (Morandi & La Borderie, 2009). Ce point nous a paru mériter d'être mentionné ici, afin de rendre compte de la place que le concept d'andragogie peut avoir dans le domaine de l'apprentissage.

attentes, de la même façon qu'on le ferait éventuellement dans une formation pour adultes.

Bourgeois et Nizet (1997, pp. 13-15) abondent dans ce sens en étant très critiques à l'égard du « clivage » qui oppose pédagogie à andragogie, et plus particulièrement à l'encontre du modèle andragogique. Selon eux, il est discutable aux niveaux éthiques, théoriques et empiriques et connote trop négativement les modèles pédagogiques. Ils proposent alors un autre modèle intégratif des deux sus mentionnés, dans le but de tenir compte des différences entre adultes et enfants, sans nier les réalités qu'offrent les deux modèles pour les deux publics. Pour cela, ils proposent par exemple d'interroger les travaux néopiagétiens sur le conflit socio-cognitif avec un public d'adultes –alors qu'il est initialement théorisé à l'aide d'études auprès d'enfants, ou encore de tester des préceptes andragogiques auprès d'enfants tels que la prise en compte du projet professionnel par l'enseignant. Leur proposition ne consiste pas à spécifier si tel contexte est pédagogique ou andragogique, mais à s'intéresser aux composantes de l'apprentissage, en s'adaptant au public de manière plus globale et moins dichotomique. Ainsi, les principes pédagogiques et andragogiques sont entremêlés et fonctionnent de concert en fonction des besoins.

La plus grande différence entre andragogie et pédagogie tient sans doute au public des formations continues. Effectivement, l'andragogie semble répondre à ses préoccupations en s'adaptant à lui, notamment parce que les apprenants de ce public demandent plus spécifiquement des contenus applicatifs (Knowles, *ibid.*). Leurs motivations sont différentes et essentiellement liées à leur emploi ou recherche d'emploi selon Carré (1999, p. 29). Cependant, ce ne sont pas toujours ces motifs qui conduisent l'apprenant à s'engager dans un processus de formation continue (cette présente thèse y reviendra), et il serait faux de considérer les publics en formation continue comme exclusivement motivés par des raisons extrinsèques. L'âge ne permet pas non plus de faire une distinction généralisable aux différences entre publics en formation continue et initiale. De ce fait, les individualités ne peuvent être considérées en fonction du niveau de formation ou de l'âge, en tout cas dans le modèle actuel de l'enseignement supérieur.

Knowles présente par ailleurs l'andragogie comme un ensemble de méthodes et non comme une science. C'est ainsi que le pédagogue, comme l'andragogue, est de toute façon libre dans son enseignement, et il n'appartient qu'à lui de s'adapter à son public, quel qu'il soit. Knowles différencie l'approche d'un pédagogue de celle d'un andragogue, les méthodes andragogiques n'étant finalement qu'une pratique pédagogique adaptée à un public spécifique, et il reconnaît que des pédagogues utilisent parfois des méthodes d'andragogues, et réciproquement (1990, p. 77).

Afin de clore le débat qui oppose pédagogie à andragogie, rappelons que les deux approches ont les mêmes objectifs : amener l'apprenant à s'approprier des savoirs, à les réinvestir de manière autonome et à être libre de penser par lui-même. Nous emploierons alors le terme de pédagogie. Considérant qu'apprendre est un processus qui démarre dès la naissance et se poursuit tout au long de la vie, il semble difficile d'établir une frontière claire entre l'apprentissage de l'enfance, de l'adolescence ou de la vie adulte. En outre, la frontière entre ces étapes de la vie est peu précise, car bien que des caractéristiques physiologiques permettent d'établir des différences, la distinction psychologique de ces trois catégories de maturité est plus délicate à définir, rendant ainsi la frontière entre pédagogie et andragogie floue (Frayssinhes, 2012, p. 154). Nous considérerons que le pédagogue, l'andragogue, le formateur, le facilitateur d'apprentissage, ou plus généralement l'enseignant, poursuivent tous les mêmes buts, quel que soit leur public. L'usage du terme « pédagogie », y compris lorsqu'il est question d'adulte, nous semble donc légitime. À l'instar de certains chercheurs (Depover & Marchand, 2002, p. 26 ; Ferry, 1980), l'expression « pédagogie des adultes » pourra être utilisée dans cette thèse, le cas échéant.

1.1.3 L'apprenant

L'« *apprenant* », parfois aussi appelé le « *s'éduquant* » (Lavallée Angers, Palkiewicz, 1973), est un terme proposé pour élargir la notion d'élève ou d'étudiant. Il signifie que « *le sujet est maître de son éducation* » (*ibid.*). Le terme apprenant sera utilisé par la suite, et définit comme :

« Toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance », qui peut être acteur de son propre apprentissage (Gaté, 2009).

Cette définition de l'apprenant reste cependant générale, en ce sens qu'il est difficile de définir l'engagement dans un processus d'apprentissage : cela peut se faire seul et en dehors de toute institution (autodidaxie¹³), mais la frontière entre l'apprenant et le non-apprenant peut-être plus complexe à définir. Un jeune enfant qui apprend à reconnaître les formes et les couleurs ou un retraité qui lit des livres d'histoire sont des apprenants, puisqu'ils donnent lieu à une modification, une actualisation de leurs compétences et de leurs savoir-être (Trocmé-Fabre, 1987/1994, pp.118-119) ; mais sommes-nous des apprenants lorsque nous

¹³ « *auto-formation hors institution* » (Bernard et al., 2005, p. 68)

« apprenons » la naissance d'un enfant chez l'un de nos amis ? Cela reste une donnée apprise, mais ne donne cependant pas forcément lieu à une actualisation de ses compétences ou de son savoir-être ; ce cas est une « *expérience vécue* » qui ne donne pas lieu à un apprentissage (Aumont & Mesnier, 2005, p. 36).

Le but de cette recherche n'est pas de définir la frontière entre apprenant et non apprenant. Ici, lorsqu'il sera question d'apprenant, cela désignera toujours un adulte (17 ans ou plus) inscrit dans une université ou centre de formation (les publics ciblés seront précisés dans la partie méthodologique). Il peut donc s'agir de ce qui est couramment appelé un étudiant, un stagiaire (essentiellement pour les DAEU¹⁴), ou encore un auditeur (terme utilisé par le CNAM¹⁵), qui sont tous des apprenants, développant compétences et savoir-être et inscrits dans un établissement de formation. En effet, dans une perspective de « formation tout au long de la vie » (Glikman, 1997), l'apprenant inscrit dans une institution n'a pas d'âge limite. Quand bien même une personne âgée aurait soif d'apprendre avec un encadrement pédagogique, elle peut s'inscrire en université, dans un organisme de formation ou encore apprendre seule à l'aide de documents prévus à cet effet.

La définition de l'apprenant ne se limite cependant pas à la caractérisation socio-démographique ou l'inscription dans une institution à but formatif. Si l'on préfère le terme « apprenant » à celui « d'étudiant » ou « d'élève », c'est aussi pour insister sur le fait qu'il n'est pas un simple réceptacle que l'enseignant doit « remplir », mais qu'il est avant tout l'acteur de son apprentissage, que Gaté définit comme un :

« acteur d'un processus de changement qui affecte autant son rapport à lui-même que son rapport au monde [...] ce qui induit l'idée d'une action, d'une participation active dans l'ici et maintenant d'une situation. » (Gaté, 2009)

Pour ce même auteur, et pour donner suite aux propos du paragraphe précédent, l'apprentissage peut être formel (inscription dans une université ou tout autre organisme de formation) ou informel (on apprend chaque fois que l'on est confronté à une situation nouvelle dans laquelle nous devons nous adapter et acquérir de nouveaux savoirs, par exemple dans un contexte professionnel). Dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage, il convient de revenir sur la question de l'apprenant acteur de son apprentissage.

¹⁴ Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires

¹⁵ Conservatoire National des Arts et Métiers

1.1.4 L'apprenant acteur de son apprentissage

Une autre façon d'aborder les théories de l'apprentissage est de questionner la place et le rôle donnés à chaque acteur impliqué dans l'apprentissage. Par exemple, il peut être question, comme mentionné précédemment, que l'apprenant soit « acteur de son apprentissage », soit « au centre de son apprentissage ».

Cette centration sur l'apprenant trouve son origine dans la psychologie humaniste (Altet, 1997), notamment chez John Dewey, où l'apprenant doit agir en vue d'accomplir un but qui servira à l'apprentissage. Par exemple, il peut s'agir d'observer et critiquer, et participer à un projet en groupe. Ceci donne une place à l'apprenant qui n'est plus « passif », c'est-à-dire qu'il n'est plus un récepteur d'informations dispensées par l'enseignant, mais qu'il apprend par lui-même, ce qui l'engage activement dans son apprentissage (*ibid.* ; Vianin, 2007, p.22). Dans ce cas, l'enseignant adopte une position différente de celle de « transmetteur de savoir » classique : il invite l'apprenant à chercher la réponse plutôt que la lui donner, il l'encourage et s'adapte à ses manières d'apprendre, il aide à la collaboration. Il l'amène à se donner lui-même des buts (Dewey, 1938/2008, p.85). En somme, l'enseignant accompagne l'apprenant vers son autonomie (Marsollier, 2012, p. 23).

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est de susciter le désir d'apprendre de l'apprenant (Giordan, 1998, p. 42 ; Claparède, 1952, cité par Altet, 1997, p. 25), il est nécessaire qu'il adhère au contrat d'apprentissage (Vianin, 2007, p. 22). Faire de l'apprenant un acteur de son apprentissage n'est d'ailleurs pas seulement une action pédagogique. C'est de fait l'action qu'il entreprend naturellement lorsqu'il « apprend » de celui qui lui « enseigne » : ainsi, Aumont et Mesnier (2005, pp. 18-19, pp. 35-37) indiquent que, quelles que soient les modalités pédagogiques choisies¹⁶, l'enseignant tient le rôle d'un « facilitateur d'apprentissage » (Rogers, 1984, p. 164 ; Knowles, 1990) ou d'un « favorisateur » d'apprentissage :

« Le formateur ou l'enseignant n' « apprend » pas aux élèves quoi que ce soit. Il ne peut que favoriser des démarches d'apprentissage en

¹⁶ Il peut s'agir d'apprendre par exploration, en découvrant l'inconnu et se forgeant sa propre expérience (empirisme), d'apprendre par observation voire imitation de l'Autre (apprentissage vicariant, Bandura, 1980), apprendre en retenant des informations transmises par l'enseignant (pédagogie transmissive) ou par interactions avec ses pairs (socio-cognitivism et socio-constructivisme), etc.

proposant des contenus et des méthodes » (Aumont et Mesnier, 2005, p. 35)¹⁷

L'apprenant est ainsi acteur de ses apprentissages : il est responsable de ce qu'il apprend, de la manière dont il apprend et des régulations (métacognitives et affectives) qui lui permettront d'apprendre efficacement (Roth & Morel, 2008, p. 43); voire, si cela est possible, et dans une certaine limite, il co-construit les apprentissages ou les outils utilisés pour l'apprentissage avec l'institution (Paquelin, 2009, p. 171). Idéalement, il est animé par son désir d'apprendre (quelle que soit sa motivation) et cognitivement engagé dans son apprentissage (Giordan, 1998, p. 89). Cet état d'acteur, voire d'auteur, participe à créer un climat favorable aux conditions de l'apprendre (Charlier & Peraya, 2002, p. 74), sur lequel nous reviendrons.

1.1.5 Les composantes de l'apprentissage : dimensions cognitive, métacognitive et affective

Si pour des raisons de commodité nous faisons le choix de traiter séparément la cognition et l'affectivité, les deux sphères agissent non seulement de concert, mais sont mêmes imbriquées l'une dans l'autre dans une même unité structurelle ; Edgar Morin dira en parlant du cerveau comme organe et de l'esprit que « *l'un est l'autre en même temps* » (1990a, p. 80), sans distinguer cognition et affectivité. De même, Damasio relate des cas d'accidents, où, lorsque des zones cérébrales sont touchées, certaines émotions peuvent être affectées au même titre que certaines facultés cognitives. Pour ce neurologue, le domaine de l'affectif « *intervient dans tout ce qui se passe dans le cerveau, et notamment dans le domaine des processus cognitifs* » (Damasio, 1995, p. 205).

L'affectivité ne peut donc être observée sans tenir compte de la dimension systémique de l'individu. En effet, l'absence de liens entre cognition et affectivité est remise en cause par de nombreux chercheurs. Au niveau physiologique, il l'est notamment par Damasio : « *la perception des émotions¹⁸ exerce une puissante influence sur la faculté de raisonnement* » (1995, p. 306), et au niveau pédagogique, on peut lire chez Vygotski :

« la séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif, volitif est l'un des défauts majeurs et fondamentaux de

¹⁷ Ce principe est plus généralement emprunté à Kant dans son ouvrage « *Critique de la raison pure* » (1781/2001).

¹⁸ La prochaine partie s'attachera à différencier les termes « affectivité », « émotion » et « sentiment ».

la toute psychologie traditionnelle [...]. Celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même [...] il existe un système sémantique dynamique qui représente l'unité des processus affectifs et des processus intellectuels » (Vygotski, 1933/1997, p. 61)

Nous souhaitons alors replacer la dimension affective en regard des dimensions cognitive et métacognitive, dans un souci de compréhension, même si elles sont imbriquées. La dimension cognitive regroupe toutes les activités mentales de l'ordre de la compréhension, de la réflexion, du traitement des informations de manière logique et infralogique (Perraudieu-Delbreil, 2010, p. 26), de la mise en mémoire et des appels à la mémoire, sans tenir compte de la dimension affective. La dimension métacognitive concerne les stratégies d'apprentissage mises en œuvre, l'auto-analyse de ses résultats et l'auto-régulation cognitive, l'aspect organisationnel, et plus généralement la compréhension de ses processus d'apprentissage (*ibid.*, p. 70). Enfin, la dimension affective, qui sera étudiée avec précision dans cette thèse, est définie pour l'instant comme l'ensemble des émotions et sentiments d'un individu.

Le schéma suivant rend compte de la place des trois dimensions les unes par rapport aux autres. Les flèches indiquent les liens existants entre elles, qui, rappelons-le, bien qu'elles soient présentées séparément, présentent 1) des inter-connexions entre elles puisqu'elles agissent les unes sur les autres (e.g. l'anxiété, d'ordre affectif, influe sur la capacité à réfléchir ou à s'auto-réguler qui sont d'ordre cognitif et métacognitif), 2) des intra-connexions, puisqu'un élément d'une dimension peut agir sur un élément d'une même dimension (e.g. la confiance en l'Autre influe sur l'anxiété qui sont tous deux d'ordre affectif). Il n'est donc pas possible de hiérarchiser les trois dimensions. La hiérarchisation des éléments d'une même dimension semble également difficile, bien qu'il sera question dans cette présente recherche d'évaluer l'importance par rapport à la réussite en formation des composantes affectives.

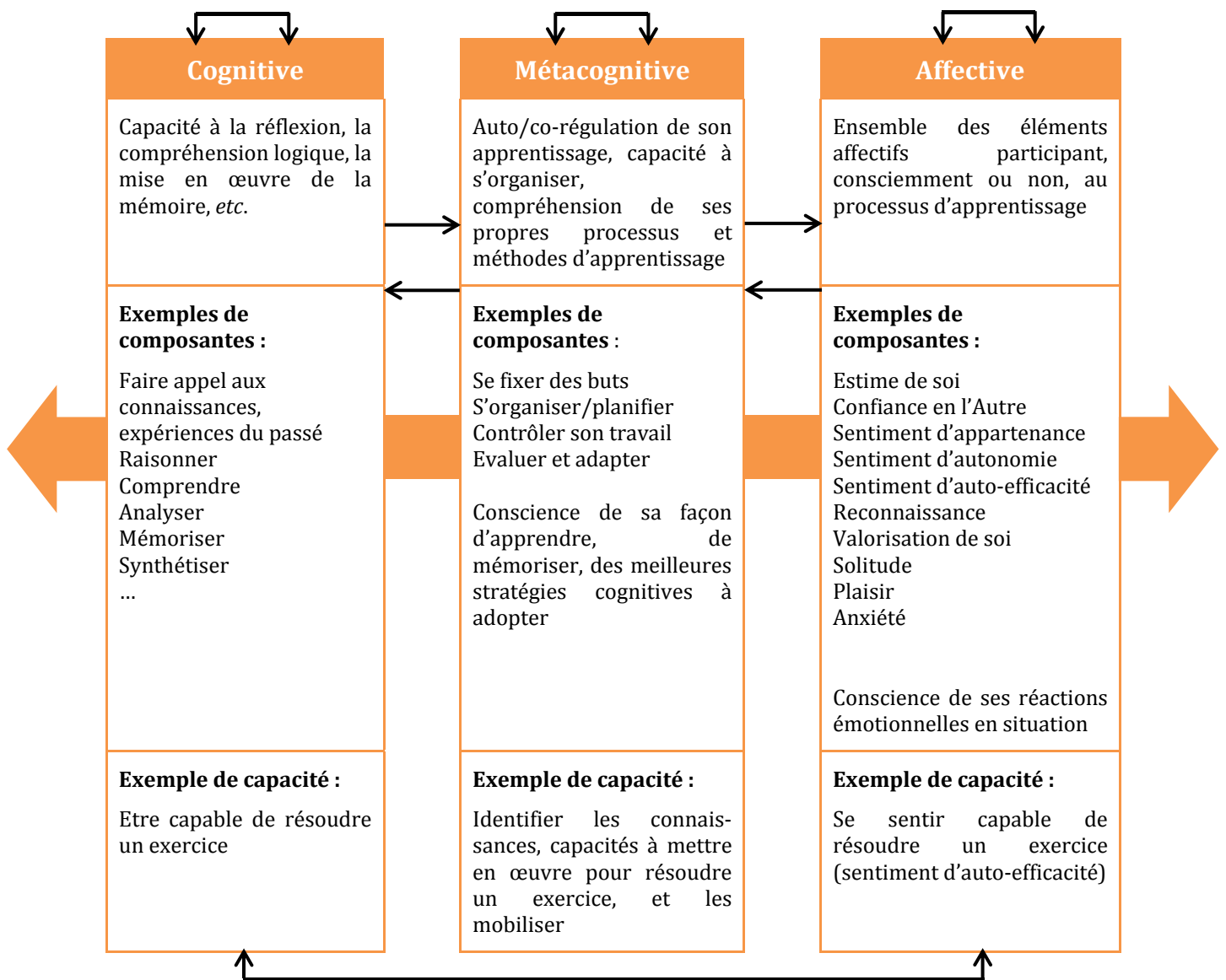


Figure 1 - Dimensions cognitive, métacognitive et affective en regard du processus d'apprentissage

Les flèches noires ont pour but de rendre compte des connexions entre les dimensions. La flèche centrale rend compte du fait qu'apprendre est un processus qui mobilise ces trois dimensions.

1.1.6 Les stratégies d'apprentissage de l'apprenant

L'objectif de cette partie est double : à la fois analyser des éléments provenant de taxonomies d'apprentissage permettant de mieux comprendre de quelle manière la dimension affective intervient dans un contexte d'apprentissage, et à la fois permettre d'introduire la notion de style d'apprentissage.

Le vécu qu'a l'apprenant de sa formation diffère selon de nombreux critères personnels (notamment son autonomie et sa motivation), notions qui seront approfondies par la suite, mais également selon les méthodes d'enseignement pratiquées. Il peut à la fois être spectateur, dans une situation de formation transmissive, ou acteur voire même auteur dans une situation socioconstructiviste. Le « triangle pédagogique » proposé par Houssaye (1988/2000), qui met en regard l'étudiant, l'enseignant¹⁹ et le savoir, trois éléments encadrés par l'institution, indique trois formes d'apprentissages possibles (qui peuvent être pratiqués dans différentes temporalités) :

- apprendre, qui constitue une relation entre le savoir et l'apprenant ;
- former, qui met en relation l'enseignant et l'apprenant ;
- et enseigner, qui met en relation l'enseignant et le savoir.

Ce modèle spécifie qu'il y a toujours une relation privilégiée entre deux éléments, délaissant le troisième. Par exemple, dans le cas d'une relation principale entre enseignant et savoir, méthode transmissive où l'apprenant n'intervient *a priori* pas, ce dernier est considéré comme « *faisant le mort* » (*ibid.*). À l'inverse, si la relation est focalisée entre l'apprenant et le savoir, l'enseignant est organisateur des activités et n'intervient que ponctuellement (e.g. en cas de difficulté bloquante). Ce modèle était déjà proposé sous la même forme de triangulation par Lavallée (1973) qui désignait l'enseignant comme « *l'agent d'apprentissage et d'éducation* » et l'apprenant comme « *le sujet d'apprentissage et d'éducation* », en indiquant que le sujet pouvait apprendre avec ou sans l'aide des agents, sans qu'il soit question de relation « plus forte » entre deux éléments, laissant le troisième pour « mort ».

Ces deux modèles précisent l'importance de l'Autre dans l'apprentissage. Ainsi, l'apprenant dans l'enseignement supérieur n'est pas seul. Il dispose potentiellement de plusieurs ressources pour l'aider dans son apprentissage : humaines (e.g. enseignants, tuteurs, administratifs, autres étudiants, entourage de l'apprenant) ou non (e.g. supports de cours, plateforme de formation). Pour atteindre ses objectifs, il mobilise, selon ses besoins, ces différentes ressources. C'est une des stratégies d'apprentissage que l'apprenant peut mettre en œuvre pour réussir sa formation.

La stratégie trouve son origine dans le registre militaire (du grec « *stratos* » qui signifie « *armée* » et « *ageîn* » qui signifie « *conduire* »), idée développée notamment dans *L'Art de La Guerre* de Sun Tzu (écrit au V^e siècle avant l'E. C.), document de

¹⁹ Ce terme générique peut être remplacé par « formateur », « tuteur » ou encore « pair » (dans le cas d'un apprentissage par les autres apprenants). Dans certains cas, il pourrait même être question d'acteur non humain : support de cours, foire aux questions, *etc.*, mis à disposition des apprenants (e. g. sur une plateforme de formation).

référence qui explique qu'une bataille ne se gagne pas par chance mais en élaborant des stratégies, c'est-à-dire en prévoyant la manière dont on va « aborder » l'ennemi dans le but de gagner. Il pourra s'agir d'entraîner et guider ses troupes, mais aussi d'user finement de psychologie contre son adversaire (manipulation, déstabilisation, etc.).

Dans le domaine de l'apprentissage, Monteil et Fayol (1994) définissent une stratégie comme « *une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but à atteindre* ». Weinstein et Mayer (1986) la désignent comme les « *moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne* », définition qui semble centrée sur l'aspect cognitif sans tenir compte de stratégies socio-affectives et motivationnelles. Bégin (2008) propose une définition s'inspirant de la première qui intègre ces dimensions : « *[les stratégies d'apprentissage constituent] tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire* ». La capacité à mobiliser ces stratégies constituent, selon Tardif (2006), une compétence à acquérir dans son apprentissage. Enfin, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) définissent les stratégies d'apprentissage comme facilitant l'ensemble des activités d'apprentissage. Se basant sur les travaux de Lise Saint-Pierre (1991), ces auteurs proposent une typologie des stratégies d'apprentissage, regroupées en quatre catégories :

- Les stratégies cognitives, qui regroupent les stratégies de répétition, d'élaboration, d'organisation, de généralisation, de discrimination, de compilation et de connaissances ;
- Les stratégies métacognitives, à savoir la planification, le contrôle et la régulation ;
- Les stratégies affectives, que les auteurs cités précédemment décrivent comme des stratégies pour maintenir sa motivation, sa concentration (Bégin, 2008, classe cette stratégie dans le métacognitif) et gérer son anxiété ;
- Les stratégies de gestion des ressources, soit celles pour gérer son temps de manière efficiente, organiser ses ressources environnementales et identifier les ressources humaines pour travailler et avancer ensemble, ce qui rejoint la composante sociale et la perspective constructiviste de l'apprentissage.

Chaque élément de ces catégories est une stratégie, et toutes peuvent être liées entre elles. Par exemple, il faudra utiliser la stratégie « gestion de sa concentration » et celle de « planification » pour être capable de discriminer et compiler les connaissances.

Stratégies cognitives	Stratégies métacognitives	Stratégies affectives	Stratégies de gestion des ressources
<ul style="list-style-type: none"> - Répétition - Elaboration - Organisation - Généralisation - Discrimination - Compilation de connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> - Planification - Contrôle - Régulation 	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir et maintenir la motivation - Gérer la concentration - Gérer l'anxiété 	<ul style="list-style-type: none"> - Gérer le temps - Organiser les ressources - Identifier les ressources supports

Tableau 2 – Les différentes stratégies d'apprentissage selon Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996).

Il existe également des modèles prenant en compte d'autres éléments de la dimension affective. Pour Krathwohl et Bloom (1969), le domaine affectif dans l'apprentissage est constitué de cinq catégories, elles-mêmes subdivisées en d'autres, cognitives ou affectives :

- La réception : conscience, volonté de recevoir, attention dirigée ou préférentielle pour un objet. Chez ces auteurs, ces éléments se rapportent essentiellement à la conscience cognitive, à savoir la capacité à reconnaître un objet et en comprendre le sens. En effet, en prenant comme exemple une œuvre d'art, ils mentionnent notamment le fait d'avoir conscience « de la couleur, de la forme, de l'agencement et du design de tableaux » (p. 114)
- La réponse : assentiment, volonté de répondre, satisfaction à répondre. Les auteurs ajoutent au domaine de la réception la « *volonté de recevoir* ». Ici, il s'agit d'être « *disposé à, porté à, enclin à, sensible à, se [prêter] à, etc.* » (p.122). Du côté de l'apprenant, la volonté de recevoir réfère aussi au désir d'apprendre. D'un point de vue émotionnel, il peut par exemple s'agir de susciter chez l'apprenant une appétence pour une matière qu'il ne ressentait pas jusqu'alors. Le dernier item de la catégorie « réponse » est la satisfaction à répondre, qui renvoie au plaisir d'apprendre (les termes « plaisir » et « aimer » sont utilisés dans la quasi-totalité des exemples donnés par les auteurs).
- La valorisation : acceptation d'une valeur, préférence pour une valeur, engagement. Ce troisième domaine de la taxonomie de Krathwohl et ses collaborateurs réfère à un comportement de l'apprenant, plus ou moins visible, dans lequel il attribue une valeur ou croyance à ce qu'il apprend ou ce que l'enseignant lui demande de faire ; il n'agit pas pour plaire ou obéir, mais parce que l'action qu'il réalise est en conformité avec son système de valeurs. Selon la « force » de sa croyance en ces valeurs, il se contente d'accepter une valeur, il a une préférence pour celle-ci ou il est « engagé » (*ibid.*, pp. 169-174). Pour ce dernier cas, « *les croyances peuvent aller jusqu'à la foi, lorsqu'on l'entend comme l'acceptation ferme et émotionnelle d'une croyance fondée sur*

des bases reconnues non rationnelles » (p. 169). Le terme de foi rappelle celui de confiance, qu'un apprenant peut placer en son enseignant.

- L'organisation : conceptualisation d'une valeur, organisation d'un système de valeurs. Ayant accepté différentes valeurs, l'apprenant doit à la fois les conceptualiser puis les organiser, les lier entre elles éventuellement, et les hiérarchiser. La conceptualisation peut intervenir avant l'engagement dont il était question au point précédent, ce qui dénote les possibles ajustements de la taxonomie.
- La caractérisation par une valeur ou par un système de valeurs intégrées : disposition généralisée, caractérisation. L'individu généralise les valeurs intériorisées, c'est-à-dire les intègre et les réinvestit dans ses actions. Elles caractérisent son identité. Il est capable de mieux comprendre le monde qui l'entoure (p. 213) selon ces valeurs.

Ce que nous retiendrons de cette taxonomie est d'une part l'idée qu'un apprenant doit accepter d'apprendre (réponse), c'est-à-dire être motivé (e.g. par son désir d'apprendre), et d'autre part qu'il valorise son comportement et les conséquences de ses actions (e.g. il agit dans un but valorisé et non pas par soumission). Cette taxonomie échappe au paradigme behavioriste, en ce sens qu'elle considère l'individu non pas comme une boîte noire qui répondrait positivement ou négativement à des stimuli, mais comme un être pensant (niveau cognitif), capable de reconnaître des valeurs qui lui sont propres (niveau affectif). Néanmoins, comme elle est centrée sur les objectifs pédagogiques affectifs et se concentre donc sur la relation enseignant-apprenant ou apprenant-savoirs, elle néglige les fluctuations intrinsèques de l'individu (relation entre l'apprenant et lui-même). En effet, bien que des rapprochements aient pu être faits avec le désir, le plaisir, ou encore l'autonomie, et que la question de système de valeurs soit abordée de manière prégnante, il est peu ou pas question de l'étude de la motivation de l'individu au travers de dimensions telles que l'estime de soi, le sentiment de compétence ou de confiance. Les besoins fondamentaux de l'individu comme la sécurité (Maslow, 1943/2011a), c'est-à-dire un « *climat favorable à l'apprentissage* » ou encore un « *climat de confiance* » (Giordan, 1998), ne sont pas non plus observés, ce qui nous laisse penser que cette taxonomie est incomplète.

La taxonomie des stratégies diffère selon les auteurs. Ainsi, Bégin (2008) ne conservera que les stratégies cognitives et métacognitives, mais n'exclut cependant pas l'affectif et le social de l'apprentissage, préférant les traiter hors des stratégies :

« Éliminer de la taxonomie les stratégies dites affectives ne signifie pas que le domaine affectif n'est pas important pour l'apprentissage. Au contraire, l'affectif, aussi bien que le social, font partie des

variables dont il faut tenir compte en éducation, mais elles ne s'intègrent pas dans la taxonomie présente en raison, d'une part, de la définition et des critères qui ont mené à son élaboration. D'autre part, suggérer que le contrôle ou l'amélioration du domaine affectif puisse se limiter à quelques stratégies, comme on en rencontre l'idée dans certaines taxonomies, implique que l'impact des facteurs affectifs sur l'apprentissage pourrait se réduire à des actions faciles à circonscrire et à des suggestions simplistes ou peu opérationnelles. La complexité du domaine affectif ou social et les variables qui y sont associées, comme la motivation, le stress, les habiletés interrelationnelles telles que la coopération ou d'autres encore, devraient être définies par des cadres de référence qui leur sont propres. Issues de domaines complètement différents de celui des stratégies, elles font également appel à des réalités plus larges que l'apprentissage scolaire et le fonctionnement cognitif. C'est pourquoi elles ne font pas partie de la taxonomie. » (Bégin, 2008, p. 60)

Nous proposerons effectivement, dans une prochaine partie, de traiter le domaine socio-affectif comme un système lié aux dimensions cognitive et métacognitive, mais aussi comme un état du sujet et non simplement comme des actions à accomplir pour atteindre ses objectifs. Discuter ici des stratégies d'apprentissage nous permet de comprendre que l'apprenant est, de fait, acteur de son apprentissage, et que cet apprentissage s'inscrit dans le temps et par conséquent que le vécu qu'a l'apprenant de sa formation est évolutif.

1.1.7 Les styles d'apprentissage

Notre but en abordant les stratégies d'apprentissage était notamment d'identifier des styles d'apprentissage permettant d'établir des profils des apprenants qui seront étudiés dans cette présente thèse. Rejoignant l'idée des stratégies d'apprentissage qui seraient mises en œuvre pour l'apprentissage, les styles d'apprentissage correspondent à la manière d'apprendre d'un individu, en particulier les stratégies d'apprentissage qu'il choisit et qu'il est en mesure de mettre en œuvre face à une situation d'apprentissage, ou, plus précisément :

« des comportements cognitifs, affectifs et physiologiques propres aux individus et qui servent d'indicateurs plutôt stables de la manière dont les apprenants perçoivent, interagissent et répondent dans un environnement d'apprentissage » (Keefe, 1988, p. 4, traduction libre)

Notons que certains chercheurs (Huteau, 1987 ; Reuchlin & Bachler, 1989) évoquent la notion de « style cognitif », relative aux traits de personnalité d'un individu (ayant notamment un rôle sur les comportements mis en œuvre pour l'apprentissage), d'autres celle de style d'apprentissage (Olry-Louis, 1995 ; Talbot et *al.*, 2000). Les premiers (styles cognitifs) sont exclusivement orientés vers les stratégies cognitives et métacognitives, et omettent de fait les stratégies affectives. Nous préférons alors englober l'ensemble des composantes de l'apprentissage en utilisant la notion de « style d'apprentissage ».

L'origine du style d'apprentissage d'un individu est expliquée différemment selon les chercheurs : elle serait partiellement ou totalement innée (Dunn & Dunn, 1978²⁰) et expérientielle et donc évolutive (Kolb, 1976 ; Raynal & Rieunier, 2012, p. 466), idée qui s'est imposée dans la recherche à partir des années 1990 (Raynal & Rieunier, 2012, p. 466). Nous ajouterons, à l'instar de Keefe cité ci-dessus, que l'utilisation d'un style d'apprentissage est situationnel (e.g. un individu peut préférer apprendre seul et par stratégies de répétition des leçons de mathématiques et en même temps orienter son apprentissage d'une langue par des discussions avec ses pairs sans répétition volontaire).

Les classifications de styles d'apprentissage sont multiples. D'une manière générale, les chercheurs distinguent deux niveaux de tendance dans l'apprentissage : le premier discrimine les apprenants selon leur approche d'un problème (analytique ou globalisante), et le second niveau selon le fait qu'ils privilégient la verbalisation ou l'aspect iconique (Riding & Rayner, 2005, p. 13 ; Raynal & Rieunier, 2012, p. 466). Proposant une classification plus précise et empiriquement éprouvée, Kolb (1983 ; 2005) identifie quatre catégories de styles, incluant notamment la dimension sociale de l'apprentissage :

- Le divergent : réflexif, il analyse et imagine les situations possibles avant d'agir. Il travaille avec les autres.
- L'assimilateur : réflexif, il analyse également avant d'agir, il théorise, mais préfère travailler seul.
- Le convergent : il théorise mais ne peut se passer de concret, c'est-à-dire d'une dimension empirique. Lui aussi préfère travailler seul.
- L'accomodateur : il souhaite agir aussi vite que possible, et observer les résultats de son expérimentation, mais peu théoriser. Il aime le travail en équipe.

²⁰ Ces chercheurs considèrent le style d'apprentissage d'origine neurophysiologique.

C'est le modèle proposé par Talbot et *al.*, inspiré de celui de Kolb (1983) et McCarthy (1990), que nous retiendrons. Ce choix s'explique pour deux raisons. La première raison est que leur modèle est à destination des étudiants, dans le but de les aider à devenir autonomes, ce qui est en adéquation totale avec notre centration sur l'apprenant dans cette thèse. La seconde raison est que ces styles se veulent englobant, tenant compte des dimensions cognitive, métacognitive, affective et motivationnelle. Les styles d'apprentissage de ces auteurs rendent compte du niveau d'autonomie de l'apprenant, notamment à sa capacité à assumer sa responsabilité, à planifier et réguler son apprentissage, à faire preuve de motivation dans ses apprentissages et à assumer la gestion de son temps et de son travail (Talbot et *al.*, 2000, p. 9).

A l'aide d'un test (questions avec réponses à ordonner selon ses préférences)²¹, il est possible d'obtenir son « style dominant ». Le résultat, obtenu à l'aide d'une grille permettant de compter les points obtenus sur quatre variables, permet de situer sa place sur un repère orthonormé composé de deux axes. Lorsque l'apprenant a placé son point sur ce repère grâce au calcul précédemment effectué, il sait quel est son style dominant.

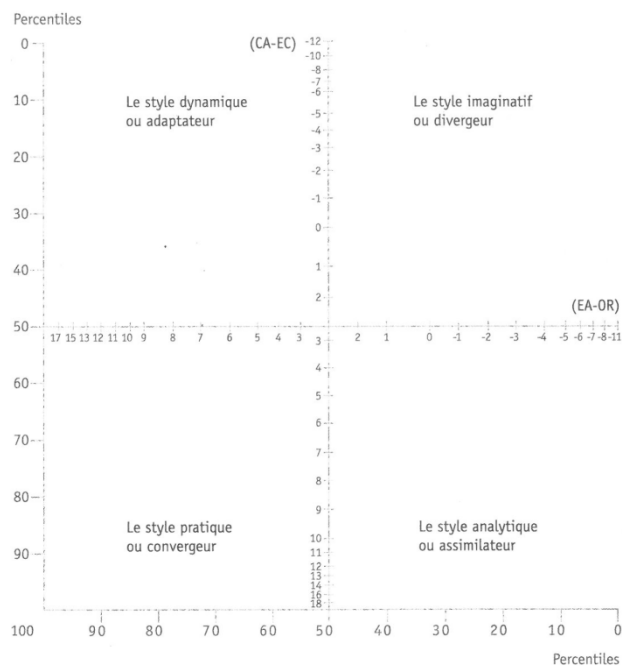


Figure 2 – Représentation graphique des quatre styles d'apprentissages pour trouver son style d'apprentissage dominant (Talbot et *al.*, 2000, p. 18).

²¹ Le test se compose de neuf questions où, pour chacune d'elles, l'apprenant doit classer quatre éléments de 1 à 4 (1 correspondant à son attitude la plus souvent appliquée et 4 à celle la moins souvent appliquée).

A l'instar du modèle de Kolb, quatre styles sont proposés :

- Style imaginatif ou divergeur : l'apprenant qui a ce style apprend en établissant des relations sociales, est intuitif et se fie à son affectivité. Il a besoin qu'apprendre fasse sens. Il observe toutes les situations possibles, les différents points de vue pour mettre en œuvre son but.
- Style analytique ou assimilateur : l'apprenant qui a ce style théorise, conceptualise. Il a une grande curiosité intellectuelle. À la différence de l'imaginatif/divergeur, il préfère être en relation avec des concepts qu'avec des personnes, bien qu'il s'intéresse à elles, essentiellement pour leurs idées. Il prend le temps de lire pour comprendre.
- Style pratique ou convergeur : l'apprenant qui a ce style souhaite concrétiser et expérimenter rapidement les informations théoriques. Pragmatique, son apprentissage se fait en relation avec les problèmes réels, en y intégrant les acquis théoriques. Il aime travailler seul.
- Style dynamique ou adaptateur : l'apprenant qui a ce style est, comme le précédent, attiré par la mise en application concrète des informations perçues. Il a un attrait cependant plus fort pour la prise de risque et l'inconnu, et également pour la collaboration avec autrui. Il aime d'ailleurs coordonner et se confronter au point de vue des autres.

Notons bien que cette liste n'a pas pour vocation d'enfermer un individu dans un style, mais de permettre d'identifier son style dominant (Talbot et *al.*, 2000, p. 7), et donc ses forces et faiblesses face à un problème. L'enjeu est de « *développer [ses] potentialités [...], former des professionnels autonomes, créatifs, responsables, en mesure de s'adapter à une variété de contextes et de situations* » (*ibid.*, p. 8), notamment en développant les autres styles pour être capable d'autonomie face à toute situation (*ibid.*, p. 21) –et ce quel que soit son style dominant.

1.2 La dimension affective dans l'apprentissage : un système de sentiments

Dans cette partie, nous souhaitons expliciter ce qu'est la dimension affective en contexte de formation. Après l'avoir étudiée en regard des dimensions cognitive et métacognitive, afin de comprendre de quelle manière elle s'articule avec ces composantes qui participent toutes les trois au processus d'apprentissage, nous souhaitons la définir en distinguant émotions et sentiments. Nous examinerons plus spécifiquement son rôle dans le processus d'apprentissage au travers de neuf sentiments qui nous semblent, après analyse de la littérature sur le sujet, pertinents dans le cadre de notre recherche.

1.2.1 Définition de la dimension affective

La dimension affective, ou l'affectivité, constitue « l'ensemble des réactions psychiques de l'individu face au monde extérieur » (*Dictionnaire Fondamental de la Psychologie, 2002*)²². Elle est notre essence même, elle nous permet « d'être un soi » (Meyor, 2002, p. 202). Plus spécifiquement, Hélène Trocmé-Fabre définit l'affectivité comme ce qui « gère nos rapports avec le monde extérieur (étymologiquement : elle nous « met dans tel ou tel état ») et fonde notre réalité existentielle » (1987/1994, p. 94). Elle la définit également comme étant un ensemble d'émotions et de sentiments, éléments constitutifs de notre être, faisant lien entre notre perception du monde et notre pensée, et véritable « nourriture », pour reprendre son propre terme, du cerveau. D'autres auteurs (Damasio, 1995 ; Vézin, 1994) définissent également l'affectivité comme l'ensemble des émotions et sentiments, bien que certains auteurs préféreront le terme « affect » à « émotion » (Max Pagès, 1986, p. 70 ; Hall, 1989), ou encore « émotion de base » à « émotion » et « émotion élaborée » à « sentiment » (Ekman, 1987). La différence entre ces deux notions, que sont l'émotion et le sentiment, constituant une même famille qu'est l'affectivité, repose sur des critères proposés dans le tableau suivant, basé sur les travaux d'Ekman (1987), de Max Pagès²³ (1986), Damasio (1995), Barbier (1997), Danon-Boileau (1999), Sander et Scherer (2009) :

Emotion	Sentiment
Soudaine	Stable ²⁴
De courte durée	Durable
Entraîne une réaction physiologique qui peut être visible sur le visage (e.g. rougir)	Intériorisé
Objectivable et universelle ²⁵ Innée	Spécifique à un ressenti personnel ²⁶ et subjectif ²⁷ Lié à l'expérience

Tableau 3 - Différenciation entre émotion et sentiment

²² Casalis et al., *Dictionnaire Fondamental de la Psychologie, 2002*, Larousse.

²³ Max Pagès considère que « le sentiment se construit dans la durée et lie les personnes [...] tandis que « l'affect » (ou « l'émotion ») est vécu de façon ponctuelle dans l'instant ». (1986, p.71)

²⁴ Danon-Boileau, 1999.

²⁵ Voir pour exemple le « *Facial Action Coding System* » proposé par Ekman et Friesen qui décrit, de manière scientifique, les mouvements d'un visage, permettant ainsi de les lier à une émotion. En outre, Ekman (1987) et Izard (1977) ont étudié des populations issues de différentes cultures et ont établi que l'expression faciale des émotions était universelle.

²⁶ Merleau-Ponty, 1945.

²⁷ Sander et Scherer, 2009.

Plusieurs psychologues, sociologues et philosophes, ont proposé des listes d'émotions, que ce soit par l'observation de photographies « prises sur le vif » de visages ou d'entretiens. Parmi les plus courantes, on retrouve notamment la joie, la surprise, la peur, la tristesse, la colère (Ekman & Friesen, 1995 ; Schwartz & Shaver, 1987) ; à cette liste plusieurs auteurs y rajouteront l'intérêt ou plus précisément l'intérêt-excitation (intérêt soudain), le dégoût, le mépris, la honte (Izard, 1977).

Si l'émotion a cette qualité qu'elle peut être observée physiquement (ce qu'Ekman, Friesen et Izard firent à l'aide de photographies dans leurs travaux), le sentiment reste plus intérieur et ne saurait être analysé scientifiquement que par des observations plus approfondies et subjectives (e.g. au travers du comportement d'un individu) ou au travers d'entretiens (e.g. au travers de ressentis restitués). En outre, il a cette particularité qu'il est propre à chaque individu (Merleau-Ponty, 1945). Les sentiments, si proches des émotions tant dans leur définition que dans le sens vécu par chacun de nous, se veulent plus élaborés, plus complexes, influencés par une culture, une éducation, une façon d'être. Le sentiment est subjectif, conscient et stable, là où l'émotion est une réaction immédiate et brève ; le sentiment nécessite une intervention neuronale plus complexe (Damasio, 1995) et « *se construit dans la durée* » (Pagès, 1986, p. 71). « *L'émotion se distingue du sentiment par son caractère passager et labile et par les manifestations physiologiques qui l'accompagnent* » (Barbier et al., 1997, p. 125). Définir une liste de sentiments précise, exhaustive et rendant compte de la complexité d'un individu est plus complexe :

« Entre ces deux pôles de l'affectivité, que nous nommons sentiment et émotion, la nature a placé mille degrés, mille nuances, mille variations ; même, elle ne se fait connaître que par ces transitions et ces mélanges, et ne nous offre presque jamais les deux thèmes de la fugue à l'état pur » (Vuillemin, 1949)

1.2.2 La dimension affective dans la formation

Bien que le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage puisse être déjà discuté dans l'antiquité (si l'on se réfère à Socrate notamment : « *Que voulez-vous que je lui apprenne ? Il ne m'aime pas !* »), les travaux présentant les liens entre émotions et apprentissage sont plus tardifs. Krathwohl et ses collaborateurs (1969) font part de la difficulté qu'ils ont rencontré à étudier la place de l'affectivité dans l'apprentissage : « *nous avons éprouvé beaucoup de difficulté à structurer le domaine affectif et nous sommes beaucoup moins satisfaits du résultat*²⁸ » (préface, p. xvii). Viviane et Gilbert

²⁸ « *Beaucoup moins satisfaits du résultat* » qu'ils ne l'étaient pour leur premier ouvrage sur la dimension cognitive.

De Landsheere (1975) y voient également une difficulté « *certainement considérable* » (p. 129), mais refusent cependant le défaitisme, et, tout en insistant sur l'importance de cette dimension affective dans l'apprentissage, acceptent de relever le défi et tentent de comprendre de quelle manière elle peut soutenir la dimension cognitive et participer à l'enseignement. Lafortune, quelques vingt années plus tard (1992) fait part du même constat se référant aux travaux de Martin et Briggs (1986) et Reigeluth (1983/2013) :

« Pour ces auteurs, l'une des principales raisons pour lesquelles le domaine affectif a été moins étudié [...] serait la difficulté de conceptualiser et d'évaluer les comportements affectifs » (Lafortune, 1992, p. 9)

Malgré ces difficultés, ces deux auteurs définissent la dimension affective par les composantes qui la constituent, à savoir, selon eux : « *les attitudes et valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation²⁹ et l'attribution³⁰* » (Lafortune, 1992, p. 10). Cela n'est pas sans rappeler pour partie la définition proposée par Bloom (1956) qui définit les objectifs pédagogiques affectifs comme « *décrivant les modifications des intérêts, des attitudes, des valeurs ainsi que les progrès dans le jugement et la capacité d'adaptation* » (p. 9).

André Giordan déplore également l'absence de modèle tenant compte des liens entre dimension affective et dimension cognitive (1998, p. 41), alors que « *l'apprendre est le moment par excellence où se déploient les émotions* » (*ibid.*, p. 42). Des travaux plus récents sur l'apprentissage prennent en compte les éléments affectifs (Deschênes et *al.*, 2004 ; Arnold, 2007 ; Chartrand & Prince, 2009), mais habituellement sous sa forme généraliste, c'est-à-dire sans cadre théorique précis tenant compte d'émotions et/ou sentiments spécifiques, et en reléguant l'affectivité à tout ce qui n'est pas d'ordre cognitif. On y retrouve à la fois les émotions et sentiments, comme nous l'avons défini, mais aussi la motivation –que nous séparons

²⁹ Comme énoncé précédemment, nous choisissons d'étudier la motivation en dehors de la dimension affective pour étudier par la suite les liens entre ces deux dimensions.

³⁰ Il s'agit ici de « l'attribution causale » (Heider, 1958) en référence à la notion de « locus de contrôle » (Rotter, 1954), c'est-à-dire à la croyance qu'a l'individu en ce qui est la cause de ce qui lui arrive. La cause peut être interne (l'individu se considère responsable de ce qui lui arrive) ou externe (l'individu considère que ce qui lui arrive n'est pas de son fait et qu'il ne peut exercer aucun contrôle dessus). 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).

de la sphère affective dans cette recherche afin d'étudier les liens qui existent entre ces deux sphères.

L'apprentissage ne peut se faire sans tenir compte de l'affectivité, pour de nombreux auteurs : Trocmé-Fabre (1987/1994) écrira que « *toutes nos pensées sont codées par des tonalités affectives [...]. Toute intervention pédagogique devra tenter de réconcilier le cognitif avec sa base affective sous-corticale et ménager un contexte non-menaçant, enrichissant et chaleureux, dans lequel l'apprenant se sent interpellé totalement* » (p. 50) ; Knowles (1990) introduit le concept de soi, la volonté ou encore la question du climat de sécurité³¹ dans l'andragogie ; Giordan (1998) écrit qu'apprendre est un acte qui mobilise toutes les composantes affectives de l'individu, l'envie, l'angoisse, le plaisir, le désir, *etc.* (p. 42) ; Lafortune (2002) propose d'étudier l'impact de l'estime de soi, de la confiance en soi et de l'anxiété en formation ; Bégin (2008) indique que les variables socio-affectives sont importantes à prendre en compte dans l'apprentissage ; Viau (2009) s'intéresse aux stratégies d'apprentissage affectives au niveau du contrôle des émotions, d'un « *climat psychologique propice à l'apprentissage* » (p. 60), et de l'auto-motivation.

La difficulté n'est donc pas de lier le domaine affectif à l'apprentissage, mais de comprendre à la fois quels rôles il y joue, et sous quelles formes il se manifeste. La dimension affective est de fait sollicitée et est en mouvement permanent dans un contexte d'apprentissage, comme le souligne Hélène Trocmé-Fabre (1987/1994, p. 95), qui désorganise tant affectivement que cognitivement l'individu :

« La situation d'apprentissage est fondamentalement déstabilisante, en ce qu'elle exige l'assimilation de nouvelles données et l'adaptation à une situation nouvelle, donc une rupture avec ses habitudes [...]. L'apprentissage est une ouverture au monde : il ne peut s'effectuer sans que le désir lui soit associé. Biologiquement, un comportement désirant requiert l'association de l'affectivité et de l'anticipation de l'acte [...] ». (Trocmé-Fabre, 1987/1994, p. 95)

Comme l'individu évolue rarement seul en situation de formation, nous considérons alors que l'affectivité, c'est-à-dire les émotions et les sentiments, peut être étudiée tant d'un point de vue unipersonnel (l'apprenant et lui-même) que social, c'est-à-dire dans les relations entre l'apprenant et autrui. La dimension sociale de l'apprentissage trouve son cadre théorique notamment chez Piaget, Vygotski, Bruner et Bandura. Pour ces auteurs, l'apprentissage est social en ce sens qu'autrui occupe

³¹ Dont l'importance est largement spécifiée par Carl Rogers (1984).

une place importante dans l'apprentissage d'un individu. En particulier, Bandura (1986) propose une manière d'apprendre par l'observation de l'Autre³², l'apprentissage vicariant. L'apprentissage peut aussi être co-actif, c'est-à-dire que les individus évoluent simultanément, en groupe, et apprennent ainsi plus rapidement et efficacement (réalisant parfois ce qu'aucun membre du groupe n'aurait pu faire seul, à l'instar des fourmis qui s'entraident pour réaliser certaines performances comme porter un objet qui aurait été trop lourd à porter pour une seule³³). Vygotski (1933/1997) proposait une théorie fondée sur la dimension sociale de l'apprentissage, indiquant, entre autres, que ce que l'enfant sait faire grâce à un autre (enfant ou parent) aujourd'hui, il saura le faire seul demain (c'est ce qui constitue la « zone de proche développement »). Bruner (1996) appellera l'adulte médiateur, en ce sens qu'il fait le lien entre l'enfant et le problème qu'il ne sait pas résoudre seul³⁴, en l'accompagnant (aide à la formulation, aides méthodologiques, *etc...*) et le soutenant moralement si nécessaire (gestion de la frustration notamment), en tenant compte de la dimension culturelle véhiculée par l'adulte.

Ces théories sur la dimension sociale de l'apprentissage constituent un fondement essentiel à cette recherche sur la dimension affective et la motivation dans la formation. En effet, l'Autre tient parfois une place essentielle dans la réussite individuelle³⁵. Les contextes universitaires et de formations professionnelles actuels ne font pas exception, et, bien que la formation à distance puisse plus fréquemment laisser place à l'apprentissage individuel (auto-formation), les personnes entourant l'apprenant, qu'il s'agisse d'enseignants, de tuteurs, de pairs ou de proches, sont autant de ressources à sa disposition participant à sa réussite –dans une vision optimiste, ou « perturbateurs » –dans une vision plus pessimiste.

L'individu est également dans un système culturel, qu'il s'approprié dans son évolution dans un environnement social, et qui nourrit ses représentations sur le monde et son développement personnel (Vygotski, 1933/1997 ; Bruner, 1996). Dans

³² Cet Autre peut être par exemple enseignant, tuteur, autre étudiant ou proche de l'apprenant.

³³ Le principe de stigmergie, dont il est question dans cet exemple, fut inventé par Pierre-Paul Grassé en 1959.

³⁴ Cet accompagnement de l'enfant par l'adulte est ce que Bruner (1996) appelle l'interaction de tutelle –c'est-à-dire aider l'enfant dans la réalisation d'une tâche qu'il ne sait faire seul, afin de le rendre autonome par la suite, à l'instar de la théorie de la zone de proche développement proposée par Vygotski. Bruner l'approfondit en ajoutant les notions d'étayage (fonctions interactionnelles mises en place par l'adulte visant à l'autonomisation de l'enfant) et de format (formes d'action et d'échanges adaptés en fonction des comportements de l'enfant observés par l'adulte).

³⁵ Faisant appel à des sentiments tels que la confiance en l'Autre, l'appartenance à un groupe, la reconnaissance de l'Autre, le sentiment de sécurité ou encore la manière dont l'Autre peut rassurer, le soutien...

un contexte de formation, un individu évolue alors dans un environnement socio-culturel. Social parce qu'il apprend avec d'autres individus, qu'ils soient ou non inscrits dans le dispositif de formation (enseignants, tuteurs, pairs, proches, collègues, *etc.*). Culturel parce que l'institution de formation véhicule, volontairement ou non, un ensemble de mœurs et de pratiques propres à elle-même (e.g. dans un milieu universitaire il peut s'agir de conventions académiques, de consignes administratives à respecter, de pratiques d'apprentissage, *etc.*).

1.2.3 Caractérisation de la dimension affective

Cette partie a pour but de préciser quels sont les éléments qui constituent la dimension affective dans l'apprentissage, dans le cadre de cette recherche. Ces éléments seront définis et caractérisés. Il est important de retenir que, si ces éléments sont étudiés séparément dans leurs définitions, ils sont néanmoins liés et à replacer dans un système qu'est la dimension affective.

Il sera principalement question ici de sentiments. Les émotions pourront être évoquées³⁶, mais elles sont plus difficiles à observer : de par leur caractère soudain et bref, les émotions ne peuvent être observées que « sur l'instant ». Hormis lors d'entretiens si la personne interviewée se souvient d'une émotion ressentie (et qu'elle est capable de différencier émotion et sentiment³⁷), ce sont essentiellement les sentiments qui seront évoqués, car ils sont ce qui reste au niveau affectif chez l'individu qui a ressenti une émotion. Et bien que les émotions soient en nombre limité, les sentiments auxquels elles donnent lieu sont plus nombreux, plus complexes et vécus de manière plus personnelle (comme cela a été mentionné précédemment). En outre, c'est essentiellement la répétition d'émotions qui est pertinente pour ce qui concerne le processus d'apprentissage : si l'on prend par exemple l'anxiété, elle peut être maîtrisée, et reste alors émotionnelle et ponctuelle ; mais si elle s'installe et devient un sentiment, l'individu appréhende une action similaire ou identique à celle précédemment vécue, et cette appréhension peut être « bloquante » (Lafortune, 1992, p. 93). Dans ce cas, l'émotion et l'appréhension de ressentir à nouveau cette émotion sont, certes, les origines du problème, mais c'est le sentiment qui sera symptomatique. Le sentiment sera donc notre centre d'intérêt principal, bien que les émotions, si elles sont évoquées lors de l'analyse empirique, nous permettront de mieux comprendre les origines des sentiments.

Les sentiments retenus sont issus de différentes lectures : il n'existe pas un modèle unique de l'affectivité. Si les émotions peuvent faire consensus, notamment si

³⁶ Lorsque des apprenants y feront référence lors d'entretiens semi-directifs.

³⁷ Notamment en étant capable d'observer le caractère physiologique d'une émotion.

l'on s'en tient aux observations d'Ekman (elles sont universelles, « lisibles » sur le visage d'un être humain, quelle que soit sa culture), les sentiments sont plus complexes à étudier : 1) les définitions de chacun d'entre eux varient d'un auteur à l'autre, 2) chez la plupart des chercheurs qui abordent la question de l'affectivité en contexte pédagogique, les sentiments étudiés sont en nombre limité : Lafortune se focalise sur l'estime de soi, la confiance en soi et l'anxiété, Vianin sur le désir d'apprendre, Viau sur le sentiment de compétence, de contrôlabilité et de valeur accordée à l'activité à faire, Krathwohl et Bloom incluent la valorisation de soi et de l'autre, la foi et la confiance³⁸ dans leur taxonomie des objectifs pédagogiques affectifs (1969), etc.

Le tableau suivant rend compte des différents sentiments retenus en regard des principaux auteurs qui les mentionnent, en particulier en contexte de formation. L'ordre de présentation des sentiments est fonction des besoins (e.g. on a besoin de présenter le sentiment de confiance pour parler de sentiment d'appartenance). Il nous a semblé inapproprié de les classer autrement : tous influent réciproquement les uns sur les autres et ne sont pas exclusivement intra ou interpersonnels.

Elément affectif (sentiment)	Principaux auteurs associés
Sentiment d'auto-efficacité	Schunk (1985) ; Bandura (1986) ; Pajarès (1996).
Confiance en l'Autre	Krathwohl et al. (1969) ; Rogers (1984) ; Robinson (1996) ; Postic (2001) ; Mœglin (2005) ; Paquelin (2009) ; Viau (2009) ; Karsenty (2011)
Sentiment d'appartenance	Knowles (1990) ; Charles (1997) ; Viau (2009) ; Paquelin (2012).
Valorisation, reconnaissance	Lafortune (1992) ; Fiske & Leyens (2008) Csillik (2009) ; Taylor (2009).
Isolement / solitude	Sibony (1998) ; Jacquinet (1993) ; Glikman (2002a) ; Charlier & Peraya (2002) ; Dupont (2010).
Anxiété	Lafortune (1992) ; Viau (2009).
Sentiment d'autonomie, de dépendance et d'obligation	Vygotski (1933/1997) ; Rogers (1984) ; Boud (1988) ; Robert (1997) ; Jézégou (1998).
Plaisir (d'apprendre, de s'accomplir...)	Osterrieth (1988) ; Nuttin (2000) ; Meirieu (2001) ; Vianin (2007) ; Carlier & Renard (2007) ; Viau (2009).
Estime de soi	James (1892/2006) ; Cooley (1902) ; Trocmé-Fabre (1987/1994) ; Meirieu (2001) ; Meram et al. (2006) ; Famose & Bertsch (2009) ; Cellier & Pourtier (2012).

Tableau 4 - Sentiments composant la dimension affective et auteurs convoqués.

³⁸ Les termes « foi » et « confiance » sont d'ailleurs issus de la même racine latine : *fidō*.

Les sentiments retenus ici trouvent donc différentes sources théoriques, et sont retenus ceux qui apparaissent pertinents à la fois en contexte pédagogique et à la fois en lien avec la motivation et persévérance de l'individu, dont il sera question dans une prochaine partie, ainsi que dans l'analyse empirique de cette recherche.

1.2.3.1 Le sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle est décrit par Bandura en 1977 (et mis en contexte dans sa théorie sociocognitive en 1986) et s'appelle, dans sa langue d'origine, « *self-efficacy* ». Pour Bandura, les êtres humains décident d'agir selon deux éléments : leur compréhension du « *pouvoir agir* » et la « *croyance en leurs aptitudes* » (Bandura, 1997, p. 13). Il définit le sentiment d'auto-efficacité comme un élément fondamental de la motivation :

« Les individus guident leur existence en se basant sur la croyance en leur efficacité personnelle. L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. Les éléments sur lesquels s'exerce l'influence de l'individu sont très divers : il peut s'agir de la motivation personnelle, [...], des états émotionnels et des actes [...]. » (Bandura, 1997, p. 12)

La croyance en ses capacités occupe, selon Bandura et d'autres chercheurs³⁹, un rôle central dans la motivation et la persévérance : l'individu n'agira que s'il pense pouvoir obtenir les résultats escomptés suite à son action –ce qui induit par ailleurs que la croyance en ses capacités prend le dessus sur les réelles capacités (Pajares, 1997). Il considère que le sentiment d'auto-efficacité est à la base de l'agentivité humaine, soit de sa capacité à être agent, c'est-à-dire de son intentionnalité (il est agent parce qu'il passe à l'action volontairement), influencée par son système environnemental, notamment social et culturel : l'individu appartient à un système (cognitif et affectif donc un ensemble de valeurs, de croyances...) qui évolue dans un environnement socio-culturel composé d'autres individus. Pour schématiser, Bandura propose la triangulation suivante (cf. page suivante), rendant compte de déterminismes réciproques entre trois pôles.

³⁹ Plusieurs études permettent d'établir un lien fort entre sentiment d'auto-efficacité et réussite en milieu scolaire (Pajares, 1997 ; Bandura, 1986, 1997 ; Joët, 2009) ou encore sur l'orientation professionnelle (Hackett, 1995).

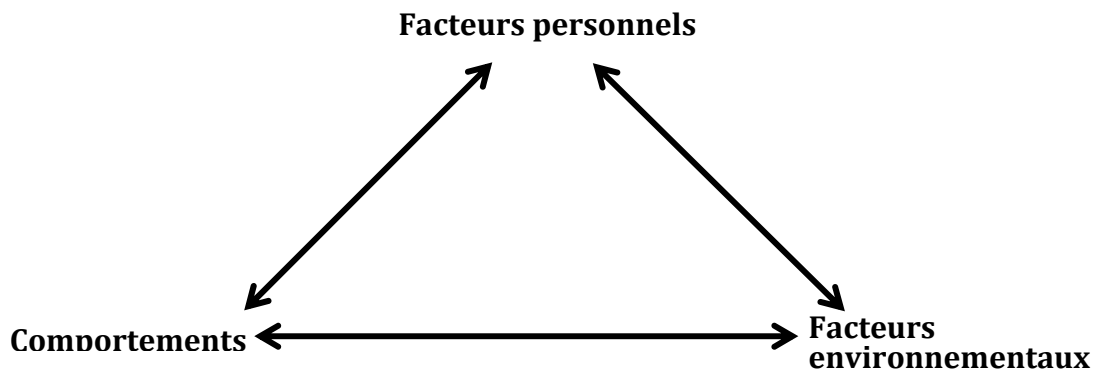


Figure 3 - Causalité triadique réciproque (Bandura, 1997, p. 17). Ce schéma est un aperçu qui ne rend pas compte de la complexité des relations entre chaque élément.

L'individu agit de différentes manières proactives (il prend l'initiative), par procuration (il attend qu'un autre agisse pour lui ou le pousse à agir) ou collective (il agit en harmonie avec un groupe) (Carré, 2004). De fait, le sentiment d'auto-efficacité a son importance au niveau individuel mais aussi collectif. Agir en groupe pourrait permettre d'atteindre –et de croire en la capacité qu'a le groupe d'atteindre– des objectifs que l'on n'aurait pas pu atteindre seul (Bandura, 2009, p. 32). Le but reste cependant personnel selon Bandura : à ce sujet, il prend l'exemple de l'enfant qui « *s'appuie sur* » ses parents pour obtenir ce qu'il désire. En groupe, le sentiment d'auto-efficacité reste identique : plus il est fort, plus les désirs et l'investissement seront élevés, et plus il résistera face aux difficultés, et son moral sera haut. Plus généralement, un sentiment d'auto-efficacité fort favorise le travail en groupe (coopération, entraide) et le souci de l'Autre (Bandura, 2009, pp. 34-35).

Pour Bandura, le sentiment d'auto-efficacité provient de quatre expériences vécues par les apprenants (Bandura, 1997 ; Carré, 2004) : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions verbales et les états physiologiques et émotionnels.

Les expériences de maîtrise constituent le principal facteur influant le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997, p. 125). Il s'agit d'un construit suite à des expériences passées, qui rassure ou au contraire inquiète l'individu sur sa maîtrise de la tâche qu'il souhaite réaliser. S'il a déjà effectué une tâche similaire et qu'il estime l'avoir réussie, son sentiment d'auto-efficacité sera « renforcé ». Si au contraire il estime l'avoir échouée, son sentiment d'auto-efficacité sera plus faible. Cela se généralise à l'ensemble des tâches que l'individu désire réaliser : dans le cas de résultats perçus comme mauvais de manière régulière, cette « *spirale de l'échec* » (Dolignon, 2010, p. 98) pourrait enfermer l'apprenant dans un état de résignation et d'abandon face aux difficultés (Bandura, 2009, p. 22). Evidemment, la réalité n'est pas

aussi déterministe et Bandura le souligne bien (1997, p. 127). Non seulement des facteurs externes peuvent intervenir sur son sentiment d'auto-efficacité, mais le système de valeurs de l'individu, sa réaction face aux échecs/réussites, l'importance accordée à la tâche (valeur du résultat (Bandura, 2009, p.24)) et le contexte de réalisation (seul ou en groupe) y participent également. Ce n'est donc pas tant la réussite ou l'échec qui est important mais la représentation que l'individu se fait de sa capacité à réussir :

« la conception simpliste selon laquelle croyances d'efficacité ne sont que le reflet de la performance passée ne survit pas aux données empiriques » (Bandura, 1997, p. 127).

Les expériences vicariantes sont inscrites dans une pratique sociale : l'individu A regarde comment procède un individu B dans la réalisation de sa tâche (Bandura, 1997 ; Usher, 2007). Dans le cadre du sentiment d'auto-efficacité, il se compare à l'Autre pour estimer s'il est « meilleur » ou « moins bon » que l'Autre : c'est une évaluation relative aux autres. Ainsi, une note de 5/20 est dans l'absolu médiocre, mais serait relativisée si l'on savait que la moyenne et la médiane des autres résultats sont proches de cette note. Ainsi, les expériences montrent qu'obtenir de meilleurs résultats que les autres augmente le sentiment d'auto-efficacité, et inversement pour de plus mauvais résultats (Weinberg et al., 1979 cités par Bandura, 1997, p. 135). Le sentiment d'auto-efficacité est d'autant plus affecté chez l'individu que les modèles de comparaisons perçus comme habituellement proches de lui en termes de résultat ont des différences significatives (Schunk, 1983). Cela peut aussi passer par l'imagination (l'individu suppose qu'autrui aura tel résultat). Bandura rend compte de la complexité de ce facteur vicariant car l'individu A évolue de même que l'individu B de son côté. Les expériences vicariantes peuvent être vécues différemment selon les moments (p. 136). La complexité est d'autant plus grande que les expériences vicariantes peuvent, selon les individus et les situations, être plus ou moins importantes que les expériences de maîtrise.

Les persuasions verbales sont liées à la confiance que l'individu accorde à l'Autre, tant au niveau technique (il connaît le sujet sur lequel je travaille) qu'affective (il est sincère). En effet, si un individu est rassuré par d'autres, qui lui expriment leur confiance en sa réussite notamment⁴⁰, son sentiment d'auto-efficacité peut être

⁴⁰ Cette approche est également mentionnée par Bruner (1996) lorsqu'il conceptualise l'étayage. Les interventions tutorales pour aider à la résolution de problème sont à la fois cognitives (simplifier le problème, expliciter les modes de résolution, etc.) et métacognitives conjointes à des éléments affectifs (sécuriser l'enfant pour l'aider à se concentrer, susciter l'intérêt, etc.).

renforcé. L'impact sur le sentiment d'auto-efficacité dépend évidemment de son sentiment d'auto-efficacité initial, de l'importance que l'individu accorde à l'Autre et à la force de persuasion de ce dernier. En outre, si l'individu est persuadé par l'Autre de capacités irréalistes, plus dure sera la chute vécue en cas d'échec, et les « individus persuasifs » seront discrédités suite à leurs « mauvaises prédictions » (Bandura, 1997, p. 156). Le soutien de l'Autre et un feed-back constructif sur la réalisation effectuée participent également au sentiment d'auto-efficacité (Schunk, 1985). L'intervention de l'Autre peut donc avoir lieu durant la réalisation de la tâche. Ce feed-back peut être réalisé de diverses façons : reconnaître le travail accompli (quelle que soit sa qualité), susciter un effort supplémentaire en motivant cette demande (e.g. si le travail fourni est insuffisant) et/ou démontrer que l'individu est capable de réussir lorsqu'il ne s'en pensait pas capable initialement⁴¹. La prise de conscience par l'individu de ses progrès est un levier pour le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997, p. 157).

Les états physiologiques et émotionnels représentent les autres éléments affectifs qui peuvent influencer sur le sentiment d'auto-efficacité : anxiété, fatigue, humeur, *etc.* (Bandura, 1997, p. 164). Des « éléments perturbateurs » extérieurs, des difficultés personnelles non liées à l'apprentissage ou un mal-être physiologique (maladie) sont autant d'éléments qui peuvent « perturber » le sentiment d'auto-efficacité. Cela est vrai dans les deux sens : une efficacité personnelle perçue comme négative peut alimenter une anxiété gênante voire provoquer des symptômes physiologiques si elle affecte profondément l'individu. En outre, un apprenant est d'autant plus sensible et affecté par ce qui lui arrive s'il a un faible sentiment d'auto-efficacité et qu'il rencontre des difficultés (Bandura, 1997 ; Joët, 2009), d'autant plus que le stress intervient aussi au niveau cognitif en perturbant la mémoire et est source de découragement face au sentiment d'impuissance d'agir (Trocmé-Fabre, 1987/1994).

La dimension socio-culturelle participe indirectement au contexte d'apprentissage, que cela soit sur leurs désirs, leur sentiment d'auto-efficacité, ou autres facteurs affectifs (Bandura, 2009, p. 34). Le sentiment d'auto-efficacité ne suffit donc pas à expliquer seul les comportements d'un individu, donc sa motivation. Ce sentiment d'auto-efficacité s'inscrit dans un système à la fois extérieur à l'individu

⁴¹ Par exemple, en faisant faire des exercices selon le niveau des apprenants dans une matière donnée, notamment lorsqu'ils se disent « incapables de comprendre » cette matière ; les exercices, faciles (sans être trop en-dessous du niveau) dans un premier temps, rassurent les apprenants sur leurs capacités. Des exercices de plus en plus difficiles sont donnés par la suite afin d'avancer progressivement et de ménager, entre autres, leur sentiment d'auto-efficacité. Les manuels scolaires qui trient les exercices en fonction de la difficulté sont un bon exemple de cette pratique.

(environnement social) et intérieur dans lequel se mêlent un ensemble de facteurs affectifs et un passé, composé notamment de valeurs, de croyances et d'expériences, qui peuvent être perçues comme réussites ou échecs.

Dans une perspective pédagogique, pour les apprenants ayant un sentiment d'auto-efficacité faible, l'améliorer peut passer par des activités rassurantes, progressivement plus difficiles à chaque fois, comme nous le disions précédemment, afin qu'ils aient confiance en eux lors de la réalisation d'une activité qu'ils jugeaient au départ difficile pour eux (Bruner, 1996 ; Coulter, 1981, cité par Trocmé-Fabre, 1987/1994, p. 164). Ce passage par une sécurisation de l'apprenant sur ses propres capacités permet à la fois de l'aider à se concentrer (dimension cognitive) et d'éviter des situations de résignation qui peuvent être désastreuses (démotivation voire abandon). Trocmé-Fabre donne pour exemple des activités que les apprenants ne peuvent pas réaliser faute de « développement cérébral requis » pour réaliser l'exercice, qui, allant d'échec en échec, finissent à la fois par « résister » à la matière, c'est-à-dire dans une position défensive : être apathiques, voire même transférer leur échec sur leur relation avec l'enseignant ou l'institution (Trocmé-Fabre, 1987/1994, p. 164). La réussite est donc un élément très important dans le maintien ou l'amélioration du sentiment d'auto-efficacité, qui participe lui-même à cette réussite. La prise en compte des capacités cognitives et des états socio-affectifs des apprenants aide à maintenir ou renforcer le sentiment d'auto-efficacité.

Nous souhaitons conclure cette partie en explicitant la différence entre sentiment d'auto-efficacité et confiance en soi. Bandura différencie les deux, et caractérise la « confiance » comme « *un terme quelconque qui réfère à la force de la croyance mais qui ne précise pas nécessairement sur quoi porte la certitude* » (1997, p. 568) : la confiance n'est, pour lui, pas un concept. Il emploie peu ce terme, lui préférant celui d'auto-efficacité, qui rend compte à la fois de la croyance du sujet en sa capacité à réussir et à la force de cette croyance (cette force étant ce qu'indique selon lui cette confiance). Lafortune définit la confiance en soi comme un sentiment « *par lequel un individu fera preuve de hardiesse et d'assurance quant à la réussite d'une expérience* » (1992, pp. 20-22). Elle donne alors différentes caractérisations de la confiance en soi. Tout d'abord, le locus de contrôle, c'est-à-dire si l'individu attribue ses réussites et échecs à des facteurs internes (e.g. avoir beaucoup ou peu travaillé, penser être talentueux ou incapable dans une matière) ou externes (e.g. grâce ou à cause de quelqu'un, d'un dispositif, de la fatalité), témoigne pour cette auteure d'une bonne ou d'une mauvaise confiance en soi. Ensuite, pour Lafortune, ce sentiment se rapporte à la confiance en ses capacités à réussir, c'est-à-dire au sentiment d'auto-efficacité. D'autres auteurs définissent la confiance en soi de la même manière que le sentiment d'auto-efficacité (Blouin, 1986). Enfin, d'autres auteurs incluent la confiance en soi comme composante de l'estime de soi (Meram et al., 2006, p. 30).

Nous faisons le choix ici de préférer le concept de sentiment d'auto-efficacité, plus précis que celui de confiance en soi. Nous pouvons aussi considérer la confiance en soi dans sa globalité, tout comme le sentiment d'auto-efficacité, comme la croyance qu'un individu a en sa capacité à réussir ce qu'il entreprend. Cependant, nous emploierons plus souvent le terme de confiance dans la relation à l'Autre (confiance en l'Autre) qu'à soi (confiance en soi).

1.2.3.2 La confiance en l'Autre et le climat de confiance dans le groupe

Avoir confiance en l'Autre, c'est-à-dire lui *faire* confiance (il s'agit donc d'une action volontaire) consiste à placer en l'Autre « *attentes, hypothèses ou croyances sur la probabilité que les actions futures de l'autre seront bénéfiques, favorables ou au moins non nuisibles à ses propres intérêts* » (Robinson, 1996). L'un attend alors de l'Autre que la confiance placée soit honorée, sans savoir si cela sera le cas ou non (Karsenty, 2011). Pour Francou et Kaplan (2011), faire confiance c'est plus globalement « *accepter de prendre un risque en s'en remettant à un autre que l'on juge compétent et bien intentionné vis-à-vis de nous* ». La confiance a donc deux niveaux : une confiance que l'on pourrait qualifier de confiance « technique », (l'Autre est capable de faire ce que l'on attend de lui, il semble avoir les compétences nécessaires) et une confiance « partagée » (l'Autre est bien intentionné, c'est-à-dire qu'il répondra *a priori* favorablement aux attentes parce qu'il tiendra compte des attentes de celui qui accorde sa confiance). Les deux auteurs précédemment cités insistent sur le lien entre confiance et prise de risque : comme la confiance en l'Autre est une croyance, une estimation, l'erreur est possible. En somme, il s'agit d'avoir foi en l'Autre (Krathwohl et Bloom 1969, p. 169). Une définition plus générale et axée sur les valeurs de l'individu est proposée par Bidault et Jarillo définissant la confiance en l'Autre comme la :

« présomption que, en situation d'incertitude, l'autre partie va, y compris face à des circonstances imprévues, agir en fonction de règles de comportement que nous trouvons acceptables » (Bidault, Jarillo, 1995, p. 113)

L'expectative n'est donc plus seulement en termes de faits, mais aussi en termes de valeurs. Une troisième dimension de la confiance qu'un individu accorde à un Autre est la croyance que cet Autre respectera ses valeurs. Faire confiance passe par la valorisation de l'Autre et une vision du monde extérieur bienveillante (Fiske & Leyens, 2008, p. 37). Plus encore, faire confiance c'est être bienveillant et accepter l'autre dans sa différence (Rogers, 1984 ; Paquelin, 2009, p. 245). La confiance facilite à l'évidence la coopération et permet alors d'accéder à ce que l'on n'aurait pas fait seul (*ibid.*). Une confiance réciproque permet à la fois de se valoriser et de valoriser

l'Autre, tout en gagnant en efficacité. Dans le domaine de la formation, Mœglin rappelle l'importance de la confiance, en l'institution et ses acteurs :

« Il faut un cadre institutionnel et pédagogique [...]. Il faut aussi [...] une ambiance, une relation d'intercompréhension, l'envie et la joie d'apprendre (Snyders 1991, 2002). Il faut surtout la confiance, indispensable car, par définition, celui qui apprend ignore ce qu'il doit apprendre avant de l'apprendre » (Mœglin, 2005, p. 24)

La confiance que les enseignants accordent aux apprenants est par ailleurs importante (Postic, 2001, pp.81-82) afin de créer un climat favorable à l'apprentissage (Morissette et Gingras, 1991, p. 114 ; Giordan, 1996, pp. 118-134 ; Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 29). La confiance d'un enseignant en ses apprenants et la croyance qu'il a en leurs capacités a une importance observée au cours de différentes expériences. Rosenthal et Jacobson (1968) l'appelleront « l'effet Pygmalion ». Lorsqu'un individu a une croyance sur les capacités d'un autre individu ou d'un groupe d'individu, il aura tendance à favoriser le développement de son potentiel ou au contraire le freiner. L'expérience de Rosenthal et Jacobson dans le domaine éducatif s'est faite à l'aide de faux tests de quotient intellectuel (QI) donnés à des enseignants, indiquant des résultats sur leurs élèves. À court terme, les élèves ayant eu un test de QI surévalué ont reçu une attention plus particulière de la part de leurs enseignants, et ont obtenu des résultats significativement meilleurs par rapport à leurs pairs pour lesquels le test de QI était fiable. Lors d'une expérience antérieure menée par Mayo entre 1927 et 1932, il observe, par hasard, que l'attention portée par les scientifiques aux ouvriers est source de productivité car source de bien-être pour eux (baptisée « effet Hawthorne » du nom du lieu de l'expérimentation). Cette confiance (qui est une évaluation subjective, une perception) placée en l'Autre peut être partagée, sans que ce soit forcément conscient : si l'enseignant a confiance en chacun de ses étudiants, elle se « *transmettra* », créant un climat de confiance dans le groupe (Rogers, 1984, p. 162). Ces expériences mettent en lumière de forts liens existant entre climat de confiance et sentiment d'auto-efficacité.

Ce climat de confiance est sécurisant (McCombs & Pope, 2000, p. 46). Tout d'abord, le climat de confiance aide à l'apprentissage socioconstructiviste et notamment à exprimer ses points de vue sans craindre d'être jugé, mais en plus il encourage l'apprentissage en favorisant la co-construction des savoirs (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 29). Ensuite, la confiance que s'accordent les membres d'un groupe favorise l'entraide et les encouragements (Viau, 2009, p. 162). Le groupe n'est cependant pas toujours favorable à l'apprentissage : comme le rappelle Legrain (2003, p. 101), l'enseignant a pour rôle d'établir des objectifs qui favorisent la

coopération et non pas la compétition, qui peut être néfaste à l'apprentissage, surtout dans le cas où apprenants ou enseignants pointerait du doigt les « bons » et les « mauvais », ceux qui ont réussi et ceux qui ont échoué –auquel cas ce serait le sentiment d'auto-efficacité qui pourrait en être affecté. La compétition peut être utilisée comme facteur de motivation dans le cas où elle ne nuit à personne, où les activités sont ludiques et ponctuelles (Legrain, 2003). Stipek (2002) propose à ce sujet que l'enseignant montre aux apprenants qu'ils peuvent aussi s'entraider. Il peut également leur apprendre à travailler ensemble, et lister le type d'aide que chaque individu peut apporter au groupe, permettant par ce biais aux apprenants se considérant en difficulté de se trouver des talents qui n'étaient jusqu'alors pas perçus ou valorisés.

Ce climat de confiance s'instaurera plus aisément avec des individus faisant preuve d'empathie (Fiske & Leyens, 2008, p. 439) avec les différents membres du groupe, c'est-à-dire sachant se mettre à la place de l'Autre, reconnaître et comprendre les émotions de l'Autre grâce à la compréhension de soi (Goleman, 1997, p. 128), sans forcément les éprouver –auquel cas il s'agirait plutôt de *sympathie* (Berthoz & Jorland, 2004, p. 21). Dans le domaine médical et plus particulièrement la thérapie, Bioy (2003, p. 87) associe au climat de confiance la disponibilité du soignant pour son patient, ainsi que son implication et son empathie, et Brizon (1998, p. 45) y associe « être à l'écoute » et « créer un climat sécurisant ». Les parallèles que l'on peut faire entre le domaine médical et le domaine pédagogique sont évidents : la disponibilité de l'enseignant peut être un élément rassurant pour les apprenants⁴², et permet d'instaurer une certaine confiance (l'enseignant est fiable puisqu'on peut compter sur lui : l'apprenant a donc confiance en lui quant à son implication et sa disponibilité à son égard) ; l'empathie est intéressante comme facteur favorisant l'écoute de l'Autre, qui permet d'éviter les conflits et donc de laisser place à ce climat de confiance sécurisant. Empathie et confiance en l'Autre sont, selon McCombs & Pope, des compétences que devraient développer les enseignants, afin de veiller à une atmosphère sécurisante dans le groupe d'apprenants, caractérisée par un ensemble de sentiments positifs que peuvent être la bonne relation avec le groupe, l'absence de peur de l'échec, un sentiment de bienveillance de la part de l'enseignant, une non-crainte du regard des autres, etc. (McCombs & Pope, 2000, pp. 53-54, p. 115).

Le climat de confiance ne se limite bien entendu pas uniquement aux relations apprenants-apprenants et apprenants-enseignants, mais aussi aux liens enseignants-enseignants et enseignants-administratifs, afin que le climat de confiance, sécurisant,

⁴² Cette hypothèse, qui sera réabordée dans l'analyse des résultats recueillis, s'explique par le fait qu'ils soient éventuellement rassurés de savoir qu'une ressource humaine « à leur disposition » peut répondre à des questionnements qui pourraient survenir durant l'apprentissage.

soit perçu au niveau *micro* (la classe) et *macro* (le dispositif de formation). En l'absence de ce climat, les résultats des étudiants de l'enseignement supérieur s'en ressentent : dans leur rapport, Coulon & Paivandi (2008) l'expriment en termes de « distance » et de « proximité », le premier étant décrit négativement et le second positivement. La proximité « *affective et intellectuelle* » est ce que les étudiants souhaiteraient avoir avec les enseignants (Guyot, 1982, p. 202), ne serait-ce qu'en ayant la possibilité de solliciter plus facilement l'enseignant dans les cours en amphithéâtre, mais aussi dans les relations enseignants-administratifs, ces derniers adoptant parfois le rôle d'intermédiaires (Coulon & Paivandi, 2008, p. 77).

1.2.3.3 Le sentiment d'appartenance

Plus encore qu'un élément de l'affectivité, l'appartenance sociale serait un besoin à satisfaire pour l'individu, si l'on se réfère aux théories de la motivation de Maslow (1943/2011a), Mc Clelland (1961), Alderfer (1972) ou encore Deci et Ryan (1975) sous le nom de besoin d'affiliation. Emile Durkheim considère que deux individus créent un lien entre eux selon leurs ressemblances et dissemblances : « *Tout le monde sait que nous aimons qui nous ressemble, quiconque pense et sent comme nous. Mais le phénomène contraire ne se rencontre pas moins fréquemment [...]* », dans le cas où les différences permettent de se « *[compléter] mutuellement* » (1930/2007, pp. 17-18). Il en va de même pour des groupes d'individus.

Dans le domaine de l'apprentissage, qui comme nous l'avons vu est résolument social, les apprenants ont un désir plus ou moins fort de ressentir qu'ils appartiennent, c'est-à-dire font partie et sont reconnus comme faisant partie, à « *des groupes dont ils sont membres : la famille, les pairs, l'école, la classe* » (Charles, 1997, p. 110), où pour l'adulte en formation nous pourrions remplacer « l'école » par « l'institution » ou « l'organisme de formation », et la « classe » par le groupe constitué à la fois des pairs, et des enseignants et extérieurement représenté par le diplôme ou la filière. Cette dimension identitaire du groupe est primordiale pour le sentiment d'appartenance. L'appartenance n'a de sens au niveau collectif que parce qu'on reconnaît le groupe, c'est-à-dire, on l'identifie, et au niveau individuel parce qu'on s'y reconnaît, c'est-à-dire on s'y identifie. L'identification passe par les valeurs véhiculées et la différence marquée avec d'autres groupes.

Dans le cadre d'un groupe d'apprenants, le groupe est une « *communauté d'apprenants* » (Viau, 2009, p. 162), dans lequel on retrouve respect, confiance, complicité, collaboration, visant des buts d'apprentissage. L'importance de ce groupe tient notamment au fait que les uns comptent sur les autres, se soutiennent en cas de difficultés (*ibid.*). Pour Knowles (1990, p. 109), qui se base alors sur différentes

études⁴³, le groupe a de nombreux attraits en formation. Un individu est attiré par un groupe et y restera fidèle si :

- ce groupe satisfait ses besoins en termes d'apprentissage et notamment l'aide à atteindre des objectifs qui sont plus faciles à atteindre à plusieurs (soit parce qu'il gagne en temps mis pour les atteindre, soit parce qu'il gagne en qualité de résultat) ;
- ce groupe « *lui procure un sentiment d'approbation et de sécurité* » ;
- « *son appartenance lui apporte des satisfactions* », de l'ordre du plaisir ;
- « *il est hautement considéré par ceux qui n'en font pas partie* », expression quelque peu ambiguë qui semble à la frontière entre l'admiration et la jalousie.

Mieux encore, Knowles indique également que, lorsque l'individu a participé à la décision collective d'atteindre un but, il est personnellement engagé dans ce dessein. De nombreuses autres qualités sont prêtées au groupe lorsqu'il s'agit d'apprentissage (*ibid.*) et, du moment qu'un climat harmonieux existe au sein de ce groupe, il est question de bien s'entendre et d'avancer en même temps dans une même direction. Si « *aimer, ce n'est pas se regarder l'un l'autre, c'est regarder ensemble dans la même direction* » (Antoine de Saint-Exupéry), il semble qu'il en soit de même pour « *coopérer* » dans le cadre d'une situation d'apprentissage, c'est-à-dire travailler en groupe pour atteindre des objectifs communs. Cela rejoint aussi ce que Jürgen Habermas (1987) décrit dans sa théorie de « l'agir communicationnel », qui propose un modèle d'action dans lequel les individus tentent de s'entendre et s'accorder pour agir ensemble dans un même but : il y a recherche de confiance mutuelle, d'intercompréhension. Durkheim (1930/2007) démontre que le partage du travail permet la solidarité entre les individus et renforce le sentiment d'appartenance. Notons que ce lien peut être induit, de par le format imposé (e.g. un enseignant peut donner comme consigne de travailler en groupe), ou désiré par les individus.

Outre le désir de se sentir membre d'un groupe, c'est donc aussi un désir de lien, de contact, de collaboration, d'entraide. Car le contact, en contexte de formation, entretient ce sentiment d'appartenance (Paquelin, 2012, p. 566) qui influe récursivement sur le climat de confiance et de sécurité de l'apprenant. Un climat perçu comme sécurisant pour un apprenant peut lui permettre d'oser donner son avis devant les autres, sans craindre de retour négatif⁴⁴, ce qui enrichit le travail

⁴³ Bradford, Benne et Gibb, 1964 ; Hare, 1962 et 1969 ; Jacques, 1984 ; Knowles et Knowles, 1972 ; Schein & Bennis, 1965 ; Salomon & Berzon, 1972 ; Zander, 1982.

⁴⁴ C'est ce que, dans le cadre de psychanalyses de groupe, Kaës et *al.* (2004) appelle la fonction « conteneur » ou « contenante », réutilisée dans le domaine de l'apprentissage notamment par Paquelin (2004).

coopératif (e.g. débats et échanges d'idées) et permet à chacun « d'apporter sa pierre à l'édifice » plus aisément. Pour Saleh et *al.*, le travail collaboratif en formation s'articule autour de « *trois notions capitales : tâche commune, rôle, environnement partagé*⁴⁵ » (Saleh et *al.*, 2005, p. 64), ce qui rejoint cette question d'œuvre commune et d'intercompréhension, et renforce le climat de sécurité ressenti par les apprenants. Cette sécurité peut cependant être ébranlée par le groupe ; dans le cas de formation, on peut citer comme exemple un apprenant qui serait sujet à des moqueries suite à une erreur dans une réponse dite publiquement (Viau, 2009, pp. 161-163). Pour créer un climat propice à l'apprentissage, les apprenants doivent, entre eux, faire preuve de respect, ce qui renforcera le sentiment de sécurité et d'appartenance à ce groupe (*ibid.*, p. 160). Que ce soit par manque de sécurité ou autre raison, un apprenant qui ne participerait pas au travail du groupe risque de réduire à la fois son sentiment d'appartenance au groupe mais également celui des autres membres du groupe (Rovai, 2000), dans le cas où ces derniers percevraient un sentiment de rejet alors qu'ils auraient souhaité l'intégration.

Dans le cas où la relation avec le groupe serait mal vécue (mauvaise intégration, moqueries, rejet...), certains apprenants seraient prêts à prendre des mesures « *désespérées, dangereuses ou extrêmes* » pour être valorisés et acceptés (Famose et Bertsch, 2009, p. 178). L'écart entre les valeurs d'un individu et de celles portées par un groupe, le rejet de la différence face à un désir d'appartenance qui prend le dessus, peuvent par exemple amener des apprenants obtenant de bons résultats à échouer volontairement (Viau, 2009, p. 162). L'enseignant peut également y jouer un rôle, positif certes, mais aussi négatif, s'il compare les différents individus du groupe sans faire attention aux conséquences (*ibid.*, p. 159). En particulier, on évite de formuler des reproches à l'égard d'un individu devant le groupe, au risque de l'humilier. Hors de la salle de cours, bien que l'ensemble des acteurs ne soient pas présents dans un même lieu, un e-mail général faisant cas d'une personne ou des discussions sur des forums qui seraient mal venues pourrait avoir la même conséquence.

S'il était précédemment question du « bon » enseignant qui serait, entre autres, celui qui instaure un climat de confiance dans le groupe (Legrain, 2003), peut-être pourrions-nous ici transférer cette compétence chez l'apprenant : le « bon » apprenant serait-il celui qui sait créer un climat de confiance dans un groupe ? Bien que cela soit sans doute favorable à certaines situations d'apprentissage, un apprenant solitaire qui préférerait travailler seul n'en serait pas moins un « mauvais »

⁴⁵ Dans ce cas précis, Imad Saleh et *al.* définissent les *collecticiels*, outils informatiques de travail collaboratif. « *L'environnement partagé* » cité ici concerne l'environnement informatique.

apprenant, du moment qu'il n'y a pas de climat nocif à l'apprentissage (e.g. conflits entre apprenants).

1.2.3.4 La valorisation de soi

Même si nous parlons de sentiment d'appartenance au sein d'un groupe, l'individu conserve ses caractéristiques individuelles, et souhaite être reconnu et valorisé en tant que tel par l'Autre. C'est un besoin essentiel et primaire : on a besoin « qu'on s'occupe de nous ». C'est ce qu'observa Frédéric II, alors Roi de Prusse, qui pensait que chez les nourrissons auxquels on ne parlerait pas se développerait un langage inné et universel (l'hébreu, le grec ou le latin). Il fit une expérience dans laquelle deux groupes de nourrissons étaient différemment traités. Les nourrices parlaient et créaient une relation affective avec le premier groupe, mais pas avec le deuxième. En revanche, tous étaient lavés, changés et on tenait compte de leurs besoins physiologiques (e.g. nourriture, eau). Les nourrissons du second groupe, privés de toute attention affective, moururent tous (Alaméda, 2005, p. 40)⁴⁶.

On a certes besoin que l'on « s'occupe de nous », mais on a aussi besoin qu'on s'en occupe « bien », en valorisant nos actions au sein du groupe si groupe il y a (Papoutsaki, 2006, p. 50), mais aussi en nous valorisant en tant qu'individu, dans les valeurs que nous portons et pas seulement dans nos actes ou comme membre d'un groupe (François de Singly, 1998 ; Csillik, 2009, p. 300). Valoriser ne signifie pas forcément couvrir de compliments, mais simplement reconnaître le travail accompli, mettre en avant les réussites et les compétences acquises, et surtout, éviter la dévalorisation chez des apprenants ayant, notamment, une basse estime de soi ou un sentiment d'auto-efficacité faible. Plus généralement, la valorisation des compétences d'un apprenant renforce son estime, sa confiance en lui et sa motivation (Lafortune, 1992, p. 99 ; p. 6).

Être valorisé dans le cadre de l'apprentissage, c'est donc à la fois être reconnu comme individu doué de savoir-faire ou de savoir-être qui nous sont propres (Csillik, 2009, p. 300), qui peuvent servir au groupe (Fiske et Leyens, 2008, p. 36) et qui permettent d'obtenir des résultats. S'il y a un écart entre les résultats attendus et la réalité obtenue, et que cet écart n'est pas compris et vécu comme injustice, cela peut avoir des conséquences néfastes : dévalorisation, perte de sentiment d'auto-efficacité et d'estime de soi, sentiment d'échec, *etc.*, autant d'éléments qui peuvent mener à l'abandon.

Les réussites et les échecs influent également sur la valorisation. Réussir valorise, et réciproquement, être valorisé favorise les situations de réussites (Albero

⁴⁶ C'est l'hospitalisme tel que décrit par René Spitz.

et Kaiser, 2010 ; Lieury et Fenouillet, 2006). Le sentiment de réussite (et inversement d'échec) n'est pas la croyance en sa capacité à réussir (qu'est le sentiment d'auto-efficacité), mais la croyance d'avoir ou d'être en train de réussir –par exemple en obtenant de bons résultats. Ce sont également des éléments renforçant le sentiment d'auto-efficacité : la réussite accentue la croyance en la capacité de réussir dans le futur (Bandura, 1997). Ces différents sentiments sont liés, puisque réussir renforce le sentiment d'auto-efficacité, et ces deux éléments valorisent l'individu (Bourgeois, 2009, p. 249).

Enfin, être valorisé, c'est aussi être reconnu. La reconnaissance est, selon Taylor, un « *besoin humain vital* » (2009, p. 42) d'être reconnu comme un être humain original (p. 48), avec sa personnalité propre, y compris si l'on est au sein d'un groupe (c'est-à-dire à la fois appartenir à ce groupe mais aussi être différent et distingué des autres membres qui le composent). Cette reconnaissance s'acquiert dans une vie sociale, c'est-à-dire par l'échange avec l'Autre (p. 53). La reconnaissance, reconnaître l'Autre comme différent, avec ses originalités, c'est le valoriser en ce sens que c'est lui accorder une identité qui lui est propre, qu'il s'est forgé lui-même.

Lorsque nous aborderons la question de l'estime de soi, nous verrons que la valorisation en est très proche. Cependant, la question de l'estime de soi sera étudiée comme intra-personnelle (puisque'elle est une évaluation personnelle de son soi), bien qu'étant fortement influencée par le rapport à l'Autre et à son environnement, alors que la valorisation a ici été considérée comme provenant de l'Autre –c'est lui qui nous valorise. En outre, la valorisation de soi « *inclut la possibilité d'un perfectionnement personnel, tandis que l'estime de soi suppose que les autres peuvent être meilleurs* » (Fiske et Leyens, 2008, p. 36).

1.2.3.5 L'isolement et le sentiment de solitude

L'isolement et le sentiment de solitude sont particulièrement étudiés dans le cadre professionnel (notamment par l'INRS –Institut National de Recherche et de Sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles– depuis 2009). La solitude est déclarée grande cause nationale en 2011 par le gouvernement français et trouve sa source dans deux causes : « *ne pas se sentir entouré et/ou ne pas ressentir d'affinité avec son entourage* » (Battestini, 2012). Ainsi, selon cette définition, la solitude est un sentiment et revêt un aspect négatif : il ne s'agirait donc pas d'absence de l'Autre, mais plutôt d'absence de lien affectif avec l'Autre. L'isolement est autre, il indique « *s'insulariser* » (Pezeu-Massabuau, 2007, p. 38), c'est-à-dire se séparer d'un autre (humain ou non) pour « *s'isoler comme une*

île » : c'est, pour Pezeu-Massabuau, un désir⁴⁷ de se mettre à l'écart, de se plonger dans quelque chose. L'isolement est passager (*ibid.*, p. 210), là où la solitude est un « manque », un « abandon »⁴⁸ de l'Autre (p. 40), ou tout du moins une « défaillance ou dysfonction » du lien à l'autre (*ibid.* p. 210 ; Dupont, 2010, p. 34). Le premier est positif, ou tout du moins neutre, et objectivable (l'individu isolé est à l'écart des autres) ; le second est résolument négatif, et subjectif (l'individu se sent seul).

Différentes études chez la personne adulte ont ainsi mis en évidence que le sentiment de solitude n'était effectivement pas affecté par la quantité des relations mais bien par leur qualité (Sibony, 1998, p. 103 ; Dupont, 2010, p. 34). Les individus souffrant de sentiment de solitude seraient à la fois des personnes peu sûres d'elles, ayant une basse estime de soi, mais également une image négative de l'Autre (méfiance et pessimisme quant à la nature humaine) ; en outre, elles auraient une forte attente des relations instaurées avec l'Autre, attentes non réalisées ce qui explique pour partie leur souffrance (Dupont, 2010, p. 35).

L'importance du sentiment d'appartenance sociale et de la valorisation personnelle a été précédemment mise en exergue. La solitude peut alors être préjudiciable lorsqu'elle empêche un lien social désiré par l'individu, voire nécessaire. Pour un apprenant en formation institutionnalisée, les groupes sociaux sont multiples : à la fois ceux liés à la formation (constitués d'enseignants et/ou d'administratifs et/ou de ses pairs) et ceux extra-institution, qui peuvent être constitués de ses collègues, de ses amis et/ou des membres de sa famille, voire d'autres individus comme des enseignants particuliers, *etc.* De fait, il peut être isolé au sein de sa formation, sans l'être dans sa vie personnelle, ou inversement. De plus, selon sa personnalité, ses choix de vie, son style d'apprentissage, il peut vivre sereinement sa solitude en formation et ne pas manquer de lien social.

Ainsi, la solitude perçue et ressentie diffère selon les individus et les situations. Certains apprenants peuvent avoir besoin de savoir que d'autres rencontrent les mêmes difficultés qu'eux pour être rassurés (Bonichel et Nimier, 2002, p. 144), en ce sens le lien social et l'absence de solitude sont importants. On peut imaginer la solitude que ressentirait un apprenant qui ne comprend pas une consigne ou ne sait pas quelle démarche administrative il devrait effectuer dans un cas précis, par exemple, et n'a pas identifié les personnes ressources pouvant répondre à ses

⁴⁷ Ce positionnement est critiquable, puisque l'isolement peut aussi être non désiré et parfois subi.

⁴⁸ A ce sujet, Le Petit Robert, en ligne, <http://www.lerobert.com>, consulté le 20 mai 2013, définit notamment la solitude comme un état d'abandon.

questionnements ou encore n'ose pas les solliciter⁴⁹. La solitude peut donc être ressentie à la fois :

- dans le rapport à l'Autre et dans l'absence de rapport à l'Autre : soit par difficulté ou incapacité à créer des liens (l'Autre peut rejeter et empêcher toute tentative de création de lien), soit par non identification d'individus avec lesquels des liens pourraient être créés ;
- pour des raisons personnelles : l'apprenant peut ne pas oser ou ne pas souhaiter aller vers l'Autre (raison personnelle).

L'isolement peut être choisi ou subi. Dans le premier cas, l'individu s'isole par choix personnel, non contraint ; dans le cadre d'un apprentissage, il choisit par exemple de travailler seul car il préfère ce mode et s'y sent plus à l'aise. Dans le second cas, l'individu est contraint de s'isoler (il est subi) ; si l'on reprend l'exemple de travailler seul, l'individu peut y être contraint si, par exemple, il n'a pas créé de lien de confiance avec d'autres apprenants ou a des contraintes horaires personnelles ou professionnelles ne lui permettant pas de retrouver les autres apprenants pour travailler en groupe.

1.2.3.6 L'anxiété

Souvent étudiée en psychopathologie, l'anxiété se caractérise à la fois comme une émotion de peur et de tension nerveuse dans sa forme la plus avancée et la plus succincte *a priori*, et aussi comme un sentiment où l'individu appréhende une expérience future comme pouvant être « *désagréable voire dangereuse* » (Casalis et al., 2002, pp. 73-74). C'est un état de « *non quiétude* » (*ibid.*), qui peut aussi trouver sa cause dans une atmosphère anxiogène, c'est-à-dire peu rassurante car la méfiance y règne à la place de la confiance, et donc l'individu appréhende ce qui peut lui arriver. Il est en insécurité, ce qui peut le mettre dans une situation peu propice à l'apprentissage.

Lafortune (1992, pp.19-20), qui étudie la dimension affective en mathématiques, propose trois éléments constitutifs de l'anxiété. Le premier est l'inquiétude, c'est-à-dire cette appréhension dont il est question ci-dessus. Lafortune y dit que l'individu est « *préoccupé* » (son attention est focalisée sur autre chose que le contenu du cours ou l'activité à réaliser), et que par conséquent son esprit n'est pas libre d'apprendre et travailler efficacement : c'est donc une perturbation, plus ou moins importante, du domaine cognitif. Le second élément est le malaise, qu'elle définit comme « *un sentiment d'embarras, de gêne* », qui ne conduit pas forcément à

⁴⁹ Il pourrait toutefois trouver sa réponse, le cas échéant, sur un outil d'informations non humain (e.g. foire aux questions) et ne pas nécessiter, donc, de lien social.

l'abandon mais peut amener l'individu à moins s'impliquer dans un cours. Enfin, le troisième est la peur, il s'agit donc d'une émotion et plus d'un sentiment (selon notre définition de la dimension affective), qui serait nous semble-t-il une forme avancée du malaise : l'individu fait plus qu'appréhender ou être gêné : il craint d'être victime d'une menace imminente (Casalis et *al.*, 2002, pp. 73-74) –ce qui peut réellement être le cas ou non.

Les situations anxiogènes peuvent être diverses : ce peut être de l'ordre de la crainte des résultats (Viau, 2009, p. 84), que ce soit parce que l'individu appréhende sa dévaluation personnelle, vis-à-vis de lui (e.g. vivre un échec qu'il ne pense pas mériter ou ne pas être satisfait de sa performance) ou vis-à-vis des autres (e.g. se sentir inférieur aux autres). Pour ce qui est du regard des autres, plusieurs chercheurs critiquent la compétition dans la pédagogie (Covington, 1992, p. 128 ; Legrain, 2003, p. 101), lorsqu'elle conduit à la comparaison des résultats obtenus par chacun des apprenants, risquant de séparer les « faibles » des « forts », et sapant créativité et plaisir d'apprendre (Viau, *ibid.*).

Ainsi, dans le cadre pédagogique, l'anxiété pourrait être rapprochée du climat d'insécurité, et à l'inverse, le bien-être ou la quiétude du climat de sécurité, qui sont à lier au sentiment d'appartenance et au sentiment de confiance en l'Autre, où nous suggérons par exemple qu'être sujet à des moqueries de la part des autres serait néfaste à l'individu ; dans le cas où il appréhende les moqueries, sans doute parce qu'il en a déjà vécues dans des situations similaires ou parce qu'il a vu d'autres en être victimes, l'appréhension d'une expérience désagréable laisse l'anxiété s'installer, et inhibe l'action (Lafortune, 1992, p. 93, indique notamment que certains étudiants « *n'osent même pas s'inscrire* » à un cours face à une telle situation). L'apprenant anxieux aura ainsi tendance à essayer d'éviter ces situations pour ne plus revivre ce ressenti négatif. L'anxiété est aussi en lien avec le sentiment d'auto-efficacité, l'un alimentant l'autre et vice-versa : la peur inhibant l'action, elle peut mener l'individu à ne plus oser être actif et ne plus croire en ses capacités, et réciproquement, un sentiment d'auto-efficacité faible ne rassure pas l'individu dans son action et peut être anxiogène puisqu'il hésitera à passer à l'action craignant que le résultat ne soit pas à la hauteur –de ses attentes ou de celle des autres. L'état d'anxiété est donc aussi une tension permanente ou chronique d'une attente non comblée et perçue comme inatteignable.

Ces états d'anxiété peuvent aussi être liés aux acteurs de la formation (e.g. difficultés relationnelles, difficulté à travailler en groupe), aux cours eux-mêmes (e.g. difficulté à comprendre le cours ou à le restituer, difficultés liées à une matière particulière), aux craintes quant à l'avenir (e.g. quelle orientation, quelles possibilités), l'appréhension du changement (en formation le sujet évolue, Lataste,

2011, p. 38), ou encore à des variables liées uniquement à l'individu et non au dispositif de formation (e.g. environnement personnel ou professionnel anxiogène, anxiété due à des éléments externes à la formation).

Les liens avec autrui peuvent aussi être apaisants et réduire l'anxiété ressentie, comme nous l'avons dit précédemment : pouvoir échanger avec d'autres apprenants ayant les mêmes difficultés ou encore être rassuré par le fait d'être accompagné et de savoir qu'en cas de problème quelqu'un pourra aider (*cf.* théories de Bruner et Vygotski). Trouver sa place dans un dispositif de formation (i.e. augmenter son sentiment d'appartenance) est également un élément important pour réduire l'anxiété et s'adapter au dispositif de formation (Boniciel & Nimier, 2002, p. 149). Dans ce même but, l'équipe pédagogique peut aussi favoriser la verbalisation des problèmes (*ibid.*, p. 147) et favoriser une gestion de l'anxiété autonome (savoir qui contacter en cas de problème, élaborer des stratégies de gestion de son affectivité, *etc.*), tout en respectant le rythme d'autonomisation de chaque apprenant.

1.2.3.7 Les sentiments d'autonomie, de dépendance et d'obligation

L'autonomie admet plusieurs sens. Selon Le Petit Robert en ligne⁵⁰, un premier sens est le droit individuel de se gouverner selon ses propres lois, en référence notamment aux législations en vigueur pour des entités administratives ; un second sens est le droit qu'a un individu de choisir les règles auxquelles il se soumet ; un troisième sens est la « *liberté, indépendance matérielle ou intellectuelle* ». Dans les trois sens, l'autonomie est synonyme de liberté et d'indépendance ; être autonome serait donc être indépendant, non assujetti à l'Autre.

L'autonomie n'est cependant pas le rejet de l'Autre et encore moins de son soutien (Boud, 1988, p. 28), du moment que cet Autre ne décide pas à notre place ou n'influence pas nos décisions, sauf s'il s'agit d'un choix personnel et consenti. Dans le cadre d'une formation, nous pourrions considérer que l'apprenant est autonome s'il sait mobiliser les ressources à sa disposition pour atteindre un but qu'il s'est personnellement fixé. Boud spécifie cependant que l'autonomie est plus qu'agir selon ses propres règles, et qu'elle implique la capacité de réagir à son environnement, en apportant des réponses créées et personnelles plutôt qu'inspirées des autres ou de son passé (Boud, 1988, p. 22).

L'acquisition de l'autonomie est un processus qui se fait en plusieurs étapes. Se basant sur les travaux de Boud, Françoise Blin (1998) en propose quatre⁵¹ :

⁵⁰ <http://www.lerobert.com>, consulté le 20 mai 2013.

⁵¹ Ce qui n'est pas sans rappeler la proposition de Langevin et *al.* (1999), qui distinguent trois formes d'expression de l'autonomie chez un individu : l'autonomie directe, c'est-à-dire sans

- le premier est celui de la dépendance à l'autre, où l'apprenant a besoin d'être guidé, voire dirigé, et où il a des difficultés à développer de lui-même des stratégies métacognitives ;
- le deuxième est toujours dans la dépendance, et l'individu est en demande d'un renfort métacognitif et un soutien affectif et motivationnel ;
- le troisième est l'indépendance, avec une faible interdépendance –c'est-à-dire qu'il n'est pas autonome au sein d'un groupe ;
- le quatrième est l'interdépendance, c'est-à-dire une autonomie dans le groupe : tout en étant membre du groupe, l'individu reste indépendant intellectuellement et moralement du groupe.

L'autonomie est donc à la fois le fait de faire ses propres choix, et de s'autoréguler (Zimmerman, 2001), à l'inverse de la dépendance où l'apprenant a besoin de l'encadrement de l'autre pour évoluer. Entre ces deux pôles, autonomie et dépendance, des degrés bien plus multiples que les quatre sus-cités existent : si l'on tient compte de la matière, de l'enseignant, du groupe, mais aussi de variables personnelles telles que l'environnement d'apprentissage ou encore la vie privée de l'apprenant, on pourrait identifier différents degrés d'autonomie globale et degrés d'autonomie selon les contextes, ou, plutôt, un état d'avancement dans le processus d'autonomisation. La pédagogie de l'enseignant a également un rôle dans cette autonomisation. Des activités faisant de l'apprenant un acteur constituent pour lui des opportunités de gagner son autonomie. Plusieurs auteurs sont critiques quant à la dépendance que créent les pédagogies contemporaines. Knowles, d'abord, y explique le rôle des représentations de l'apprenant par l'enseignant :

« Le concept que l'enseignant a de l'apprenant est celui d'un être dépendant et par conséquent, l'image que l'apprenant a de lui-même peut éventuellement être celle d'un être dépendant » (Knowles, 1990, p. 67)

Annie Jézégou fait le même constat pour ce qui est de l'enfant (à l'instar de Vygotski lorsqu'il est question de zone proximale de développement où l'enfant ne peut évoluer sans l'aide d'un adulte ou d'un pair), mais stipule qu'en mûrissant, se développe chez l'individu apprenant « [le] besoin et [la] capacité à s'auto-réguler ». Plus encore, cette chercheuse insiste sur l'importance de ce sentiment d'indépendance, recherché par l'individu :

l'intervention d'autrui sous quelque forme que ce soit, l'autonomie assistée, avec aide et soutien de l'Autre, et enfin l'autonomie déléguée, où l'on confie la prise de décision à l'Autre –ce qui sous-entend une relation de confiance.

« Le modèle pédagogique [...] ne permet pas de développer les facultés requises pour l'autogestion, tandis que le besoin de s'autogérer ne cesse de croître. Il en résulte une disparité croissante entre ce besoin et la possibilité qu'offre le système à s'autogérer. Cette tension peut provoquer, chez les individus, une résistance, un ressentiment et parfois une démission chez les adolescents et les adultes. [...] [Il] se développe en eux un profond besoin d'être vus, traités, par les autres, comme des individus capables de s'autogérer. Ils admettent alors difficilement les situations où les autres leur imposent leur volonté » (Jézégou, 1998, p. 110).

Dans cette citation, on y retrouve la recherche de valorisation explicitée précédemment, ainsi que la recherche, globalement, d'une liberté d'apprendre (Rogers, 1984). Lorsque Carl Rogers écrit sur la « liberté pour apprendre », il postule notamment que lorsque l'apprenant est plus libre, donc plus opportun à devenir autonome, il prend une responsabilité : il « *s'engage personnellement davantage et travaille avec plus d'acharnement que dans les cours traditionnels* » (Rogers, 1984, p. 93). Cette idée de liberté ne signifie pas, là non plus, d'être privé d'enseignant ou de tuteur, mais que le rôle de l'enseignant évolue en un accompagnateur, un soutien, éventuellement un animateur, mais non comme un dirigeant autoritariste. À l'instar de Vygotski (1933/1997), de Boud (1988), ou encore de Knowles (1990), il est question de faire de l'autonomie un objectif pédagogique aussi essentiel qu'un autre. En somme, procéder de la même façon que lorsqu'un enfant apprend à marcher : lui tenir la main au début, puis le lâcher de plus en plus fréquemment jusqu'à ce qu'il n'ait plus besoin du parent pour marcher seul.

Rappelons que, dans le cadre de la dimension affective, il est avant tout question d'émotions et de sentiments. Ainsi, une autre manière d'approcher l'autonomie telle que perçue et ressentie par l'individu est le locus de contrôle (Rotter, 1954), qui peut être interne ou externe : si l'individu croit que ce qui lui arrive (par exemple une bonne note) est dû à son travail et ses efforts, le locus est interne ; au contraire, s'il croit que cela est dû à des variables sur lesquelles il ne peut intervenir (pour le cas d'une bonne note, il peut croire que l'enseignant a donné un devoir très facile, qu'il a réussi grâce au soutien d'un autre ou encore que c'est dû à la chance), il est externe. Evidemment, la croyance peut être interne et externe en même temps, à des degrés différents. En somme, l'autonomie ou la dépendance sont ici observées sous l'angle du sentiment de contrôle ou de « *perception de maîtrise* » (Rodin, 1990), c'est-à-dire la croyance qu'un individu a de pouvoir agir de manière autonome sur une situation. Pour parler de sentiment d'autonomie ou *a contrario* de sentiment de dépendance, ce

sont les croyances (ou perceptions) de l'individu qui sont invoquées –à l'instar du sentiment d'auto-efficacité qui est la croyance en sa capacité à réussir.

L'individu autonome croit en son pouvoir d'agir sur sa vie, et donc d'être un apprenant efficace, en étant bien organisé ou en mobilisant les bonnes ressources au bon moment par exemple. L'apprenant dépendant est assujéti à l'autre, et aura tendance à faire appel à lui à chaque difficulté plutôt que d'essayer de surmonter seul (entre autres parce qu'il se considère comme incapable d'agir sans l'aide d'un tiers). Ces deux extrêmes sont à nuancer, car, comme nous l'avons dit, de nombreux degrés existent entre les deux. Notons que le sentiment d'autonomie est un facteur à la fois motivationnel et de bien-être dans l'apprentissage : si l'on donne à l'apprenant l'opportunité d'être acteur, c'est-à-dire prendre des décisions et contrôler son apprentissage (Mc Combs et Pope, 2000, p. 26), et qu'il est en capacité de le faire en étant suffisamment accompagné si nécessaire par l'enseignant « facilitateur d'apprentissage », il aura d'autant plus le désir d'apprendre (Vianin, 2007, p. 68), se sentira d'autant plus valorisé et évoluera dans un climat sécurisant (Mc Combs & Pope, *ibid.*).

Enfin, une autre approche de l'autonomie et de la dépendance est le sentiment d'obligation. L'individu se sent contraint de faire une action qu'il n'aurait pas faite s'il avait eu le choix : il peut s'agir de participer à certains cours qui ne l'intéressent pas mais font partie du diplôme visé, ou même de la formation elle-même. Jocelyne Robert écrit à ce sujet que les apprenants qui s'engagent dans une formation le font parfois car cela leur semble être une opportunité pour trouver un emploi (1997, p. 188). Elle observe que le sentiment d'obligation est d'autant plus élevé chez les demandeurs d'emploi peu qualifiés (p. 189), soit parce qu'une entité administrative (e.g. Pôle Emploi) leur impose la formation, soit parce qu'une même entité administrative leur donne l'information sur une formation qui pourrait les intéresser et qu'ils se sentent obligés de la suivre pour ne pas décevoir⁵² ou donner une mauvaise image d'eux. Outre l'exemple du demandeur d'emploi, l'apprenant peut ressentir une obligation de réussir pour faire plaisir à ses proches, suivre une consigne qu'il perçoit comme une obligation. Le sentiment d'obligation peut donc pousser à faire quelque chose pour autrui, ou à l'inverse empêcher d'agir pour ne pas décevoir autrui : puisqu'il « pousse », c'est une source de motivation –sur laquelle nous reviendrons lorsqu'il sera question de motivation extrinsèque.

⁵² La déception imaginée pourrait être au niveau de n'importe quel autrui : dans le cas de demandeurs d'emploi, aussi bien chez les fonctionnaires chargés du suivi de leur dossier que de leurs proches (famille, amis).

1.2.3.8 Le plaisir

Le plaisir est une « *sensation ou émotion agréable, liée à la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, à l'exercice harmonieux des activités vitales* »⁵³. Dans cette définition, le plaisir est associé à la satisfaction d'un besoin, notion sur laquelle nous reviendrons lorsqu'il sera question de motivation. Ce plaisir peut être recherché (en satisfaisant un désir, un besoin ou en pratiquant une activité), ou inattendu, soit parce que l'individu ne pensait pas éprouver du plaisir à faire une activité ou à obtenir un résultat plaisant à la suite d'une activité, soit parce qu'il est éprouvé à la suite d'une surprise. Il est une expérience subjective : tout le monde ne ressentira pas le même plaisir même si les sources en sont identiques.

Dans le cadre pédagogique, des chercheurs ont écrit sur le désir d'apprendre (Meirieu, 2001 ; Vianin, 2007 ; Viau, 2009), désir animé par la recherche de plaisir à apprendre. Dans ces travaux sont questionnées les stratégies qu'un enseignant peut élaborer pour susciter le *désir* d'apprendre aux apprenants, c'est-à-dire les motiver. Lorsque nous parlons de *plaisir* d'apprendre, l'enseignant a aussi sa part de responsabilités selon Viau : si les apprenants ont la possibilité, grâce à une pédagogie faisant d'eux des acteurs, d'être « *autonomes, créatifs et audacieux* », ils éprouveront d'autant plus de plaisir à apprendre (2009, p. 84). En outre, pour cet auteur, l'enseignant est l'un des rares adultes que les enfants voient prendre plaisir à apprendre (p. 152), faisant de lui un modèle d'adulte accompli qui prend plaisir au travail aux yeux des apprenants, ce qui renforce leur plaisir. Les apprenants adultes peuvent tout aussi bien apprécier le plaisir qu'aura un enseignant à transmettre son savoir.

Le plaisir d'apprendre s'inscrit aussi dans une perspective d'accomplissement, d'évolution personnelle, et donc d'acquisition de nouveaux savoirs (Nuttin, 2000). Cette idée nous rapproche de la notion de « plaisir de causalité », c'est-à-dire le désir d'être la cause de quelque chose, que Nuttin explique comme l'une des motivations essentielles de l'homme :

« Cette thèse rejoint un thème central de notre conception du comportement de sa motivation [(celle de l'être humain)], où il est dit que l'homme ne tend pas seulement à entrer en relation avec l'environnement, mais qu'il tend aussi à « agir sur » la situation actuelle [...] (Nuttin, 2000, p. 154)

⁵³ Le Petit Robert, en ligne, consulté le 18 mai 2013 (<http://www.lerobert.com>).

C'est aussi ce qu'Osterrieth appelle le plaisir de grandir chez l'enfant (1988, p. 68), c'est-à-dire de prendre son autonomie et donc devenir adulte, ou encore le plaisir que peut ressentir un élève à réaliser parfaitement une activité, y compris s'il était jusqu'à présent en difficulté sur celle-ci (Carlier & Renard, 2007, p. 9 ; p. 35), soit selon les attentes d'un autrui (enseignant ou autres apprenants), auquel cas il aura plaisir à réussir pour donner une bonne image de lui par rapport à l'autre, ou encore à titre personnel, dans cette perspective d'accomplissement.

Le plaisir et le désir d'apprendre peuvent donc provenir pour partie de situations pédagogiques. De fait, le défi dans l'activité pédagogique semble être non seulement un élément motivationnel (Meirieu, 1994, p. 91) mais aussi source de plaisir –lorsqu'il est surmonté et que l'apprenant ne « s'essouffle » pas sur l'activité face à une difficulté trop grande (*ibid.* p. 93). Ce défi doit être maîtrisé par la « médiation requise » à sa réalisation, sous peine de créer du déplaisir à apprendre (*ibid.* p. 96). Pour cela, Meirieu recommande une série d'éléments qui permettent de créer ce que nous avons ici appelé un climat de sécurité : cela peut passer par la mise en place de rituels contenant l'action pédagogique, d'une organisation tant spatiale (qui s'applique de fait particulièrement en présence) que temporelle (calendrier et dates de rendus), ou encore par la codification de comportements c'est-à-dire la réglementation des actions (*ibid.* pp. 96-97). C'est une forme de plaisir que l'on peut retrouver dans le jeu, appliqué ici à la pédagogie (Sestier & Hochet, 2005, p. 38).

Le plaisir n'est pas uniquement lié à l'acte d'apprendre ou aux actions entreprises pour apprendre. Ainsi, on peut trouver du plaisir à travailler en groupe ou à créer une relation avec autrui. Carlier & Renard identifient le plaisir créé par une bonne ambiance et une proximité affective dans la relation à l'Autre (2007, p. 72), le plaisir d'appartenir à un groupe ou une institution que l'on respecte voire admire (pp. 70-71), voire même dans un effet miroir que peut créer la relation pédagogique, c'est-à-dire que les apprenants auront d'autant plus plaisir à apprendre que l'enseignant aura plaisir à enseigner (Weikart, 2001 ; Viau, 2009, p. 152), ou encore que l'intérêt de l'enseignant pour l'apprenant suscite désir et plaisir d'apprendre chez ce dernier (Aubert, 1994, p. 99). Les plaisirs dans la relation sont à relier au sentiment d'appartenance, à la confiance en l'autre lorsqu'on noue une relation, ou encore à l'estime de soi.

Frayssinhes (2013) identifie d'autres formes de plaisir que l'on peut trouver dans la formation lorsque des libertés sont données aux apprenants : le plaisir d'apprendre dans un dispositif ouvert où la liberté de l'apprenant est mise en avant, où il existe différents moyens d'apprendre, où les activités réalisées pour l'apprentissage sont « gratifiantes, valorisantes, stimulantes ». Il s'agit donc globalement du plaisir d'apprendre et des moyens mis en œuvre pour cet

apprentissage. Il ajoute également le plaisir de réussir, notamment lorsque l'activité était initialement difficile.

Le plaisir étudié ainsi dans la dimension affective a cette particularité qu'il est lié à l'ensemble des sentiments vus précédemment. Le plaisir d'apprendre et d'accomplissement sont à part, mais on ressent également du plaisir à pratiquer une activité lorsqu'on la réussit ou simplement qu'on se sent capable de la réussir (c'est valorisant donc potentiellement plaisant), lorsqu'on est en confiance, qu'on appartient à un groupe dans lequel on se reconnaît, qu'on est autonome, ce qui est également valorisant, *etc.* On ressent, à l'inverse, du déplaisir, ce qui n'est pas une absence de plaisir mais un sentiment négatif quant au plaisir, lorsqu'on est anxieux, dépendant d'un autre, qu'on multiplie les échecs et qu'on ne perçoit pas comment les surmonter, ou encore qu'on se sent seul.

1.2.3.9 L'estime de soi

L'estime de soi dans l'apprentissage est l'objet de controverses au niveau de sa définition, y compris au niveau du vocabulaire même, certains chercheurs employant pour un même sens les expressions « concept de soi », « image de soi » et « valeur de soi » (Famose & Bertsch, 2009, p. 15 ; Cellier & Pourtier, 2012, p. 148). L'estime de soi est dynamique (Roques, 1995, p. 79), se construit dans la relation aux autres *via* l'estime ou la mésestime qu'ils nous portent (Meram *et al.*, 2006), et l'on peut définir l'estime de soi comme l'évaluation donnée à la représentation que l'on a de son soi. Se représenter son soi c'est répondre à la question « qui suis-je ? », alors qu'évaluer son soi répond à la question « que vaudrais-je ? » (Famose & Bertsch, *ibid.*), ce qui, rappelons-le, est dans les deux cas une croyance que l'individu porte sur lui-même.

La perception de soi est une idée que James (1892/2006) replace dans un contexte environnemental : le soi n'est pas seulement la perception qu'un individu a de lui, mais aussi la représentation qu'il se fait des perceptions des autres. Plus simplement, un individu est sensible au regard que les autres portent –ou qu'il croit que les autres portent– à son égard, tout autant qu'il est sensible à ce qu'il réussit ou échoue, à ce qu'il pense être capable de faire, c'est-à-dire à ce qu'il pense globalement de lui. Ainsi, ce « soi social » admet selon James trois dimensions :

- une dimension matérielle et physique, constituée du corps, des objets possédés (tant ceux montrés en société comme les vêtements que ceux non montrés), et de ce qu'il considère comme faisant intégralement partie de notre être, à savoir les proches : amis, parents, *etc.* ;
- une dimension sociale, basée sur le respect, la confiance et l'estime que les autres nous portent, différente d'un individu à l'autre créant ainsi de nombreux « moi sociaux » ;

- une dimension spirituelle et intellectuelle, moins visible. Il peut s'agir des dimensions cognitives et affectives, avec entre autres les valeurs, les croyances, mais aussi les réalisations dans ces domaines.

Dans une perspective donnant encore plus d'importance à l'Autre, Cooley (1902) propose le terme d'« autrui significatif » (*significant other*) comme base indispensable à la construction de l'estime de soi (Lucchini, 1993, p.159), autrui désignant les personnes pour lesquelles l'individu souhaite avoir une image particulière positive. S'il renvoie une image négative à des individus pour lesquels il a peu de considération, il en sera bien moins affecté que s'il renvoie une telle image à des personnes importantes pour lui. Ainsi, le concept de soi est un construit social, plus ou moins malléable selon les autrui impliqués.

Concernant l'estime de soi, c'est-à-dire cette évaluation de ce soi, les définitions de l'estime de soi sont généralement consensuelles ; « *perception positive [ou négative] que la personne a d'elle-même* » (Meram & al., 2006, p.23), ou encore « *aspect émotionnel et affectif qui concerne la façon dont les individus s'évaluent eux-mêmes* » (Martinot, 1995, p. 24), alors que les composantes impliquées dans l'estime de soi divergent d'un auteur à l'autre. Ainsi, nous proposons de les présenter dans un tableau indiquant les différentes propositions selon les auteurs, avant d'exprimer un point de vue synthétique.

Auteur(s)	Composantes
James (1892/2006)	<i>L'estime de soi se mesure comme :</i> la différence entre ses aspirations et ses réussites
Rotter (1954)	<i>L'estime de soi se mesure avec :</i> le locus de contrôle interne ou externe : croyance que l'on est ou non à - l'origine de ce qu'on entreprend
Coopersmith, 1967	<i>S'estimer, c'est se sentir :</i> - capable - signifiant - talentueux - valeureux
Heatherton et Polivy, 1991	<i>L'estime de soi dépend du regard que l'on porte sur :</i> - la confiance en sa performance (suis capable de réussir ?) - la considération sociale (que pense-t-on de moi ?) - l'apparence physique (suis-je satisfait de mon corps ?)
Harter, 1999 (inspiré de Cooley)	<i>L'estime de soi dépend de son estimation de :</i> - la compétence perçue, plus ou moins importante selon les domaines - le soutien d'autrui
Meram et al., 2006	<i>L'estime de soi dépend du regard que l'on porte sur :</i> - sa valeur - la confiance en sa capacité à réussir - son mérite - la dignité - son importance - sa réussite obtenue
Famose et Bersch, 2009	<i>L'estime de soi dépend de la satisfaction qu'on a de :</i> - son corps (apparence, santé, niveau de condition physique) - ses caractéristiques personnelles (personnalité, aptitudes, habiletés) - ses relations sociales (famille, amis, collègues...) - les rôles joués (étudiant, élève, enseignant...) - les croyances consciemment adoptées (religion, attitudes, philosophie de vie...) - son histoire personnelle - ses biens et objets propres

Tableau 5 - Composantes de l'estime de soi selon différents auteurs

Dans cet ensemble que forment les différentes composantes expliquant l'estime de soi, composée d'éléments négatifs ou positifs selon une évaluation personnelle, on y retrouve un certain nombre d'éléments de la dimension affective telle qu'étudiée jusqu'à présent, faisant de l'estime de soi un méta-concept englobant :

- le sentiment d'auto-efficacité, tour à tour appelé « sentiment d'être capable », « confiance en sa performance », « talent » ou « aptitudes » (l'estime de soi étant un jugement de soi, le jugement de ses aptitudes revient à parler de sentiment d'auto-efficacité) ;
- les éléments affectifs d'ordre social : la confiance en l'autre, la valorisation, la solitude et le sentiment d'appartenance, ici intégrés au travers de la considération sociale, de sa significativité ou « valeur » (de soi par rapport aux autres), également proches du sentiment de dignité et de mérite ; Meram et *al.* indiquent notamment que la valorisation de l'individu participe à son estime de soi, à travers le respect, la confiance, voire l'amour ou l'amitié de l'Autre ;
- le sentiment d'autonomie est présent au travers de différents éléments, tels que le locus de contrôle de Rotter ou encore la valeur de l'individu ;
- une dimension sociale est également présente, que ce soit avec les travaux de Cooley ou d'Harter, où le soutien perçu par l'individu est un élément favorisant l'estime de soi (si on est soutenu, c'est qu'on en vaut la peine).

Ainsi, hormis l'anxiété qui apparaît plus comme une conséquence de difficultés au niveau des différentes composantes de l'affectivité, tous les sentiments évoqués ci-dessus participent les uns aux autres, et notamment à l'estime de soi. Cependant, l'estime de soi est une évaluation de la personne dans son ensemble (Harter, Whitesell et Junkin, 1998, p. 655), alors que des éléments comme le sentiment d'auto-efficacité peuvent être étudiés par rapport à une matière enseignée ou une situation particulière.

Harter et *al.* (1998) postulent que la compétence perçue (ou sentiment d'auto-efficacité) participe à l'estime de soi, mais que son impact dépend de l'importance que l'on accorde à l'activité. Par exemple, l'estime de soi d'un apprenant qui accorde peu d'importance aux mathématiques sera peu affecté si son sentiment d'auto-efficacité pour réussir un examen de mathématiques est faible. À l'inverse, s'il juge important de réussir un examen de philosophie, et que son sentiment d'auto-efficacité est faible, son estime de soi en sera d'autant plus affectée.

Dans le cadre pédagogique, d'autres auteurs font également état de liens entre l'estime de soi et d'autres composantes d'ordre affectif. Ainsi, des expériences montrent des liens entre sentiment d'auto-efficacité et « image de soi » : lorsque l'apprenant réussit des activités qu'il pensait difficiles voire insurmontables au départ, son « image de soi » augmente (Trocmé-Fabre, 1987/1994, p. 155, p. 164) ; Meram & *al.* (2006, pp. 75-81) indiquent que l'enseignant peut favoriser une estime de soi positive en instaurant une relation de confiance entre les apprenants et lui et

les apprenants entre eux, de même avec un climat de sécurité et de bienveillance, et en les laissant exprimer leurs ressentis.

Cependant, Philippe Meirieu (Meram et *al.*, 2000, préface) rappelle le risque dans lequel on peut tomber à vouloir « ménager » à tout prix l'estime de soi, en prenant notamment exemple sur la psychiatrie qui préfère parfois donner des anxiolytiques ou antidépresseurs aux dépens d'un apprentissage d'une hygiène de vie favorable à une baisse de l'anxiété. Pour cet auteur, il s'agit plutôt d'apprendre les « outils psychologiques », qui nous permettront de régir notre vie, d'éviter ou de combattre les sentiments anxiogènes, de ne pas les laisser nous envahir (en étant acteur et non spectateur de sa vie)⁵⁴, et de s'élever. Après ce court rappel, il précise que l'estime de soi est tout de même fondamentale dans le développement personnel, puisque l'apprentissage est inscrit dans une dynamique sociale et que cette estime de soi est le « *carburant des relations sociales* ». Ainsi, dans le domaine de la formation, il faut à la fois que les apprenants acceptent une éphémère « souffrance » pour évoluer, tout en étant accompagnés par un enseignant ou tuteur faisant preuve de respect et de bienveillance à l'égard des apprenants.

De la même manière, dans l'ouvrage « L'estime de soi : une controverse éducative », Famose & Bertsch (2009) rendent compte, dès le titre de l'ouvrage, que vouloir valoriser l'estime de soi en formation est discutable. À la fois, valoriser l'estime que les apprenants ont d'eux-mêmes semble louable si elle participe à leur réussite⁵⁵, mais la question de la place qu'occupe l'enseignant à l'égard de ses étudiants se pose (s'agit-il d'aller jusqu'à se préoccuper de problèmes personnels⁵⁶ ?). En outre, cette place est d'autant plus questionnée lorsque l'enseignant en fait un objectif pédagogique, quitte, dans des cas extrêmes, à y consacrer plus de temps et d'énergie qu'à transmettre du savoir ou accompagner les apprenants dans leur formation (*ibid.* pp. 2-3). Malgré tout, il est évident que, consciemment ou non, un travail sur l'estime de soi est opéré en contexte scolaire, et que l'enseignant peut y jouer un rôle. N'avons-nous pas tous, dans nos activités d'enseignement, rassuré certains apprenants sur leurs capacités, notamment lorsqu'ils indiquent une inquiétude sur leur travail qui nous semble exagérée voire infondée (auquel cas l'intervention se fait en particulier sur le sentiment d'auto-efficacité influant sur

⁵⁴ Ces éléments sont des stratégies métacognitives qu'un apprenant peut mettre en œuvre pour réussir en formation.

⁵⁵ Bien que le problème de l'œuf ou de la poule apparue en premier se pose : est-ce une bonne estime de soi qui assure de bons résultats, ou de bons résultats qui assurent une bonne estime de soi ? (Cellier & Pourtier, 2012, p. 148).

⁵⁶ Le contexte personnel, par exemple familial, participe à l'évidence à une estime de soi plus globale qui rejaillit sur l'estime de soi en contexte d'apprentissage (Cellier & Pourtier, 2012, p. 155).

l'estime de soi) ? Du côté de l'apprenant, la controverse est également présente. Les auteurs sus-cités font également état d'études indiquant qu'une estime de soi trop haute serait également préjudiciable : d'abord, parce qu'elle peut être extrême (narcissisme voire égotisme) et mal perçue par autrui, mais aussi parce que les personnes ayant une haute estime d'eux-mêmes peuvent prendre des risques inconsidérés face à une perception trop élevée des chances de succès, ou encore persévérer dans un effort vain, persuadés de réussir (Famose & Bertsch, 2009, pp. 166-168).

1.2.4 La dimension affective comme système

La dimension affective, ou l'affectivité, est composée comme nous l'avons vu d'un certain nombre de sentiments lorsqu'elle est étudiée en contexte pédagogique.

Ces sentiments sont inscrits dans un système, c'est-à-dire « *une unité globale organisée d'interrelations entre des éléments, actions ou individus* » (Morin, 1977, p. 102), dans lequel on retrouve les principes fondamentaux suivants (Durand, 1979, pp. 8-14) :

1. Les différents éléments (sentiments) du système interagissent entre eux, au travers à la fois d'un déterminisme réciproque entre ces éléments et d'une relation qui s'inscrit dans le temps (qui peut être synchrone ou asynchrone). Cela peut être sous forme de rétroactions positives ou négatives pouvant avoir lieu entre plusieurs éléments sous forme de boucle plus ou moins complexe.
2. Le système est global, répondant à la maxime « *le tout est plus que la somme des parties [...]. Le tout est conflictuel* » (Morin, 1990b, p. 239). Le tout est constitutif de l'être humain et le définit pour partie (les autres dimensions sont cognitives, conatives et physiologiques).
3. Le système affectif est organisé et désordonné à la fois (Morin, 1990a, p. 83), bien que le terme d'« agitation » employé par Edgar Morin (*ibid.*) paraisse plus approprié pour le domaine affectif. Le tout n'existe que parce que chaque élément y est présent et est en interaction permanente avec les autres. Ce système est composé de sous-systèmes (les différents sentiments) et est lui-même sous-système du système qu'est l'individu. L'individu est fait de différents systèmes qui composent ce que nous pourrions appeler l'esprit, systèmes à la fois cognitif, conatif et affectif, imbriqués les uns dans les autres et fonctionnant comme un tout. C'est aussi un sous-système d'autres systèmes. Son environnement par exemple : sa vie sociale et, s'il est apprenant, il est aussi élément d'un dispositif de formation, d'un groupe de formation, *etc.*

4. Le système fonctionne également avec des rétroactions, c'est-à-dire qu'il est capable de régulations (stabilisatrices ou apportant un changement) en fonction des perceptions et résultats obtenus par l'individu dans son environnement, avec lequel il est en permanence lié.
5. La fonction de ce système est plus floue : répondre à la question « à quoi servent les sentiments ? » reviendrait à se poser la question du sens de la vie, puisque ces sentiments nous définissent, pour partie, en tant qu'être humain. En revanche, on sait que les sentiments jouent un rôle aux niveaux motivationnel (il en sera question par la suite), social, physiologique et cognitif, c'est-à-dire participent à l'être humain dans sa globalité.
6. Le système est complexe, car ses frontières avec les autres systèmes sont floues (nous parlons d'imbrications des systèmes cognitif, conatif et affectif). Par définition un être humain est imprévisible, c'est-à-dire qu'il n'agira pas de la même manière face à des situations identiques et à des moments différents. Également, chaque être humain ne réagira pas de la même manière face une même situation. En outre, l'expérience passée peut jouer un rôle essentiel dans les régulations affectives.

Le (1) rappelle que les sentiments de la dimension affective interagissent entre eux, de différentes manières. Ainsi, l'estime de soi, comme cela a été dit précédemment est non seulement influencée par différents facteurs, mais les influence aussi. Par exemple, un sentiment d'auto-efficacité fort aura tendance (mais n'impliquera pas forcément) à favoriser la réussite, et à réduire l'anxiété, ce qui pourra éventuellement améliorer l'estime de soi. Les relations ne sont pas déterministes en ce sens que non seulement une relation de cause à effet ne serait pas toujours vraie (d'autres facteurs peuvent entrer en conflit avec celle-ci), qu'il y a interdépendance entre les éléments, mais aussi qu'ils sont capables d'évoluer seuls, en réponse au monde extérieur dans lequel vit l'individu (environnement), et à son monde intérieur, composé d'éléments cognitifs et affectifs. En outre, rappelons que les dimensions affective et cognitive ne sont pas séparées et agissent comme un tout (Saint-Arnaud, 1979, p. 12). En ce sens, bien qu'il soit nécessaire de les séparer afin de mieux les étudier et les comprendre, il serait incorrect de négliger que leur imbrication forme un tout, qu'est le système psychique de l'individu (*cf.* 1.1.5). C'est ce qu'a vocation à souligner le point (2), ce que rappelle également le point (5).

Le point (3) souligne qu'un individu apprenant est psychiquement soumis au désordre, nécessaire pour créer un ensemble organisé et ordonné (Morin, 1990a, p. 85). Apprendre est un acte déstabilisant (Trocmé-Fabre, 1987/1994, p. 95 ; Giordan, 1998, p. 197), qui crée et requiert un désordre, tant aux niveaux affectifs que cognitifs et, comme nous le verrons, conatifs. Ainsi, l'apprenant en train d'apprendre peut mettre en doute ses acquis, douter de lui et de sa capacité à réussir, essayer des

échecs⁵⁷, mais aussi prendre plaisir à apprendre et réussir, apprécier la relation avec le groupe et/ou l'enseignant, *etc.* En somme, il est affectivement bouleversé et dynamique.

Le point (4) dénote que l'individu est capable d'auto-régulation en fonction des perceptions qu'il a de son environnement et des signaux que ce dernier lui renvoie. À titre d'exemple, un apprenant réussissant un devoir aura tendance à gagner en sentiment d'auto-efficacité et d'estime de soi, ou encore un apprenant qui aurait à faire face aux reproches d'un enseignant serait affecté et subirait donc un mouvement d'ordre affectif. Il adaptera alors son comportement et ses pensées aux *feedback* perçus, selon ses possibilités, capacités et volontés.

Enfin, la propriété (6) rend compte du caractère complexe et différent de chaque individu. Ainsi, face à une situation donnée, tous ne réagiront pas de la même manière. Un apprenant qui a un passé qu'il perçoit comme une suite d'échecs sera sans doute plus méfiant qu'un autre qui croit en ses réussites passées lors d'un examen, même si les deux ont travaillé autant.

Ce système s'inscrit dans trois dimensions : une spatiale, une temporelle et une sociale. La dimension affective évolue en effet selon les situations, l'inscription de l'individu dans un environnement spécifique, les personnes, les interactions vécues ; cette dimension sociale, nous l'avons vu, a un rôle important dans les fluctuations affectives. Pour cela, nous emploierons par la suite le terme de socio-affectivité plutôt que d'affectivité, lorsque nous ferons référence à la dimension affective d'un individu inscrit dans un environnement social.

Le schéma suivant propose d'illustrer de manière graphique le système socio-affectif. Il n'a ni la prétention d'être précis en ce qui concerne la nature des liens, ni celle de rendre compte avec évidence de sa nature de système ; sa vocation est de donner un aperçu de ce que pourrait être le système de l'affectivité dans l'apprentissage tel que présenté dans ce travail. Les différents liens rendent compte des interactions entre chaque élément. Les flèches en boucle sur chaque élément rappellent qu'un élément peut évoluer seul. Par exemple, un fort sentiment d'anxiété peut s'accroître par la seule conscience de son anxiété.

⁵⁷ Ces éléments, qui peuvent de prime abord être perçus comme négatifs, sont inhérents à l'apprentissage. Il n'est par conséquent pas possible de les empêcher (et ils sont même nécessaires au processus d'apprentissage), mais il peut être bénéfique de les contenir afin d'éviter d'être « *paralysé* » (Giordan, 1998, p.209). Il appartient éventuellement à l'enseignant de gérer l'équilibre entre assurance et doute (*ibid.*).

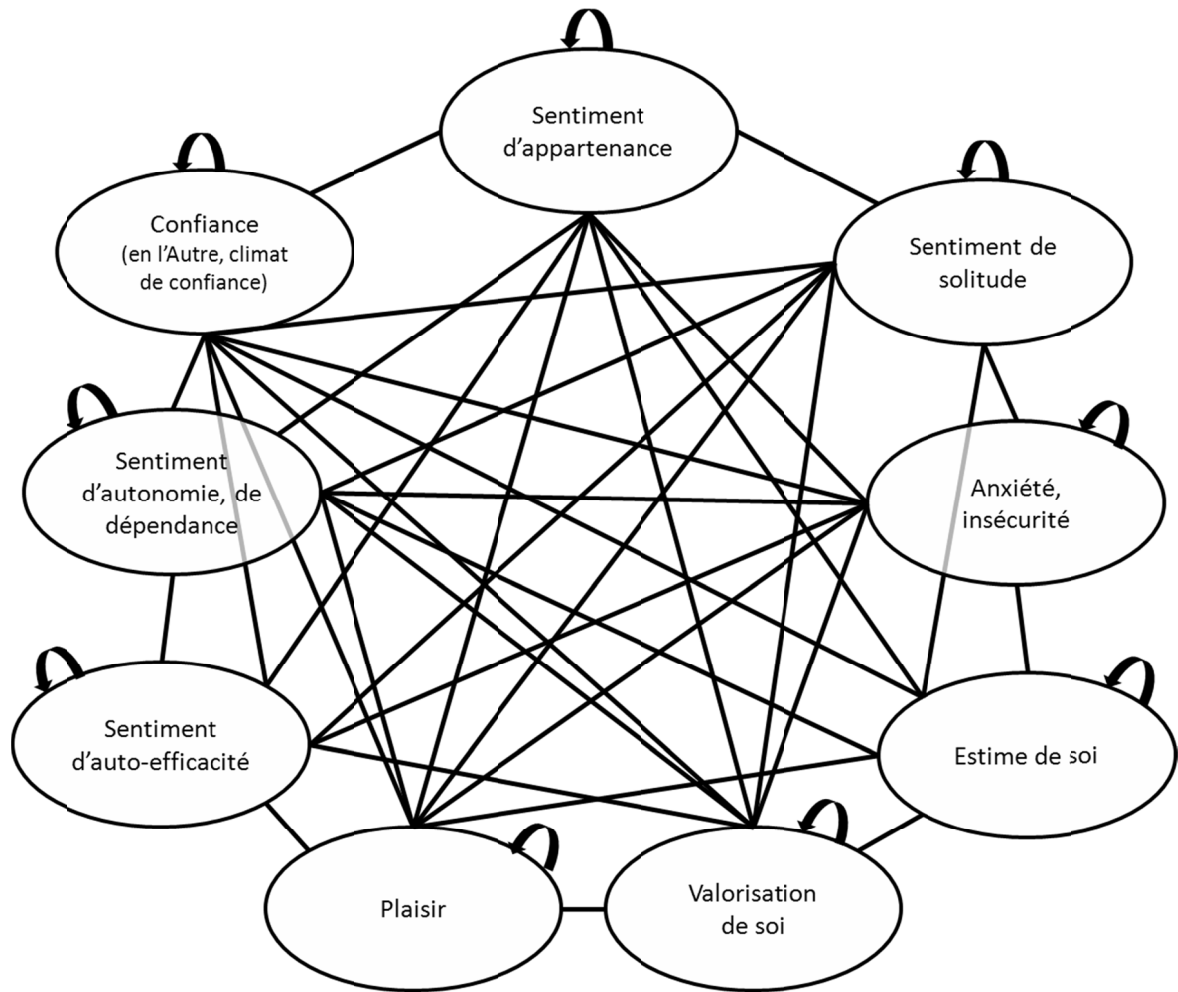


Figure 4 – Représentation du système de la dimension affective en formation. Les flèches en boucle sur chaque élément rendent compte des fluctuations internes propres à chaque élément, eux-mêmes sous-systèmes. Les liens (traits noirs) rendent compte des interactions des différents éléments entre eux, chaque élément étant lié à chacun des autres.

Nous considérons pour cette recherche que le système de l'affectivité ne peut être compris seulement par des déterminismes réciproques entre les différents éléments. C'est pour cela que nous considérons à la fois que chaque élément influe en permanence sur chaque autre élément, et est sujet à des fluctuations internes qui modifient le tout s'il évolue.

1.3 La motivation en formation

1.3.1 Qu'est-ce que la motivation ?

Etymologiquement, « motiver » est dérivé de motif, c'est-à-dire une « raison d'agir »⁵⁸. Être motivé c'est donc désirer quelque chose et être prêt à agir pour l'obtenir- Vygotski écrit d'ailleurs que toute action est précédée d'un motif (1933/1997, p. 340). Claude Lévy-Leboyer stipule que la motivation est un processus qui se décompose en trois étapes : se donner un objectif à atteindre, décider de faire un effort pour l'atteindre (avec plus ou moins d'intensité) et persister (persévérer) dans cet effort (2011, pp. 31-32).

Ces éléments constituent pour l'individu un projet, c'est-à-dire qu'il « *anticipe un état futur souhaité* » (Raynal & Rieunier, 2012). Pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé, l'apprenant va faire un effort, à savoir mobiliser des moyens (humains, matériels, techniques, financiers) et déployer une énergie personnelle qu'il juge nécessaire pour l'atteinte des objectifs. Sans motivation (sans but, sans effort et sans persistance dans l'effort), il ne pourra jamais concrétiser son projet puisqu'il n'y aura pas de passage à l'acte.

Se fixer un objectif à atteindre, qui est un élément participant au processus d'autonomisation (Chesnais & La Garanderie, 1998), c'est aussi éviter d'être « amotivé », c'est-à-dire d'agir sans comprendre l'intérêt de l'action. Un individu amotivé ne perçoit aucun lien entre son action et les résultats obtenus (Vallerand & Sénécal, 1992, p. 52), il ne voit donc aucun intérêt à passer à l'action puisqu'il ne sait pas ce qu'il souhaite obtenir : l'activité n'a pour lui aucun sens. Un but est d'autant plus important qu'il est le premier moteur de la motivation : « *le but appelle à l'action* » (Not, 1989, p. 45). À ce sujet, Lecomte préconise qu'en contexte pédagogique le but soit atteignable à long terme et puisse se découper en « *sous-objectifs accessibles* », afin de « *maintenir la motivation d'un élève* » (2005, p. 10)⁵⁹. L'objectif peut être préconisé par l'enseignant –plus l'apprenant est acteur de son apprentissage et autonome, plus il aura tendance à se fixer ses propres buts de lui-même. Un but doit être clair (Lévy-Leboyer, 1999), compris et accepté par l'apprenant pour que ce dernier ait une raison d'agir.

Ainsi, quand bien même la finalité serait proposée par une personne extérieure comme l'enseignant, c'est bien l'apprenant qui choisit de faire un effort pour atteindre

⁵⁸ Le Petit Robert, en ligne, www.lerobert.com, consulté le 25 mai 2013

⁵⁹ C'est aussi ce que suggèrent Vygotski dans sa théorie de la zone de proche développement et Bruner *via* l'interaction de tutelle et l'étayage.

ce but. Cet effort est observable par le passage à l'acte. L'action est mise en œuvre pour atteindre le but fixé, et, bien que l'acte soit objectivement observable (Nuttin donne pour exemple « *ouvrir une fenêtre* », 2000, p. 71), il est inscrit dans l'intention (non observable directement) de l'individu agissant. Pour un même but, il existe plusieurs façons d'agir qui dépendent du choix de chacun. Le comportement sera différent selon l'expérience (l'individu pourra se souvenir d'une situation similaire pour laquelle certains comportements avaient plus ou moins bien fonctionné) et donc plus généralement parce que le comportement est réfléchi⁶⁰, imaginé (*ibid.*, p. 73) et donc projeté, anticipé. Bien entendu, l'action peut être modulée en fonction de croyances, de représentations ou d'influences, notamment par rapport à l'Autre ; par exemple, un individu peut choisir d'adopter un comportement semblable à celui de l'Autre (sous forme d'imitation –c'est l'apprentissage vicariant), soit parce que cet Autre lui semble réussir et qu'il pense que l'imiter est une bonne façon d'atteindre son objectif, soit parce qu'il veut être « bien vu » d'autres individus en adoptant un comportement spécifique. Ainsi, non seulement l'objectif initial est déterminé par l'individu qui agit sur son environnement (il souhaite le modifier pour obtenir quelque chose, Nuttin, *ibid.*), mais cet objectif est également plus ou moins façonné par cet environnement, notamment selon la dépendance ou indépendance de l'individu à l'Autre.

Enfin, la persistance, ou persévérance⁶¹, est ce qui fait que l'individu va maintenir un effort plus ou moins soutenu pour atteindre son but, et donc ne pas abandonner, et cela en dépit des éventuelles difficultés rencontrées. La persévérance en contexte de formation est généralement définie comme l'opposition de l'abandon : pour Nadia Rousseau (2009, p. 33), la persévérance en contexte scolaire (son étude porte essentiellement sur les études secondaires) c'est la « *poursuite des études* » ; pour Barbier et *al.*, c'est le non-abandon (2006, p. 156), de même que pour Frenay et Raucent (2006, p. 81).

La motivation présentée comme processus ne rend cependant pas compte de l'origine de la motivation (qu'est-ce qui fait qu'on se fixe un but à atteindre et comment le choisit-on ?), ni des facteurs influençant la persévérance. Pour le premier point, nous passerons en revue différentes théories de la motivation, les premières étant celles des besoins, qui nous permettront de mieux comprendre quelles sont les origines, notamment affectives, de la motivation. Puis nous étudierons les théories cognitives, qui proposent d'expliquer la motivation d'un individu selon des perceptions et des élaborations subjectives, et notamment la théorie de

⁶⁰ Sauf dans le cas de situations faisant appel à des réflexes, comme retirer sa main d'un feu.

⁶¹ Qui, dans la langue de Shakespeare, se dit d'ailleurs « *persistence* ».

l'autodétermination qui propose de qualifier la motivation selon plusieurs types (d'origine interne ou externe). Nous concluons sur un modèle intégratif de la motivation. Avant tout, il est important de différencier les termes de besoin et de désir, qui seront utilisés par la suite.

1.3.2 Désirs, besoins et frustration

Il a été écrit précédemment que la motivation est le fait de désirer quelque chose. Là où le désir est une « *tendance vers un objet connu ou imaginé [...]* »⁶², le besoin est une « *exigence née de la nature ou de la vie sociale* »⁶³. L'un est donc un souhait, une aspiration, et l'autre revêt un caractère indispensable. Le besoin est essentiel à la survie, mais ne saurait se limiter à la physiologie (manger, boire, dormir...), tant les besoins sociaux et affectifs sont essentiels (*cf.* expérience de Frédéric II précédemment énoncée). Ainsi, Nuttin définit le besoin comme un élément fondamental sans lequel l'individu ne peut fonctionner convenablement, regroupant l'ensemble des besoins, qu'ils soient sociaux, d'auto-développement, d'apprentissage : « *dire qu'un individu a besoin de contacts sociaux ou de considération n'a d'autre portée que l'affirmation qu'il a besoin de nourriture* » (Nuttin, 2000, p. 142). Pour ce même auteur, il est difficile de classer les besoins ou même d'en indiquer une liste comme l'ont fait Maslow et ses confrères, tant les attentes des individus varient selon l'instant, son environnement et ses perceptions.

Le désir est différent. Désirer vient du latin « *desiderare* », soit « *regretter l'absence de* »⁶⁴, à la différence du besoin dont l'étymologie renvoyait à ce qui est nécessaire à la survie. Dans sa définition, Le Robert indique que désirer c'est « *tendre consciemment vers ce que l'on aimerait posséder* » : désirer c'est donc souhaiter, aspirer à quelque chose.

Le désir n'est pas moins indispensable à la vie que le besoin : si la non-satisfaction d'un désir peut, certes, avoir des répercussions psychologiques plus ou moins graves (frustration) sans forcément être mortel comme pourrait l'être la non-satisfaction de certains besoins, le désir est aussi et surtout ce qui nous définit en tant qu'être humain et nous différencie des animaux (se référant à Freud et Spinoza, Bourdin, 2011, p. 58). Au sujet de la distinction entre besoin et désir, Aumont et Mesnier postulent que le besoin doit être comblé rapidement, alors que le désir « *supporte le non-accomplissement immédiat* » (2005). Vianin écrira même que le

⁶² Le Petit Robert, www.lerobert.com, consulté le 26 mai 2013

⁶³ *ibid.*

⁶⁴ Dictionnaire le Robert en ligne, consulté en août 2010.

désir recherche ce non-accomplissement immédiat, notamment en situation d'apprentissage, parce que le défi est source de motivation et de plaisir (2007, p. 29).

Notons que pour Nuttin (2000, p. 138), « *le sens d'un comportement concret ne se comprend [...] qu'en fonction du but ultérieur –quelquefois implicite– qui inspire le sujet* », autrement dit, le comportement s'explique en fonction des désirs ou des besoins du sujet, qu'ils soient conscients ou non, explicites ou implicites. Ainsi désirs et besoins sont à l'origine de la motivation humaine. Vianin écrit d'ailleurs que la motivation est la mise en mouvement du désir (2007, p. 48). Il apparaît cependant qu'il y aurait une hiérarchie entre désirs et besoins. La satisfaction des besoins, essentiels, serait-elle privilégiée face aux désirs ? Là encore, la complexe subjectivité d'un être humain peut surprendre : un gréviste de la faim met en péril sa santé physique, faisant ainsi passer les valeurs avant les besoins physiologiques. Bandura postule pour une hiérarchie des motivations humaines selon des variables propres à chaque individu, sous la forme d'une hiérarchie entre désirs et besoins mais aussi entre désirs et désirs :

« Au travers de la conscience autoréflexive (reflective self-consciousness), chacun a la possibilité d'évaluer sa motivation, ses valeurs et le sens qu'il donne à ce qu'il entreprend dans la vie. C'est au niveau de l'autoréflexion que les individus abordent les conflits entre différentes incitations motivationnelles pour ensuite choisir d'agir en faveur de l'une ou de l'autre d'entre elles » (Bandura, 2009, p. 28)

Bandura (2009, pp. 26-27) propose en outre une méthode pour planifier chronologiquement ses buts, selon la proximité temporelle de l'action à accomplir (urgence) et la valeur accordée (importance), ce qui n'est pas sans rappeler la matrice d'Eisenhower (utilisée en gestion du temps pour prioriser les objectifs et en déléguer certains)⁶⁵.

Enfin, nous souhaitons aborder le sentiment de frustration au regard des notions de désir et de besoin. Lorsqu'un obstacle s'oppose à la satisfaction du désir ou du besoin d'un individu, et qu'il se sent insuffisant pour le surmonter, il peut être frustré de ne pouvoir modifier son environnement comme il l'aurait souhaité pour atteindre son but (Mandler, 1975). La frustration est, certes, un ressenti, mais nous faisons le choix de la mentionner ici plutôt que dans l'étude de la dimension affective car elle est directement liée à la satisfaction de désir, et donc à la motivation. La frustration peut à la fois impacter le sentiment d'auto-efficacité (l'individu frustré

⁶⁵ Cet outil a pour but d'aider à choisir dans quel ordre seront effectuées des tâches selon l'urgence et l'importance de chaque tâche (les tâches urgentes et importantes sont prioritaires, etc.).

peut se sentir moins capable), de valorisation de soi (il peut se dévaloriser), le plaisir (il peut prendre moins de plaisir dans une activité) et l'anxiété (qui peut être augmentée par la frustration et l'incapacité à percevoir des solutions possibles à ses difficultés). C'est un ressenti négatif, que les apprenants peuvent rencontrer fréquemment en formation : selon une étude mentionnée par Thot Cursus⁶⁶, 25 % d'étudiants en formation ressentent souvent ou très souvent de la frustration, et 40 % occasionnellement. Les origines de la frustration proviennent par exemple des travaux de groupe (déséquilibre entre le temps passé à travailler ou les valeurs).

1.3.3 Etre motivé : une question de sens

Pour Frankl (1988), la motivation est orientée par le sens. Le sens répond à des désirs qui sont valorisés par l'individu (Bourgeois, 2000, p. 98). Pour Trocmé-Fabre (1999, p. 33), l'être humain est mû par un « *profond désir, un besoin d'engagement dans un processus de mise en construction ou de mise en ordre* » qui le conduit à apprendre, que ce soit seul ou avec d'autres, de manière institutionnalisée ou non. Cet élan est, pour cette auteure, avant tout un acte existentiel, qui obéit à une logique « de régulation, d'adaptation et d'évolution », permettant à l'être humain d'entrer en relation avec son environnement. Ce qui fait sens pour un individu est différent de ce qui fait sens pour un autre, et également différent selon la situation de l'instant et le moment de sa vie, en fonction « *de ses normes et valeurs propres [...] et ce à quoi il est sensible* » (Récopé et al., 2010). Les choix que fait un individu ne sont pas aléatoires ou totalement arbitraires, mais inscrits dans un sens global qu'il donne à sa vie. Le sens, c'est-à-dire l'orientation que choisit un individu pour agir, est à la fois concrétisé par un projet de vie (répondant à une « philosophie de vie » faisant appel à des valeurs individuelles) et par un ensemble de projets et réalisations plus modestes qui participent à ce projet de vie.

Par exemple, un apprenant en formation diplômante peut avoir un but qui va au-delà de l'obtention du diplôme, même si ce dernier est souhaité. Il peut s'agir d'avoir un emploi précis, d'être quelqu'un de particulier au sein de la société, etc. Cette approche rejoint fortement les théories des besoins qui postulent que l'accomplissement est le stade ultime de réalisation de soi. Cependant, pour Frankl (*ibid.* ; Bourdages, 1996, p. 36), le sens peut se trouver tant dans la réalisation d'une œuvre personnelle, ou d'une attitude valeureuse face à un événement, que dans les actions humanitaires ou dans la rencontre de l'autre (amitié, amour). C'est ce sens, cherché par l'individu, qui l'anime et, lorsqu'il l'a trouvé, son désir est tel qu'il

⁶⁶ Article du 10 juillet 2012, <http://cursus.edu/article/18493/eviter-frustration-dans-les-groupes-travail/>, consulté le 21 novembre 2013. L'étude a été réalisée par Margarida Romero et Neus Capdeferro en 2012 auprès de 40 étudiants de l'Université ouverte de Catalogne.

persévère, toujours selon Frankl (Bourdages, 1996, p. 37). Cette approche par le sens rend compte d'un souhait global, où l'apprenant poursuit un but, pour quelque raison que ce soit, où la formation n'est qu'une étape. À ce sujet, Trocmé-Fabre écrit qu'apprendre est un acte constitutif de sa « quête de sens » personnelle (1999, p. 140). C'est donc dans ce désir de sens que s'inscrit la motivation à apprendre.

Dans le cas d'un adulte qui s'inscrirait dans une démarche de formation, le sens est ce qui le motive dans cet engagement (Bourgeois, 2000, p. 89). Lorsque l'apprenant a trouvé ce qui fait sens pour lui, et qu'il est en mesure d'exprimer ses besoins et désirs⁶⁷, il établit un projet (de formation par exemple). Le sens intervient à la fois dans le processus de réalisation du projet, en respectant des valeurs intrinsèques à l'individu, et comme résultat du projet, qui peut alors donner un nouveau sens selon l'évaluation du résultat obtenu. Donner du sens à son apprentissage peut passer par des activités plus pragmatiques et plus facilement atteignables qu'un but d'accomplissement ultime. Dans la pédagogie par projets, faire travailler les apprenants seuls ou en groupe sur une activité concrète qui leur permettra, par exemple, d'améliorer leur situation dans leur emploi (le cas échéant) ou leur vie quotidienne, fera « sens » (Charpentier et al., 1993, pp. 98-99) et pourra même être leur motivation première (Knowles, 1990 ; Carré, 1999). Un apprentissage plus théorique et transmissif peut aussi, lorsque l'apprenant est en mesure de le relier à des activités personnelles ou professionnelles, l'intéresser parce que cela fait « sens » pour lui.

Toutefois, cette « *quête de sens* » ne suffit pas à expliquer à elle seule ni la motivation, ni la persévérance. De nombreux autres motifs d'action peuvent être évoqués (e.g. l'individu peut se sentir obligé d'agir et ne pas trouver de sens dans son action) et des éléments socio-affectifs participent à sa motivation et aux fluctuations de sa persévérance (Trocmé-Fabre cite notamment l'anxiété, 1999, p. 34). De plus, nous n'avons pour l'instant pas qualifié la motivation : quels sont précisément les facteurs personnels et environnementaux qui amènent un individu à s'orienter vers telle ou telle action ?

1.3.4 Théories des besoins

Les théories des besoins proposent un modèle homéostatique de la motivation : l'être humain a des besoins à satisfaire. Selon ces théories, tant qu'un besoin n'est pas satisfait, l'individu cherche à le satisfaire, en agissant, c'est-à-dire en étant motivé (Maslow, 1943/2011a, pp. 113-114 ; Tavis & Wade, 1999, p. 253). C'est ainsi que

⁶⁷ Expression de ses désirs et besoins qu'il peut se faire à lui-même, parfois maladroitement, voire même uniquement sous la forme d'une pensée, même si elle est floue, même si l'individu n'est pas certain de ses aspirations profondes.

plusieurs théoriciens ont envisagé que l'individu cherchait en permanence à combler ses besoins. Ces théories permettent de mieux comprendre les besoins ou désirs qui animent les êtres humains, et notamment de faire un lien souvent évident avec la dimension affective telle que présentée dans cette recherche.

Maslow propose en 1943 un modèle hiérarchique de cinq besoins à satisfaire : physiologiques (manger, boire...), sécuritaires (ne pas être en danger, avoir un emploi pour vivre décemment, avoir une bonne santé...), sociaux (appartenir à des groupes dans lesquels on se sent bien, avoir des amis, une vie de couple...), d'estime (de soi, des autres, être reconnu et aimé), et enfin, d'accomplissement personnel (être satisfait de soi, créer, être original...). Comme ce modèle est hiérarchique, il faut avoir satisfait un premier besoin pour tenter de satisfaire le suivant. En outre, Maslow précise que les premiers niveaux sont plus limités que les derniers et sont alors plus « faciles » à satisfaire : pour satisfaire la faim qui fait partie du premier besoin, manger en quantité suffisante suffit, alors que « *les besoins de satisfaction liés à l'amour, au respect et à la connaissance sont presque infinis* » (Maslow, 1943/2011a, p. 117). Ce chercheur précise également que, du fait de sa proposition, les domaines cognitifs et affectifs sont entremêlés.

Comme nous le disions précédemment, la hiérarchie entre les besoins ou entre les désirs est complexe. Le gréviste de la faim est un parfait contre-exemple au modèle proposé par Maslow, et nous pourrions en donner d'autres : par exemple, probablement que certains apprenants font passer les besoins de réalisation personnelle (avoir appris et donc évolué) avant les besoins de reconnaissance (obtenir une bonne note). Cependant, en dehors de l'aspect hiérarchique critiquable, Maslow fournit une intéressante base de travail pour cette recherche, en mettant en exergue des besoins qui font partie de la dimension affective de l'individu (estime de soi, appartenance sociale, sentiment de sécurité, reconnaissance, *etc.*).

L'impact de certains besoins proposés par Maslow comme origine de motivation avaient déjà été observés, notamment par Mayo dans une expérience menée entre 1927 et 1932 (Foudriat, 2007, p. 109). Dans cette expérimentation, il souhaitait étudier l'impact des conditions de travail sur le rendement d'ouvriers dans une usine, en posant comme hypothèse que de meilleures conditions de travail (notamment un meilleur éclairage ou l'ajout de temps de pause) permettraient un rendement supérieur. Confrontant les résultats obtenus par deux groupes de tests, l'un avec de meilleurs éclairages et l'autre avec de moins bons, Mayo et son équipe se sont rendus compte que, quels que soient les changements apportés (positifs ou négatifs), les deux équipes obtenaient un rendement meilleur. Les employés se disaient plus motivés, non pas par les changements de conditions de travail, mais par le fait de participer à une expérience (et donc de se sentir valorisés et estimés) et d'entretenir

de bonnes relations avec les chercheurs impliqués (et donc d'être dans de bonnes conditions sociales)⁶⁸. Ceci rappelle deux besoins formulés par Maslow : les besoins d'estime et d'appartenance sociale. Cette expérience fut d'ailleurs le point de départ des théories des besoins psychologiques (affectifs et sociaux), remettant en cause le taylorisme (Foudriat, 2007, p. 142).

Alderfer (1972), quant à lui, reprend les travaux de Maslow en l'appliquant en entreprise⁶⁹. Il propose trois besoins guidant la motivation d'un individu : le besoin d'existence (qui regroupe les besoins physiologiques, de sécurité, les conditions de travail, le salaire et autres avantages), le besoin de rapports sociaux (entretien de relations avec autrui, amicales ou conflictuelles, partage de ses ressentis, ses idées, intégration d'une équipe de travail) et le besoin de développement personnel (assouvir sa créativité, mettre en œuvre ses idées, être satisfait du travail à fournir, enrichissement personnel...). En somme, Alderfer a regroupé les cinq besoins proposés par Maslow en trois grandes familles. Néanmoins, il ne se contente pas de ce postulat : il assouplit les travaux de Maslow, en indiquant que les besoins ne sont pas hiérarchisés et que leur satisfaction peut se « travailler » simultanément. Plus un besoin est satisfait, moins l'individu va chercher à le satisfaire (Maugeri, 2004, p. 56) : nous retrouvons ici l'idée que la motivation résulte directement de la recherche de satisfaction d'un besoin.

McClelland (1987, pp. 221-369) propose quant à lui que la motivation soit régie par trois besoins fondamentaux dans la motivation au travail, très proches en termes de besoins en situation de formation :

- le besoin de réussite et d'accomplissement personnel (dépassement de soi en essayant de faire toujours mieux via une pratique auto-évaluative, c'est donc une perception subjective de son évolution) ;
- le besoin d'affiliation (qui rejoint le besoin d'appartenance sociale énoncé par Maslow et de lien social énoncé par Durkheim, que nous avons évoqué lors de l'explicitation de la notion de sentiment d'appartenance) ;
- le besoin de pouvoir (traduisant la volonté de l'individu d'avoir des responsabilités, de diriger, d'influencer voire de contrôler). Ce besoin peut, selon l'individu, être rapproché du besoin d'accomplissement par l'individu, dans le cas où, par exemple, il perçoit sa réussite comme étant liée à la montée dans la hiérarchie de son entreprise.

⁶⁸ Cette expérience montre également les biais que peuvent créer les expérimentateurs sur l'expérience dans une recherche en sciences humaines (sociologie, psychologie...).

⁶⁹ Son expérience a été menée auprès de 110 employés de banque de culture occidentale.

McClelland indique également que les individus peuvent être motivés pour éviter de subir quelque chose (1987, p. 373) : peur d'être rejeté, peur de l'échec, peur d'être mal jugé... Nous proposons d'ajouter le besoin d'autonomie, c'est-à-dire le besoin de maîtriser sa manière de travailler, mais aussi d'être à l'origine de ses actions (aucun sentiment d'obligation), comme le fait Foudriat (2007, p. 139). Ce chercheur constate en effet pendant ses expérimentations que les individus recherchent à se sentir autonomes (se fixer leurs propres objectifs et en choisir des atteignables) et élargit alors la proposition de McClelland.

Ce dernier besoin, celui d'autonomie, est également présent chez des auteurs plus récents, comme Deci & Ryan (1985), qui proposent que les principaux besoins psychologiques des individus soient les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Vallerand et al., 2009, p. 50). Le besoin de compétence n'est pas exactement la perception de sa compétence (auto-efficacité), mais le « *sentiment d'interagir effectivement avec notre environnement et l'expérience d'exercer nos capacités* » (*ibid.*) ; le besoin d'autonomie est le sentiment d'être à l'origine de ses actions (de les avoir choisies et d'être capable d'agir dessus) ; le besoin d'appartenance sociale est à la fois le fait d'avoir des relations sociales de qualité (où l'on est respecté, estimé, en confiance) et que le groupe social est perçu comme sécurisant (*ibid.*). Tout comme McClelland, ces auteurs n'excluent pas les besoins physiologiques, mais se concentrent sur les besoins psychologiques, plus complexes et moins consensuels.

Les théories concernant les besoins humains sont légion et nous pourrions en citer d'autres (ceux suggérés par Virginia Henderson par exemple), mais les propositions se rejoignent. On observe une prégnance de trois catégories de besoins : les besoins que l'on pourrait qualifier de « primaires », où l'on retrouve l'hygiène et la sécurité, les besoins de socialisation, où l'on se lie et s'expose aux autres afin de développer son appartenance et de se sentir reconnu, et enfin les besoins d'accomplissement de soi, où l'on recherche à satisfaire ses « désirs supérieurs ». Nous proposons ici de rassembler tous ces besoins dans un tableau (*cf.* page suivante) et de spécifier quels auteurs ont proposé quels besoins, ce qui nous permet de voir quels besoins font consensus.

Besoins / Auteurs	Maslow	McClelland	Alderfer	Deci & Ryan
Physiologiques	+	(+)*	+	(+)*
Sécurité	+	(+)*	+	(+)*
Appartenance sociale	+	+	+	+
Estime (de soi, des autres)	+	+	+	
Compétence (perception de)				+
Autonomie				+
Pouvoir		+		
Accomplissement / réalisation	+	+	+	

*Ces besoins sont sous-entendus par ces auteurs.

Tableau 6 – Comparaison de quatre théories des besoins et indication des similitudes par un « + ».

De ces théories, nous retenons deux choses : elles sont critiquables, mais elles constituent une intéressante base de travail sur les liens entre dimension affective et motivation. Critiquables, au niveau de la nécessité d'accomplir un besoin pour accéder à un autre (Maslow) comme cela a été dit, mais également parce qu'il semble que tout besoin ne cherche pas à être systématiquement comblé. Par exemple, un apprenant qui déciderait d'entrer en formation se mettrait en situation d'insécurité⁷⁰ dans le but de s'accomplir. Si le but était celui de trouver un emploi, il accepterait temporairement une situation d'insécurité dans l'espoir d'être sécurisé par la suite. Maslow est en outre critiqué pour d'autres raisons : des recherches menées à partir des données de ses expériences ont été mathématiquement éprouvées⁷¹ et ont montré que certaines analyses étaient erronées. Ainsi, la hiérarchisation des besoins est mathématiquement invalidée (après l'être intellectuellement comme nous le disions), tout comme le fait qu'il n'y ait que les cinq besoins énoncés (Foudriat, 2007, p. 132). McClelland est également critiqué dans sa méthode, qui semble ne fonctionner que pour le domaine de l'entrepreneuriat (Beugré, 1999, p. 60).

Mais la critique peut aller plus loin pour ce qui est de toute théorie des besoins : Maslow, Alderfer et McClelland présentent la motivation de l'individu comme déterminée par des besoins, niant de fait la notion de désir (*ibid.*), plus subjective et moins observable que les besoins. En somme, le comportement ne peut s'expliquer uniquement par des besoins. De plus, comme nous l'avons vu, les dimensions sociales et affectives participent à la motivation, et la dimension affective est un système complexe, qui ne répond pas nécessairement à des besoins mais aussi à des désirs et qui est modifiée par les perceptions que l'individu a de l'environnement. De fait, ce

⁷⁰ Notamment parce qu'une formation est toujours déstabilisante comme nous l'avons indiqué.

⁷¹ Par les chercheurs M. Whaba et L. Bridwell (Foudriat, 2007, p. 132).

déterminisme (les besoins déterminent le comportement dans ces théories) pose également problème, car tous les individus ne réagissent pas de la même manière face à des situations identiques. Enfin, leur environnement influe pour partie sur leurs décisions (Nuttin, 2000), et il n'est pas stable : il évolue et peut donc faire évoluer désirs et besoins.

Malgré ces critiques recevables, les théories des besoins apportent un premier cadre, incomplet, qui lie affectivité et motivation. Malgré des biais méthodologiques dans les expériences, les besoins de sécurité, de confiance, de relations sociales ou encore d'accomplissement sont autant de facteurs importants en situation d'apprentissage, et plusieurs chercheurs reprennent pour partie ces besoins sous forme de facteurs favorisant l'apprentissage (Viau, 2009 ; Vianin, 2007 ; Lafortune et Mongeau, 2002). Vianin insiste d'ailleurs sur ce point :

« L'intérêt du modèle de Maslow est de permettre de souligner l'importance des conditions nécessaires à la motivation scolaire : l'enseignant oublie parfois que l'enfant doit être en bonne condition physique pour apprendre. On sait aujourd'hui que la fatigue, un état dépressif [...] peuvent avoir des effets dévastateurs sur les apprentissages. De même, un enfant qui ne comblerait pas, en classe, ses besoins de sécurité psychologique, d'appartenance, de relations, d'estime de soi, rencontrerait beaucoup de difficultés à s'engager et à persévérer dans des tâches cognitives » (Vianin, 2007, p. 29)

Nous considérons que, si les besoins n'expliquent pas forcément le comportement, ils y participent. Un individu ne se reconnaissant dans aucun groupe⁷², et se sentant donc seul (au sens du sentiment de solitude qui a été défini), est susceptible de se percevoir en situation d'insécurité, notamment parce qu'il n'identifie personne pour le soutenir en cas de difficulté (e.g. cognitive, affective), et peut douter de ses capacités et craindre d'agir. De même, l'importance des sentiments d'auto-efficacité, d'autonomie ou d'estime de soi dans l'apprentissage a été présentée : ainsi, les théories des besoins posent les bases d'un terrain psychologique favorable à l'apprentissage, mais n'expliquant pas forcément le comportement.

⁷² Quel que soit ce groupe. Pour un apprenant en formation, ce peut être le groupe formé par l'ensemble des acteurs (enseignants, administratifs, apprenants), par les autres apprenants uniquement, par ses proches, etc. Un apprenant isolé de ses pairs ou des enseignants ne se sent pas forcément seul s'il trouve son entourage ailleurs (proches, par exemple).

Les besoins, physiologiques et psychologiques, sont ce « *contexte particulier* » qui permet à la « *plante motivation* »⁷³ de Fenouillet de pousser. Ce sont à la fois les conditions pour que cette plante pousse et pour qu'elle soit « *nettement plus belle* » (2009, p. 337). Mais comme son jardinier-chercheur l'indique, le bon sol n'est pas la seule explication au fait qu'elle puisse pousser, grandir et resplendir.

1.3.5 Théories cognitives

Pour mieux comprendre le comportement, d'autres théories proposent d'inclure différents éléments qui l'expliquent par des évaluations ou processus mentaux, en particulier par les représentations qu'un individu a sur son environnement, par rapport à un objet qu'il souhaite obtenir.

La théorie des attentes (ou « théorie de l'expectation ») est proposée par Vroom en 1964. Cette théorie tient compte des perceptions de l'individu et de ses attentes (ses désirs) : l'individu agit s'il pense qu'il peut atteindre une récompense qu'il juge positive dans une situation donnée. La « force motivationnelle » est fonction de trois facteurs, selon Vroom (Vroom, 1964 ; Maugeri, 2004, p. 84 ; Foudriat, 2007, p. 142) :

- l'expectance : l'individu se croit capable d'atteindre ce qu'il souhaite obtenir, ce que Bandura appellerait « sentiment d'auto-efficacité » ; plus précisément, l'expectance est, selon l'individu, la croyance en ses probabilités de réussite, que Vroom propose de noter de 0 (croyance qu'il n'y a aucune chance de réussir) à 1 (croyance que la réussite est assurée) ; plus grande est son expectance, plus grande est sa persévérance dans l'effort et plus grande est la valeur (valence) accordée à l'activité (Eccles & Wigfield, 2002) ;
- l'instrumentalité : l'individu pense qu'il obtiendra une récompense (matérielle ou immatérielle) s'il réussit, ou évitera une sanction ; en outre, il peut éventuellement prendre du plaisir à sa réalisation ; Vroom propose aussi de la noter de 0 (si l'action réussit, le résultat obtenu est sans valence) à 1 (si l'action réussit, le résultat obtenu a une valence).
- la valence : l'individu accorde une importance plus ou moins grande à la récompense. En particulier, il perçoit la récompense comme utile (cela lui servira dans un futur plus ou moins lointain) et en cohérence avec ses valeurs personnelles ; la valence est positive si l'individu souhaite obtenir une récompense, négative s'il souhaite éviter une sanction.

⁷³ Fenouillet dans son article « *Vers une approche intégrative des théories de la motivation* » nous invite à imaginer la motivation sous forme de plante. Elle ne peut pousser sans graine, c'est le motif, la « *cause* » écrit-il.

La motivation est ici un processus : l'individu commence par évaluer s'il est possible qu'il produise un résultat (à l'instar du sentiment d'auto-efficacité qui est une condition régissant le passage à l'acte), puis se demandera s'il obtiendra réellement le résultat escompté suite à son effort. Enfin, il sera ou non satisfait de sa récompense ; dans le cas contraire, il est susceptible de perdre en motivation (Proulx, 2008, p. 268) puisqu'il aura fait un effort sans obtenir ce qu'il souhaitait et pourrait être déçu.

D'autres chercheurs sont allés plus loin dans cette théorie (Eccles & Wigfield, 2002), en proposant un ensemble de facteurs influençant le comportement d'un individu : sa mémoire affective, ses buts plus globaux, son sentiment d'auto-efficacité, son estime de soi et son désir de réalisation, éléments eux-mêmes influencés par des facteurs environnementaux. Une variable « coût » peut également être prise en compte (Neuville, 2006), parce que l'effort lui coûtera : en énergie, en temps, en argent, *etc.*, ainsi que toute variable négative telle que l'anxiété éprouvée pendant l'action qui sera également une forme de coût (faire une activité peut être désagréable notamment s'il y a peur d'échouer).

À la différence des théories des besoins, cette théorie admet que le comportement d'un individu puisse être influencé par différents facteurs intrinsèques, ici liés à ses perceptions. Elle fait cependant de l'individu agissant un être limité et non libre (Fenouillet, 2009, p.321), puisque son comportement est déterminé par trois facteurs qui semblent échapper à son libre-arbitre. De plus, elle ne tient pas compte d'éventuels désirs inconscients. Cependant, elle rend compte de l'évaluation affective de l'individu au regard de ses souhaits, ce qui signifie que d'une personne à l'autre, les choix motivationnels face à une même situation seront différents.

Egalement centrées sur les raisons qui motivent, les théories des buts proposent une approche différente, laissant plus de place aux choix individuels. Le but, c'est-à-dire la représentation d'un résultat désiré, est « *à la fois une cible, le résultat à atteindre, et ce qui guide l'action en lui donnant direction et énergie* » (Cosnefroy, 2009, p. 91). On distingue deux types de buts : les buts « positifs », où l'individu recherche à atteindre ou obtenir quelque chose, et les buts « négatifs » où l'individu souhaite éviter quelque chose (*ibid.*). En contexte d'apprentissage scolaire ou universitaire, Huart (2001, p.224) propose de différencier buts de maîtrise (où l'apprenant souhaite acquérir de nouveaux savoirs et compétences pour lui) et buts de performance (où l'apprenant souhaite réussir pour plaire, être reconnu, obtenir une bonne note, *etc.*). Dans les premiers, la motivation des apprenants est intrinsèque, ils sont stimulés par les défis, les nouveautés, et vivent mieux l'échec qui, pour eux, n'est qu'une étape de leur processus d'apprentissage (Vianin, 2007, p.82) ; dans les

seconds, les apprenants attendent avant tout des évaluations favorables, la reconnaissance du travail accompli, recherchent le succès avant le plaisir d'apprendre, et vivent plus mal l'échec (*ibid.*).

1.3.6 Théorie de l'auto-détermination et motivations intrinsèque et extrinsèque

Une autre approche cognitive de la motivation est la Théorie de l'Auto-Détermination (TAD) proposée par Deci & Ryan (1985). Cette théorie s'appuie sur trois besoins fondamentaux. La direction que l'individu choisit pour les satisfaire peut être totalement différente de celle d'un autre, et il est capable de s'auto-réguler durant son effort. En outre, ils qualifient différentes formes de motivation, permettant de mieux comprendre ce qui anime (ou retient) l'individu. Deci & Ryan font le même postulat que Rogers, qui considère que l'individu tend à s'auto-actualiser, c'est-à-dire à évoluer pour se réaliser et s'épanouir (1951/2012, p. 487), et tiennent compte des éléments environnementaux qui peuvent perturber ou soutenir l'individu (Vallerand et *al.*, 2009, p. 50).

Les trois besoins fondamentaux proposés dans la TAD sont le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Selon la TAD, l'individu, qui est en lien permanent avec son environnement, chercherait à satisfaire ces besoins. Ces derniers sont culturellement invariants et innés (Vallerand et *al.*, 2009, p. 51). Toujours selon cette théorie, les individus sont naturellement enclins à apprendre, être curieux et motivés, dans un souci de satisfaction (satisfaction personnelle ou par rapport aux autres). Cependant, il n'est pas exclu qu'une personne puisse être démotivée voire résignée (sentiment d'impuissance) face à un comportement, et cela suite à ses interactions et *feedback* de son environnement.

Le besoin d'autonomie réfère à la perception qu'a un individu d'être à l'origine de ses comportements (Vallerand et *al.*, *ibid.*) et donc « *libre des pressions* » (Deci & Ryan, 1985, p. 29, traduction libre) extérieures (e.g. sociales) ou intérieures (e.g. peur de ne pas y arriver). Il s'agit à la fois d'être capable de modifier son environnement, c'est-à-dire qu'il existe un lien entre le comportement pratiqué et les résultats obtenus, et d'être auto-déterminé, c'est-à-dire que l'individu a librement choisi d'agir (*ibid.*, p. 31) et qu'il est capable de s'auto-réguler (Wehmeyer, 1996). Au niveau temporel, nous pouvons dire que le contrôle est l'expérience perçue durant le comportement, alors que l'auto-détermination est le degré de liberté vécu par l'individu lors de la prise de décision d'agir (déclenchement du comportement). Le besoin d'autonomie est d'autant plus satisfait que le comportement est en cohérence avec les valeurs de l'individu (Vallerand et *al.*, 2009, p. 50).

La compétence est éprouvée par l'individu lorsqu'il agit sur le monde extérieur et obtient un résultat à son action. Si ses compétences s'avèrent suffisantes et leur mise en œuvre efficace pour modifier son environnement, ce besoin sera satisfait (Deci & Ryan, 1985, p. 26). Bien qu'englobant le sentiment d'auto-efficacité, le besoin de compétence est également lié à la perception que l'individu aura du résultat de son action, ce qui peut rétroactivement renforcer son sentiment d'auto-efficacité : si l'individu agit et obtient le résultat escompté, il percevra que ses compétences sont efficaces dans la situation donnée ; plus le défi à surmonter est perçu comme élevé, plus sa satisfaction sera élevée, puisqu'il se sentira capable d'agir sur son environnement pour obtenir ce qu'il souhaitait. En somme, nous pourrions résumer le besoin de compétence comme le besoin de bien faire (Viau, 2009, p. 189), de réussir⁷⁴.

Enfin, le besoin d'affiliation ou d'appartenance sociale, qui n'est pas sans rappeler certains besoins déjà étudiés, est en quelque sorte à l'opposé du sentiment de solitude tel que nous l'avons décrit précédemment. Il se rapproche également du sentiment de valorisation : il est question ici de se sentir réciproquement connecté aux autres, particulièrement à ceux dont l'individu se sent proche ou souhaiterait être proche, et d'être compris, accepté et valorisé par ces derniers, faisant ainsi partie d'un groupe comme un individu à part entière (Richer & Vallerand, 1998, pp. 129-137)⁷⁵. Le besoin d'appartenance sociale est, à son plus bas niveau, le souhait d'éviter les conflits, et à son plus haut niveau le souhait d'un bien-être social. Cette appartenance, si elle est positive et source de bien-être, crée alors une « *unité sécurisante avec d'autres individus* » (Vallerand et al., 2009, p. 50).

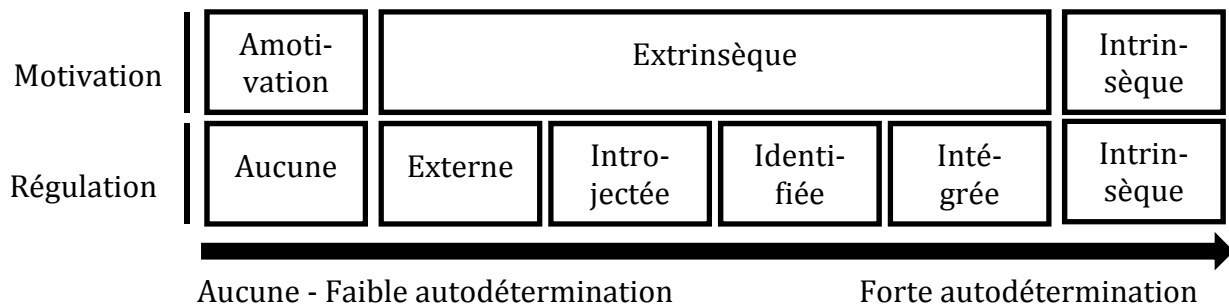
Les trois besoins fondamentaux énoncés par la TAD ont plusieurs propriétés. D'une part, leur niveau de satisfaction est jaugé par l'individu, et ils sont des « *catalyseurs* » de la motivation (Cox et al., 2005, p. 627). De plus, ils sont plus ou moins favorisés selon le regard que l'individu porte sur son passé (*ibid.*). Le besoin d'autonomie est, selon Deci & Ryan, le plus important et le plus explicatif du niveau d'auto-détermination.

La TAD postule que lorsque l'environnement, et particulièrement les facteurs sociaux, permettent de satisfaire ces trois besoins, et que si l'individu est en plus capable d'y satisfaire, il est auto-déterminé. Par exemple, si autrui renvoie à l'individu

⁷⁴ Dans notre analyse scientifique, nous relierons la réussite au sentiment d'auto-efficacité : un individu qui estime réussir renforce son sentiment d'auto-efficacité et vice-versa. Dans le cadre de l'étude de la dimension affective, nous nous intéresserons plus particulièrement au sentiment d'auto-efficacité, résultant d'une estimation de la réussite, qu'au résultat en lui-même.

⁷⁵ Ces auteurs utilisent notamment les termes de « compris », « écouté », « estimé », « uni », « lié », « attaché », « appuyé » (soutenu), « en confiance » pour parler d'appartenance sociale.

un jugement négatif, cela pourra être nocif à son auto-détermination (Carré, 2004, p. 237). Les différents facteurs impliqués dans la motivation participent alors au développement personnel de l'individu, en le favorisant ou l'entravant (Vallerand et al., 2009, p. 54). Les comportements sont régulés, de manière externe (par l'environnement et notamment l'environnement social) ou interne chez les individus. Cette intériorisation ou extériorisation conduit l'individu à valoriser ou non le comportement (Magord, 2006, p. 130). Deci & Ryan proposent alors que la motivation soit observable sur un continuum d'auto-détermination, permettant de qualifier l'origine de la motivation et la régulation qui en découle, indiquant ainsi de quelle



manière les individus cherchent à satisfaire leurs besoins fondamentaux.

Figure 5 -Continuum d'auto-détermination, d'après Deci & Ryan (1985) et Vallerand et al. (2009, p. 53). La première ligne indique 3 différents types de motivation ; la différence de taille des éléments est uniquement pour les besoins du schéma. La seconde ligne indique différentes formes de régulations, associées aux différents types de motivation ; par exemple, la régulation introjectée est liée à la motivation extrinsèque. La flèche rend compte du degré d'auto-détermination, faible voire absent à gauche et élevé à droite, en fonction du type de motivation.

Le continuum d'auto-détermination rend compte de trois formes de motivation et six formes de régulation possibles. L'amotivation est l'absence de motivation, due au fait que l'individu ne comprend pas l'intérêt d'agir (il ne perçoit pas « *de relations entre ses actions et les résultats obtenus* », Vallerand et Sénécal, 1992, p. 52) ou ne perçoit aucun moyen d'atteindre son but (il est résigné, Seligman et al., 1975). Dans le cas où l'individu souhaite obtenir une récompense ou éviter une sanction, la motivation est extrinsèque (Vallerand et al., 2009, p. 52). Enfin, dans le cas où l'individu agit pour son plaisir ou dans un but de développement personnel, sa motivation est intrinsèque.

Les différents types de régulation rendent compte de divers niveaux de motivation. Dans le cas de l'amotivation l'individu est résigné et il n'y a aucune auto-régulation. La régulation externe correspond au niveau de motivation le moins élevé, où l'individu agit pour quelqu'un d'autre, par obligation ou pour éviter une sanction. La régulation introjectée fait également référence à un sentiment d'obligation, cette fois-ci plus interne : éviter de culpabiliser de ne pas faire quelque chose, dans un but qui n'est pas en harmonie avec ses souhaits. Ce peut également être dans le but de se

faire « bien voir ». La différence avec la régulation externe est que l'individu n'est pas directement obligé par un autre d'agir : le processus passe par sa propre évaluation⁷⁶. La régulation identifiée témoigne d'un but personnel : l'individu est auto-déterminé et souhaite obtenir quelque chose qui l'intéresse à titre personnel, et c'est lui qui choisit de s'engager, sans pressions externes, dans une activité qu'il valorise. La régulation intégrée fonctionne comme la précédente mais, dans ce cas, l'individu tient compte d'un comportement en phase avec ses valeurs et croyances. Cela participe alors à son développement personnel, « *au cœur de ce qui le définit comme individu* » (Fenouillet, 2012, p. 82). Enfin, la régulation intrinsèque est liée à la motivation intrinsèque, où l'individu est motivé par le plaisir ou la satisfaction de pratiquer l'activité, ce que Rogers explique comme provenant du désir d'apprendre (Rogers, 1984). Ce chercheur indique à ce sujet qu'un climat favorable à l'apprentissage, une liberté pour apprendre (p. 93), un enseignement qui permet à l'apprenant d'être acteur et donc autodéterminé (p. 161) sont autant de possibilités de favoriser la motivation intrinsèque.

Ce modèle est particulièrement intéressant dans cette recherche. À l'instar d'autres théories cognitives de la motivation, il tient à la fois compte de l'individu dans son ensemble (ses aspirations, ses valeurs, l'orientation de son comportement, ses perceptions et croyances...) et de son environnement (autres individus notamment). L'intérêt par rapport aux autres modèles réside dans l'explication proposée de l'origine du comportement : sans forcément chercher à présupposer le comportement d'un individu, qui a, rappelons-le, un libre-arbitre, le modèle des motivations intrinsèques et extrinsèques proposent une explication de ce qui a motivé le comportement, et ce notamment en intégrant l'auto-détermination qui rappelle les comportements dits autonomes ou au contraire dépendants explicités dans l'étude de la dimension affective. C'est donc un modèle qui respecte le caractère « chaotique » de l'humain (Nuttin, 2000, p. 137), en ce sens qu'il semble difficile de prévoir un comportement (bien qu'on puisse spéculer pour tenter de le deviner), mais qu'il est possible de l'observer et de proposer des explications une fois qu'il est déclenché.

En outre, ces recherches ont été empiriquement éprouvées. Il est possible d'attribuer un système d'évaluation chiffrée aux différents éléments du continuum permettant d'obtenir un degré d'auto-détermination. Vallerand et *al.* (2009, p. 53) indiquent que plusieurs recherches ont été menées dans différents domaines (études

⁷⁶ Il est alors capable d'auto-régulation.

scolaires, relations amoureuses, religion, politique...)⁷⁷ et ont démontré un lien fort entre auto-détermination, performance, persistance (persévérance) et même santé physique et psychologique.

Afin de résumer et expliquer les différents types de motivations et régulation, nous proposons le tableau suivant ; les exemples que nous proposons ici sont en réponse à la question « pourquoi est-ce que je fais une formation ? » ; il s'agit donc dans ces exemples d'imaginer quels seraient les possibles niveaux de motivation selon l'échelle de la TAD :

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 7 - Modèle de la théorie de l'auto-détermination sous forme de tableau, avec caractéristiques et exemples pour chaque item.

L'un des défauts de la TAD est sans doute la segmentation en compartiments qui sont présentés comme étant imperméables les uns aux autres. Il semble pourtant que les différents éléments peuvent être plus complexes qu'il n'y paraît, et qu'un individu puisse être situé sur plusieurs niveaux de l'échelle de l'auto-détermination. Pour le premier point, leurs auteurs le reconnaissent : « *de nombreux comportements non*

⁷⁷ Voir Ryan & Connell, 1989, Vallerand, 1997, Miserandino, 1996, pour les recherches liées aux performances scolaires ou sujets transversaux.

intrinsèquement motivés peuvent être axés sur les compétences, et certains peuvent même être caractérisés par l'intérêt » (Deci & Ryan, 1985, p. 29, traduction libre). Pour le second point, on peut imaginer qu'un individu puisse effectivement mêler différents niveaux. Par exemple, un apprenant en études supérieures peut prendre plaisir à apprendre et faire des activités (motivation intrinsèque) et être également motivé par le diplôme qui sera délivré en fin de formation (motivation extrinsèque identifiée ou intégrée). Peut-être n'aurait-il d'ailleurs pas choisi de suivre ces études-là s'il n'y avait pas eu de diplôme en sortie, et ce malgré une forte motivation intrinsèque, préférant choisir une autre filière qui lui ouvre plus de perspectives d'avenir.

En outre, il faudrait indiquer précisément pour quelle activité, pratiquée par un individu, on retrouve tel ou tel type de motivation. On peut imaginer un apprenant en sciences physiques qui trouverait très plaisant la réalisation d'une activité pratique sur l'optique, mais serait moins attiré par un exercice de calcul des trajectoires de la lumière, pourtant sur un sujet similaire, qu'il réaliserait par obligation pour éviter une mauvaise note. De même au niveau temporel (l'individu est-il plus ou moins motivé dans le temps pour une même activité ?) : un individu peut être motivé par une activité tout au long de l'année, mais être moins intéressé un jour où il est préoccupé par autre chose ou fatigué. Afin de tenir compte de ces éléments, Vallerand et al. (2009, pp. 56-58) proposent un modèle basé sur celui de la TAD à trois niveaux : global, contextuel et situationnel. Un autre intérêt du modèle est de tenir compte des facteurs environnementaux (sociaux dans ce cas) et des trois besoins fondamentaux suggérés par Deci & Ryan, réintégrés au cœur des types de motivation.

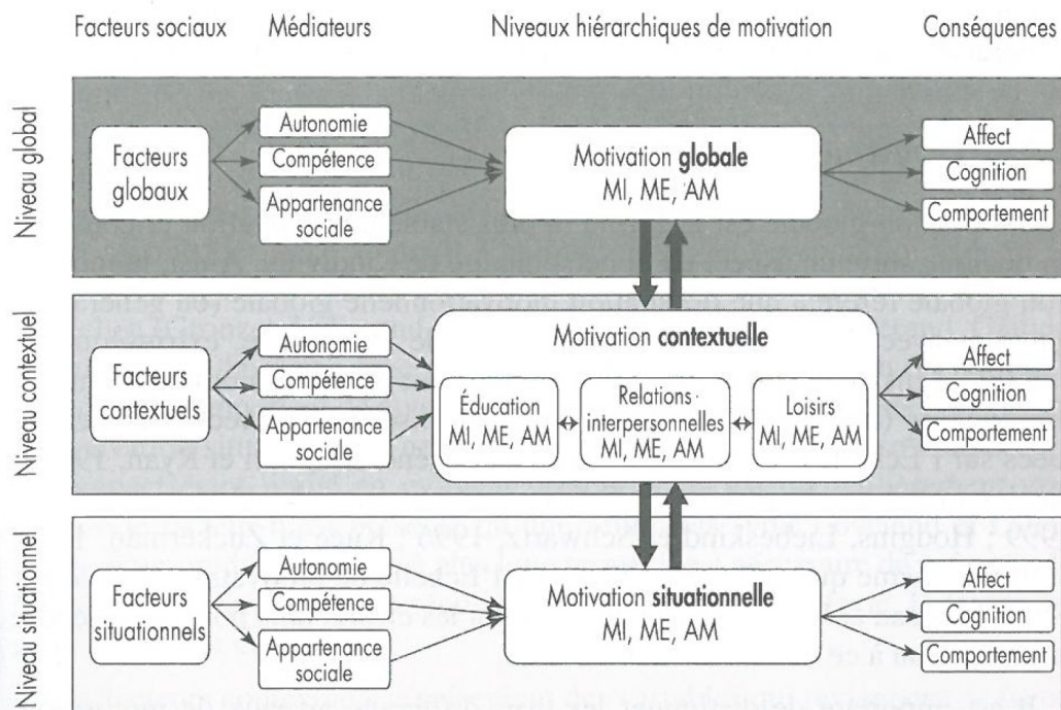


Figure 6 - Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand et al., 2009, p. 57). MI signifie motivation intrinsèque, ME motivation extrinsèque et AM amotivation. Ce modèle intègre donc le continuum d'auto-détermination. Sont proposés l'éducation, les relations interpersonnelles et les loisirs au niveau contextuel, auxquels nous pourrions ajouter, le cas échéant, le travail (emploi) ou la formation à la place de l'éducation.

La motivation situationnelle correspond à un état qui n'est pas régulier, puisqu'il est inscrit dans une situation spatio-temporelle particulière et éphémère : « *motivation d'un individu quand il est en train de faire une activité spécifique à un moment précis dans le temps* » (*ibid.*). Le niveau contextuel correspond à une motivation potentiellement plus stable, liée à une sphère d'activités particulière : par exemple, la pratique de la musique, des activités scolaires, *etc.* (*ibid.*). La motivation globale est encore plus stable et liée à l'individu en général. Les auteurs cités donnent l'exemple d'une jeune fille qui se plaît dans ses études, dans ses loisirs, *etc.*, et qui aurait une motivation « plutôt » intrinsèque, même s'il existe un cas d'activité, bien précis, dans laquelle sa motivation est plutôt extrinsèque. Les différentes influences environnementales sont donc liées aux différents contextes des différents niveaux. Ainsi, une personne pourra se sentir contrainte d'aller à l'université parce que « poussée » par ses proches, mais être épanouie dans une autre activité. Pour continuer dans la comparaison avec une situation de formation, nous pouvons dire que :

- les facteurs globaux concerneront toujours l'individu face à tout type de situation (dans la vie en général, et donc sans lien précis avec la formation) ;

- selon le référentiel d'observation, les facteurs contextuels concernent soit la formation et l'ensemble des matières associées, soit une matière en particulier ;
- les facteurs situationnels concernent, toujours selon le référentiel d'observation, soit une matière en particulier soit une activité spécifique dans une matière.

Vallerand et *al.* incluent également des éléments longitudinaux : les facteurs sociaux et internes. À l'instar de la TAD, l'environnement social et les régulations internes (cognitives, affectives, comportementales) sont essentiels pour comprendre le comportement. Dans le modèle de Vallerand et *al.*, ces facteurs sont différents selon leur niveau vertical (situationnel, contextuel ou global). L'intervention des facteurs sociaux tels que présentés par Vallerand et *al.* sont décrits de la même façon que les différents niveaux : un facteur social situationnel est une « *variable présente à un moment précis dans le temps* » (*ibid.*, p. 58), notamment un *feedback* positif ou négatif, l'accompagnement fourni dans la tâche (favorisant ou non l'autonomie ou le contrôle), *etc.* Les facteurs sociaux contextuels sont, eux, des éléments récurrents dans le temps (*ibid.* p. 59), par exemple une interaction régulière avec un enseignant dans un domaine précis (ce qui peut arriver dans le cas où un cours est réalisé par un même professeur). Enfin, les facteurs sociaux globaux sont ceux ayant une influence dans de nombreux domaines. Les auteurs citent l'influence des parents à l'égard des enfants, et on pourrait étendre cette observation aux proches pour les adultes (conjoint(e), enfants, amis...), que l'apprenant est amené à voir régulièrement. Les collègues de travail seraient, par exemple, contextuels, car même si on les voit fréquemment, c'est toujours dans les mêmes circonstances *-a priori*.

Les facteurs sociaux situationnels ou contextuels intervenant dans un domaine précis, les auteurs indiquent que ce que crée ce facteur (influence sur la motivation) n'impactera aucun autre domaine (*ibid.*, p. 59). Cette proposition est vraie dans le cas des facteurs sociaux, mais pas dans le cas de facteurs internes (*ibid.*, p. 60) : ainsi, les facteurs internes d'un niveau peuvent influencer ceux d'un autre. Prenons l'exemple d'un individu travaillant comme caissier dans un supermarché et exerçant du violon par passion. S'il fait une performance qu'il juge ou que les autres jugent comme mauvaise au violon, les facteurs sociaux n'impacteront pas son travail de caissier (puisque l'environnement social n'est pas le même), mais, en conséquence de sa mauvaise performance, il peut se sentir déprimé, vexé ou honteux, et être moins concentré à son travail ou dans toute autre activité. Vallerand et *al.* mettent en exergue la hiérarchie des niveaux : la motivation globale aura plus d'influence sur la motivation contextuelle, qui en aura elle-même plus sur la motivation situationnelle ; ils n'excluent cependant pas une possibilité d'influence ascendante –dans notre exemple, l'influence allait du situationnel (performance au violon) au contextuel

(travail). En particulier, le renforcement positif (répéter une action jusqu'à ce qu'elle soit intégrée par l'individu aux niveaux cognitifs et affectifs) semble donner de bons résultats :

« les individus qui vivent de la motivation autodéterminée de façon répétée au niveau situationnel sont susceptibles de développer une motivation plus autodéterminée dans le contexte associé [...] [puis de la même façon] au niveau global » (Vallerand et al., 2009, p. 61).

Enfin, les conséquences engendrées par les différents facteurs aux différents niveaux peuvent être d'ordre cognitif (e.g. concentration et mémoire), affectif (plaisir, intérêt, satisfaction et autres sentiments) et comportemental (motivation et persévérance), comme en atteste la partie droite du schéma précédent (figure page 110). Ce sont ces conséquences qui, dans le cas de notre violoniste, peuvent impacter son travail. Notons également que si le continuum d'auto-détermination est toujours présent dans ce schéma, on peut attester que les différentes formes de motivations seront également différentes selon le contexte, y compris en interaction avec les facteurs environnementaux et internes. Ainsi, la motivation intrinsèque, si chère aux théoriciens de l'apprentissage (Rogers, 1984), qui suscite et est suscitée par le désir d'apprendre (Vianin, 2007), pourrait être instable en situation d'apprentissage. L'apprentissage étant une situation déstabilisante (Aumont & Mesnier, 2005, p. 35 ; Giordan, 1998, p. 43 ; Trocmé-Fabre, 1987/1994, p. 95) et souvent ponctué d'évaluations dans le domaine de la formation, la motivation évoluera selon les contextes : pour un apprenant ayant une forte motivation intrinsèque pour ce qui est de la lecture des contenus des cours, sa motivation pourra être extrinsèque lors d'un examen où la bonne note est une condition nécessaire à la poursuite d'études, l'obtention d'un diplôme, ou encore, est attendue par l'individu comme réponse du travail accompli. Ainsi, pour une activité où l'individu serait fortement motivé au niveau intrinsèque (e.g. suivre une formation pour le plaisir d'apprendre), certaines situations pourrait faire appel à la motivation extrinsèque (e.g. obtenir un bon résultat pour valider son diplôme).

De plus, on ne saurait qualifier la motivation intrinsèque de « bonne motivation » et l'extrinsèque de « moins bonne ». Certains niveaux de la motivation extrinsèque (externe ou introjectée) peuvent éventuellement être qualifiés de motivation négative, c'est-à-dire celle qui répond à une obligation, voire à une peur ou pour éviter une sanction (Vianin, 2007, p. 34), favorisant peu l'autonomie et motivant à plus court terme. Mais la motivation extrinsèque à ses plus hauts niveaux (identifiée ou intégrée), et donnant alors lieu à un plus fort sentiment d'auto-détermination, peut être source de désirs très forts qui conduisent à de grandes

réussites : Aumont & Mesnier (2005, pp.57-66) font un parallèle entre l'acte d'apprendre et celui d'entreprendre. Il apparaît que parmi des entrepreneurs réussissant formidablement bien, certains étaient pourtant mus au départ par une motivation extrinsèque : « mieux réussir » que leurs parents ou s'en émanciper (consciemment ou non, *ibid.*). Ce désir peut être mêlé ou amener à répondre à un désir d'autonomie, du goût du défi et du dépassement de soi. Dans ce cas, où la motivation devient plus intrinsèque dans le temps, les études citées par les auteurs montrent que nombre d'entrepreneurs persistent dans leur désir, malgré d'éventuels échecs. Mais même chez les entrepreneurs mus uniquement par une motivation extrinsèque, par exemple celle où la création d'entreprise est le seul moyen perçu pour « s'en sortir » financièrement, les individus sont persistants et efficaces. La motivation extrinsèque n'est donc pas forcément moins favorable à la réussite que l'intrinsèque.

Ainsi, tout au long de l'avancement dans son action, les motivations intrinsèques et extrinsèques se mêlent, et l'une peut prendre le dessus sur l'autre : une motivation initialement plutôt extrinsèque peut devenir plutôt intrinsèque. L'investissement dont il est question chez les entrepreneurs a, pour ces auteurs (*ibid.* p. 64), une dimension affective importante, avant, pendant et après l'action : l'entrepreneur prend goût pour l'objet qu'il a ou va créer, a foi en sa création et prend du plaisir à expérimenter. Parallèlement, dans le cas de l'apprentissage, un adulte peut être dans des situations similaires. Quelles que soient ses raisons, il a le désir *-a priori-* d'entreprendre une formation lorsqu'il s'y inscrit. Qu'il s'agisse d'une formation initiale ou d'une reprise d'études, que le but soit professionnel, personnel, ou les deux, l'apprenant est animé par un désir (d'apprendre, d'évoluer personnellement ou professionnellement, d'exercer un métier, faire la fierté d'un proche, *etc.*), sauf dans le cas particulier d'obligation à suivre une formation sans aucun désir personnel, c'est-à-dire dans un cas d'amotivation. La dimension sociale tient également un rôle important, notamment lorsque les apprentissages sont réalisés en équipe, que ce soit en travaillant ensemble ou en se confrontant à l'autre.

1.3.7 Persévérance, démotivation et abandon

L'action de l'individu motivé s'inscrit dans le temps. L'origine de la motivation, le motif de l'action déclenchant le comportement, et son inscription dans le temps se traduisent par la persistance ou, synonymiquement, persévérance. Avoir un motif et agir pour tenter d'atteindre un objectif est un premier pas, mais persister dans l'effort, et ce en dépit d'échecs ou de risques d'échecs, est ce qui va permettre d'atteindre le dit objectif.

La TAD est encore une fois invoquée ici. Selon cette théorie, les régulations extrinsèques, identifiées et intégrées, et la régulation intrinsèque procurent à

l'individu des émotions positives lorsqu'il pratique l'activité en jeu, ce qui l'amène à « *continuer à s'investir* », c'est-à-dire persévérer (Brunel et al., 2009, p.256). Inversement, les régulations extrinsèques introjectées et externes peuvent conduire l'individu à adopter des comportements inadaptés à leur objectif (e.g. de l'agressivité, *ibid.*), voire abandonner face à la frustration de ne pas percevoir de possibilités d'atteindre leurs espérances. Comme nous l'avons précédemment dit, les régulations sont entremêlées et évolueront au fil du temps lors de l'action, mais plusieurs chercheurs mentionnent l'état initial de la motivation (extrinsèque sur l'un des quatre degrés ou intrinsèque) comme déterminant la persévérance dans l'effort. Vallerand (1997) et Guillet, Sarrazin & Cury (2000, p.56) postulent que le niveau d'auto-détermination en début d'effort influencera fortement l'abandon (ce que les trois derniers cités ont montré au cours d'une étude longitudinale sur le sport) : plus le niveau d'auto-détermination initial est élevé, plus la persévérance sera assurée.

L'environnement est également un facteur influant de la persévérance, de la même manière qu'il l'est dans la TAD (Brunel et al., 2009, p. 257). Un environnement qui favorise l'autonomie, l'apprentissage et la coopération, si l'activité s'y prête, aide les apprenants à se sentir plus compétents dans l'effort, autodéterminés et socialement intégrés (*ibid.*). Comme l'environnement évolue, et bien qu'il puisse être régulé ou contrôlé, partiellement, par l'individu, il est source de fluctuations de la persévérance. Et réciproquement, l'action réalisée ou en cours de réalisation par l'individu peut modifier l'environnement. Pour exemple, on peut imaginer un apprenant qui n'arrive pas à comprendre une partie d'un cours, ce qui le « bloque » dans son apprentissage ; il pose une question sur un espace numérique dédié du dispositif de formation (e.g. forum)⁷⁸. L'environnement d'apprentissage est alors modifié, attendant ainsi une aide permettant de lever ce blocage. Les autres étudiants, un tuteur ou un enseignant pourront lui répondre, et, si la réponse lui convient, débloquent ainsi la situation : il pourra continuer dans son effort et persévérer. Dans le cas d'une absence de réponse ou d'une réponse insatisfaisante, il devra trouver d'autres moyens de continuer son parcours : au mieux, trouver une réponse ailleurs (*via* une autre personne ou de lui-même), au pire ignorer cette partie du cours. Cet exemple montre comment l'environnement est modifié par le comportement et peut soutenir la persévérance d'un apprenant en formation. Dans d'autres cas, cet environnement pourrait aussi renvoyer des signaux négatifs. Les auteurs sus-cités décrivent notamment une situation où l'environnement soutient la

⁷⁸ Cet exemple peut s'appliquer à des formations présentiels où un environnement numérique est également disponible pour les apprenants (e. g. espace numérique de travail comme un Bureau Virtuel), que ce soit pendant les cours ou en dehors des cours, ou pour des formations totalement à distance.

persévérance et la qualité de la performance, mais induit une « *certaine pression* » chez les apprenants (*ibid.*), par exemple si un enseignant demande régulièrement aux apprenants des performances trop élevées par rapport à leur niveau et qu'ils n'arrivent pas à les atteindre.

La motivation, qui est un processus influençant la persévérance, peut alors mener un apprenant au découragement (ou démotivation), voire à l'abandon. La démotivation peut être traitée et observée de différentes manières. Keller propose qu'il y ait démotivation lorsque le niveau d'auto-détermination, tel que proposé par Deci & Ryan, est bas ou baisse : un niveau d'auto-détermination bas traduit un sentiment de subir l'activité, ce qui induirait une démotivation (Keller, 2007, p. 185). Nous pensons que, si ce propos est vrai, il faut le relativiser en fonction de la durée de l'action et de son inscription dans un objectif plus global. Par exemple, un enseignant pourrait obliger un apprenant à faire un exercice afin qu'il accède à de nouvelles connaissances. Cet apprenant peut ne pas avoir envie de faire l'exercice demandé. Pourtant, il peut être ravi de l'apprentissage réalisé une fois l'exercice terminé et avoir envie de continuer. En revanche, on peut supposer qu'un sentiment d'obligation répété et inscrit sur une temporalité plus longue soit source de dévaluation de soi, d'auto-détermination faible et de démotivation, pouvant conduire à l'abandon. Brunel et al. (*ibid.*, p. 258) indiquent d'ailleurs que, même dans le cas d'une motivation fortement auto-déterminée, et même si elle est intrinsèque, un apprenant peut « craquer », par épuisement psychologique (*burnout*). Cet épuisement trouve sa source dans une activité, pourtant parfois appréciée, pratiquée sous pression (stress) qui s'inscrit dans une période plus ou moins longue, ou dans une trop grande charge de travail. L'exemple donné par Brunel et al. concerne les sportifs soumis à un « surentraînement » qui suscite une « surperformance » que les athlètes sont parfois incapables de fournir. D'après les auteurs, le sentiment d'auto-détermination est crucial : plus il est fort en début de saison (dans le cas de formation nous pourrions parler de parcours ou de session), plus la pression ressentie est basse. Plus généralement, Keller (*ibid.*) pense qu'il y a démotivation dès lors qu'il n'y a plus de plaisir, ou qu'il n'y en a jamais eu.

On voit ainsi que le comportement est instable dans le temps. Un individu initialement auto-déterminé, qui semble être capable de persévérer efficacement, peut « perdre » sa motivation. Les pressions extérieures (sentiment d'obligation), un environnement défavorable (stressant ou peu enclin à favoriser un sentiment attendu comme celui d'autonomie par exemple) la perte de plaisir (manque de défi ou ennui peuvent en être des sources), un sentiment d'auto-efficacité faible face à des échecs (Viau, 2009, p. 23, l'inclut d'ailleurs dans son modèle de la dynamique motivationnelle en formation), une dévalorisation de soi, *etc.*, sont autant de facteurs externes et internes pouvant conduire un individu à douter de sa capacité à atteindre

son objectif (sentiment d'auto-efficacité) ou de son objectif lui-même (si ce dernier n'est plus désiré, à quoi bon continuer ?). Ce dernier point est ce que Viau appelle la perception de la valeur de l'activité (*ibid.*) : pour lui, si un apprenant perçoit l'activité comme ayant une faible valeur au regard de ses objectifs, il sera peu motivé ou démotivé dans sa réalisation⁷⁹. Enfin, le niveau initial d'auto-détermination semble essentiel pour préserver la persévérance future, comme le montrent plusieurs études (voir ci-dessus).

1.3.8 Conclusions sur la motivation et la persévérance en formation

Pour Frankl comme pour Trocmé-Fabre, la motivation répond au sens que l'individu donne à sa vie. La motivation, qui l'incite par exemple à s'inscrire à une formation, est orientée par un objectif plus lointain et général ; la formation n'est qu'une étape de son projet de vie. Ces approches existentialistes rendent compte d'un niveau plus *macro* de la motivation à apprendre. Elles tiennent cependant peu compte des obstacles qui se dresseront entre l'individu et son désir, c'est-à-dire à la fois des facteurs environnementaux et des facteurs intrinsèques (e.g. un sentiment d'auto-efficacité faible peut amener l'individu à renoncer à son projet) –Frankl présente d'ailleurs le fait de trouver un sens à sa vie comme la garantie d'être inébranlable (Bourdages, 1996, p. 36).

Les théories des besoins nous ont montré que les individus peuvent être motivés pour satisfaire des besoins essentiels à la vie (manger, boire, être aimé...), et que certains besoins, dits secondaires par rapport aux premiers, constituaient une base favorable, lorsqu'ils sont satisfaits, à l'apprentissage et à la motivation à apprendre. Ces besoins secondaires ont des degrés d'acceptation différents d'un individu à l'autre selon ses styles d'apprentissage (un apprenant peut ressentir le « besoin » de travailler en groupe pour réussir, un autre au contraire de travailler seul), et la situation (certains préféreront travailler les mathématiques seuls et la philosophie à plusieurs). Comme nous l'avons également dit, ces besoins peuvent influencer le comportement, sans toutefois le déterminer, y compris dans les cas de survie (*cf.* l'exemple du gréviste de la faim, mettant en péril sa vie au profit de ses valeurs).

Pour cela, nous parlons de désirs, c'est-à-dire ce choix que fait l'individu pour répondre à un objectif qu'il s'est donné. Ces choix peuvent être très différents d'un individu à l'autre, et ne sont pas « *ni déterminés ni prédictibles* », écrit Fenouillet (2009, p. 311). C'est une donnée essentielle : l'être humain a la capacité de choisir, par lui-même. Néanmoins, nous l'avons vu, s'il y a un traitement intrinsèque de ce choix

⁷⁹ Dans le cas où il ne percevrait aucune utilité, il serait amotivé –absence de motivation.

(théories sociocognitives dont celle de l'auto-détermination), ce que perçoit l'individu de son environnement (notamment lors d'interactions sociales) et les *feedback* que cet environnement renvoie à l'individu, influencent ce choix.

Pour faire ce choix, répondre à ce désir, l'individu élabore un projet, comme le souligne Nuttin :

« Grâce à leur élaboration cognitive, les dynamismes du comportement se développent en une variété de tendances vers des buts précis que la personne s'assigne dans son interaction avec le monde » (Nuttin, 1987, p. 108)

Pour Nuttin, la motivation est un fondement de notre relation à notre environnement (s'il n'y avait pas d'environnement, il n'y aurait pas de motivation). Le projet que met en œuvre l'individu rend compte de cette interaction avec son environnement (qu'il agisse au niveau contextuel ou situationnel) et sa volonté de le modifier. Ce projet est effectivement pour Nuttin concrétisé par la différence entre ce que souhaite obtenir un individu (représentation d'une situation obtenue suite à un comportement) et la réalité actuelle. À l'évidence, ce projet est évolutif : comme l'individu ne sait pas toujours ce qui l'attend, il peut adapter, ajuster, le projet à une réalité qui évolue.

Comme un individu peut avoir plusieurs attentes (désirs) en même temps, il doit bien entendu choisir à laquelle il tentera de répondre en premier : il établit alors une hiérarchie de ses attentes en fonction de l'importance (valeur) qu'il leur accorde, selon notamment le sens qu'il donne à son projet. Les influences environnementales et intrinsèques peuvent éventuellement perturber cette hiérarchisation, soit en l'accompagnant (l'environnement est favorable à la réussite, l'individu a confiance en sa capacité à réussir, *etc.*), soit en la freinant (environnement défavorable, crainte de ne pas être capable de réussir, *etc.*), ce qui peut donc l'amener à revoir sa hiérarchie. Son choix est donc soumis à des influences internes et externes. De plus, il peut choisir une action en réponse à une attente extérieure. Dans le cas d'un apprenant, il peut, par exemple, choisir de réaliser un exercice qu'il se sent obligé de le faire, même s'il n'en a pas l'envie, et cela pour diverses raisons qui peuvent servir différents projets : il peut s'agir d'obtenir une bonne note pour obtenir un diplôme, faire plaisir à un enseignant, éviter une sanction (externe comme une mauvaise note ou interne comme la culpabilité), *etc.* Ces propositions peuvent être qualifiées par la TAD, selon quatre degrés extrinsèques et un degré intrinsèque, ou encore sous forme d'absence de motivation (amotivation).

Ce choix fait, l'individu passe à l'action et doit persévérer dans son comportement pour réaliser son projet (atteindre son but). Ce comportement peut

être régulé pour permettre d'atteindre plus efficacement son but. La persévérance est, de la même manière, évolutive selon la « vie » intrinsèque et extrinsèque. S'il n'y a pas persévérance, l'individu peut abandonner, sinon « remettre au lendemain », soit parce qu'il préfère réajuster sa hiérarchie et se consacrer à d'autres tâches, soit parce qu'il rencontre un problème avec la tâche en question (difficulté, crainte de ne pas réussir, démotivation ou perte de désir, attente d'une autre personne pour continuer, etc.).

L'ensemble de ces propositions constituent ce que certains auteurs (Fenouillet, 2009 ; Carré, 2005 ; Carré & Fenouillet, 2009) appellent la conation. De la même manière qu'on parle d'affectivité et de cognition, la conation, intrinsèque à l'individu, est ce qui constitue le comportement, de son origine à son maintien (sa persévérance) :

« Tout comme le concept de motivation, celui de conation permet de répondre à la question du « pourquoi » du comportement, mais aussi à toutes celles relatives à l'engagement, aux différentes stratégies mises en place pour soutenir et passer à l'action. » (Fenouillet, 2009, p. 333).

La conation constitue pour cet auteur à la fois ce qu'il appelle l'ensemble de la motivation et l'ensemble volitif, le lien entre les deux étant la décision de passer à l'action. Le premier réfère à l'ensemble des motifs d'action (ce que nous avons étudié dans les différentes théories des besoins et cognitives ainsi que dans les approches existentialistes) et à la conception d'un projet –ce que Fenouillet appelle l'anticipation, bien qu'il n'y inclut que les attentes d'un résultat et la croyance qu'a un individu en sa capacité à parvenir à ses fins (sentiment d'auto-efficacité), et pas les stratégies qu'il prévoit de mettre en œuvre pour atteindre ses buts. Le second ensemble désigne tout ce qui va accompagner l'action de l'individu, à la fois les stratégies et ressources qu'il va mobiliser pour atteindre ses objectifs, le comportement qu'il adoptera durant la performance et l'auto-régulation dont il fera preuve en fonction des évaluations de son avancée et des résultats obtenus, ce qui pourra l'amener à renégocier ses attentes et motifs d'action. C'est dans ce deuxième ensemble que se situe la persévérance (Fenouillet, 2009, p. 331). La conation est donc un processus qui démarre des désirs et besoins d'un individu jusqu'au résultat obtenu grâce à la persévérance dont il aura fait preuve pour satisfaire ces désirs et besoins.

Bien que cette recherche se concentre sur la dimension affective et la persévérance en formation, l'aspect cognitif reste important dans la dimension conative. La cognition rentre à l'évidence en compte lorsqu'il s'agit notamment de

mettre en œuvre des stratégies visant à atteindre un objectif. Encore une fois, on peut voir que les registres affectifs et cognitifs sont réellement imbriqués : le désir d'obtenir un résultat serait plutôt d'ordre affectif, de même que le désir de se mettre en mouvement, mais les stratégies mises en œuvre dépendent tant d'éléments affectifs (e.g. avoir un comportement pour être socialement valorisé) que cognitifs ou métacognitifs (e.g. stratégies à appliquer).

Le schéma suivant est une proposition de modèle de processus conatif pour cette recherche, et peut s'inscrire aux niveaux global (quête d'accomplissement de soi), contextuel (e.g. une formation) ou situationnel (e.g. un cours en particulier). Par exemple, au niveau contextuel, les besoins et désirs peuvent concerner l'ensemble de la formation ou une matière en particulier, les facteurs situationnels un exercice spécifique, *etc.*

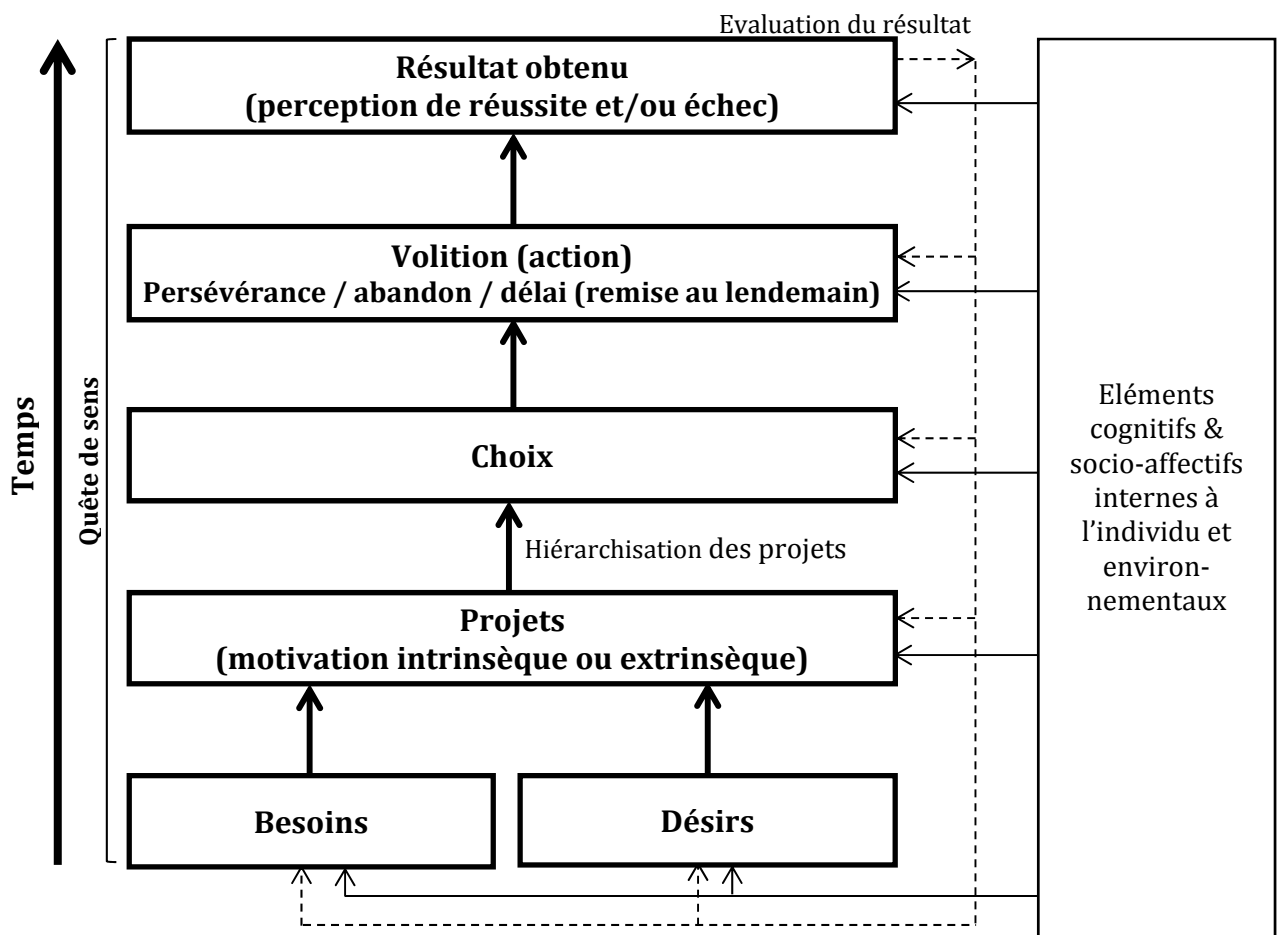


Figure 7 – Modèle du processus conatif en formation proposé dans cette recherche. Ce schéma a pour but de rendre compte de ce qui affecte le comportement, et notamment la persévérance ou l'abandon en formation.

Les besoins et désirs sont sources de mise en projet de l'individu (aux motifs intrinsèques ou extrinsèques d'une éventuelle future action), qui choisit alors, après hiérarchisation de ces projets, auxquels il va s'atteler avant les autres. Ce choix génère un comportement motivé, qui s'inscrit dans le temps et dans lequel l'individu va persévérer, abandonner ou remettre au lendemain –ce qui pourra l'amener à éventuellement re-persévérer dans la tâche plus tard. Les pressions internes et externes participent à ses besoins et désirs, et donc à sa motivation (au sens de motif), à ses projets (c'est-à-dire à la projection qu'il fait de l'état final attendu après son futur comportement), à ses choix quant à ces projets, et à son comportement volitif (e.g. un *feedback* négatif peut perturber sa persévérance). Le résultat obtenu peut être une réussite et/ou un échec (« et » car l'individu peut avoir partiellement réussi). En fonction de son évaluation cognitive et affective de ce résultat, il peut décider de modifier son comportement, revoir ses choix et projets, ou encore avoir de nouveaux besoins et désirs. Dans le cas où le résultat paraît absent (le comportement n'a aucun impact sur l'objet convoité), il s'agit d'un échec, qui, dans les mêmes cas que précédemment peut conduire à réévaluer les différentes étapes du processus. Le tout est inscrit dans une quête de sens personnel.

1.4 Conclusion du premier chapitre : socio-affectivité et persévérance en formation

L'apprenant fait appel à quatre composantes psychologiques pour apprendre : une composante cognitive, qui est constituée à la fois de la réflexion intellectuelle, de la compréhension logique, de l'appel à la mémoire ; une composante méta-cognitive, faisant appel aux capacités que l'individu a à s'auto-réguler, s'auto-évaluer, s'organiser, utiliser des stratégies d'apprentissage adéquates, identifier les ressources auxquels il peut faire appel pour atteindre son but ; une composante affective, constituée d'émotions et de sentiments, qui vont l'aider ou au contraire le freiner dans son apprentissage ; et enfin une composante conative, qui permet de comprendre ce qui motive l'individu et ce qui lui permet de persévérer. Comme nous l'avons vu, toutes les composantes participent les unes aux autres : il n'est point de mémoire sans affectivité, il n'est pas d'affectivité sans réflexion, il n'est pas de motivation sans évaluation cognitive et valorisation affective d'un projet, pas de conation sans la méta-cognition, *etc.*

L'être humain, en particulier l'apprenant, est un être motivé par ses besoins et désirs. Après les avoir hiérarchisés pour décider lesquels il souhaitera satisfaire en premier, il établit un projet et passe à l'action. Son comportement évoluera en fonction de facteurs internes et externes, et il pourra persévérer ou abandonner au cours de son évolution et de son parcours. Les facteurs internes sont constitués des

autres composantes de l'individu : par exemple, il fera appel à sa méta-cognition pour réguler son comportement et adapter ses stratégies de résolution de problème ou d'apprentissage. La dimension conative, au niveau volitif et donc au niveau de la persévérance, fait appel aux composantes cognitive, méta-cognitive et affective. Les liens entre affectivité et persévérance ont été montrés : par exemple, une forte anxiété peut « paralyser » l'individu et le mener à l'abandon s'il ne perçoit pas de méthode pour gérer son anxiété, ou inversement un fort sentiment d'auto-efficacité est un élément de persévérance important⁸⁰. Le motif initial d'entrée en formation sera également un élément influant la persévérance : plus le niveau d'auto-détermination est élevé, plus l'individu persévérera selon les études de Vallerand (1997) et Guillet, Sarrazin & Cury (2000). Ainsi, un individu qui s'inscrirait en formation dans le but d'apprendre pour son plaisir personnel serait moins susceptible d'abandon qu'un individu qui s'inscrirait par obligation personnelle⁸¹. Les facteurs externes sont liés à l'inscription dans un environnement social de l'individu. Cette socialisation pourra être, selon les situations, une précieuse alliée lorsqu'elle est synonyme d'entraide, d'accompagnement, de valorisation ou de confiance ; mais elle peut aussi être synonyme de rejet d'un groupe, de situations anxigène qui porteraient préjudices à l'apprentissage, ou encore de solitude, lorsque le lien est recherché mais inexistant ou non convenable. En ce sens, la socio-affectivité occupe un rôle fondamental sur la persévérance d'un individu : l'apprenant qui craint d'échouer pourra trouver du réconfort dans un cercle de confiance, celui qui appartient à un groupe sait qu'il pourra compter sur les membres du groupes en cas de questionnement, et le plaisir d'apprendre sera pour certains d'autant plus fort s'il est partagé. Mais celui qui a besoin de l'Autre pour apprendre et qui se sent seul ou celui qui ne se sent pas capable de réussir et qui ne trouve pas de soutien, ni social ni personnel, pour améliorer son ressenti, est un apprenant plus sujet à l'abandon. Rappelons que l'individu est également qualifiable par son style d'apprentissage. Celui-ci aura un impact à la fois aux niveaux internes (e.g. si l'individu préfère apprendre de manière pratique ou par conceptualisation) et externes (e.g. si l'individu préfère le travail solitaire ou en groupe). Les styles ont un rôle sur la persévérance puisqu'ils vont orienter les préférences cognitives, métacognitives, socio-affectives et conatives de l'individu : à la fois parce qu'ils influent sur ses méthodes d'apprentissage (et peuvent influencer le choix de son environnement

⁸⁰ L'un des objectifs de la recherche empirique consistera à mesurer l'importance de chaque élément affectif dans la persévérance.

⁸¹ Entre les deux niveaux de ces exemples se situent des motivations extrinsèques fortement autodéterminées, comme le désir d'obtention d'un diplôme pour trouver un emploi. Les résultats de notre étude empirique nous permettront, par ailleurs, de nuancer ces propos.

d'apprentissage) et parce que le lien entre les différentes composantes fait qu'en influant sur l'une ou l'autre, les styles ont un impact sur l'ensemble du système psychologique d'un individu.

La persévérance est ainsi influencée par de nombreux facteurs. Dans cette thèse, nous souhaitons nous intéresser à la dimension socio-affective, c'est-à-dire à la fois aux sentiments ressentis par un individu, et à la place que les facteurs sociaux peuvent avoir dans cette dimension affective. Jusqu'à présent, nous avons étudié ces liens chez un apprenant en situation de formation. Dans la partie suivante, ces dimensions seront étudiées en situant l'apprenant dans un dispositif de Formation Ouverte et A Distance (FOAD).

Chapitre 2. Socio-affectivité et persévérance en formation ouverte à distance

2.1 La formation ouverte à distance

2.1.1 La notion de dispositif

Parler de formation à distance nous amène avant tout à la notion de dispositif, dans lequel sont inscrits les différents acteurs liés à la formation à distance. Dans un premier temps, nous puisons notre définition du dispositif chez Foucault :

*« [le dispositif est] un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit ; le dispositif lui-même étant le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. »
(Foucault, 1994, p. 299)*

Cette définition du dispositif comme un système complexe rend compte à la fois de l'ensemble des éléments le constituant mais aussi des interactions entre ces éléments, « *tour à tour sujets et objets* » (Paquelin, 2009, p. 152). Le dispositif est aussi né et lié à une volonté, un but à atteindre (Jacquinot et Monnoyer, 1999), pour lequel sont mobilisés des agents humains et non humains (*ibid.*). Dans le cadre d'une formation, ces acteurs peuvent être aussi bien les apprenants, les enseignants, les tuteurs, que le personnel administratif ou encore les concepteurs de l'environnement d'apprentissage, et les agents non humains (e.g. un ensemble d'outils pédagogiques et techniques accessibles *via* une plateforme de formation). Tous sont autant d'agents mobilisables en différentes temporalités et par différents acteurs. Le dispositif est en effet un espace-temps social « *d'interaction et de coopération* » (Peraya, 1999, p. 153) entre différents acteurs, ce qui participe à organiser le dispositif :

« une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions 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, p. 153)

Dans le cadre d'un dispositif de formation à distance, Paquelin (2009, p. 153) propose de l'observer selon la triangulation entre « Moi, les Autres et les Choses », où, lorsque le dispositif est centré sur l'apprenant, ce dernier constitue le « Moi », les « Autres » sont autant les enseignants, tuteurs le cas échéant et les autres apprenants, et les « Choses » sont à la fois le contenu pédagogique et les outils utilisés pour le transmettre et faciliter les échanges entre les différents acteurs. En effet, ce dernier auteur, comme d'autres (Jacquinot, 1998 ; Charlier, 2000, p. 82), s'intéresse à l'utilisateur (l'apprenant) comme réel acteur de ce dispositif, à la fois co-constructeur des savoirs (perspective constructiviste), et capable de faire évoluer le dispositif en fonction de l'expérience de formation, puisqu'il fait lui-même partie intégrante du dispositif. Cela implique que le dispositif soit plus ou moins flexible et malléable. Le dispositif, conçu en amont, est vécu par ses acteurs, mis à l'épreuve, évalué, régulé et évolutif.

2.1.2 Définitions de la formation ouverte à distance

La Formation À Distance (FAD) trouve son origine dans l'enseignement par correspondance (c'est-à-dire par courrier) en 1840 à Londres, suite à la généralisation du timbre-poste dans ce pays (Glikman, 2002a, p. 22 ; Peraya, 2002), pratique qui restait marginale jusqu'à récemment :

« Jusqu'à la fin des années soixante cet enseignement concernait surtout les personnes empêchées pour diverses raisons de se rendre dans les écoles ou des universités : personnes malades, fils de diplomates, itinérants de toutes sortes » (Perriault, 1996, p. 13)

L'apparition d'autres outils technologiques comme le téléphone, la radio, la télévision, le CD-ROM, et aujourd'hui Internet, ont contribué à étendre les moyens d'accès à la FAD. Malgré tout, ce ne sont pas les médiums utilisés qui caractérisent la FAD, mais bien l'intention portée par les créateurs de ce média (Jézégou, 2002, p. 33), c'est-à-dire transmettre un savoir, ainsi que la modalité utilisée pour dispenser les cours : la distance. En termes de modalités de cours possibles, nous pourrions évoquer *a minima* la formation présentielle, hybride et celle à distance.

Le premier est le modèle de cours traditionnel, qu'il s'agisse de cours dispensés en amphithéâtre, de travaux dirigés ou pratiques, où l'enseignant est dans le même lieu que les apprenants. La formation à distance est ce que nous allons observer ici, à savoir :

« un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources »⁸².

Notons que cette définition exclut toute formation comme l'autodidaxie où aucun professionnel ne serait disponible à distance. La FAD n'est donc pas caractérisée par l'absence de l'Autre, présent dans la distance. Des outils tels que le téléphone pour la dimension auditive, ou la vidéoconférence qui y ajoute la dimension visuelle, permettent aujourd'hui de se rapprocher du mode de formation présentiel. Et bien que l'Autre soit bien présent à distance (Henri, 2011, p. 619), la FAD peut aussi être caractérisée et même définie par le fait que les apprenants ne sont pas physiquement présents dans l'établissement de formation, ou au moins pas dans les mêmes temporalités (Charlier et al., 2006) –ce qui n'empêche pas d'exceptionnels regroupements présentiels, par exemple lors de la rentrée.

Le cas de l'hybride pourrait être défini comme un mélange des deux : des cours entièrement à distance et d'autres entièrement en présence, et/ou des cours partagés entre distance et présence (par exemple : quelques heures en présence pour « lancer » les cours, suivis d'heures à distance ponctuées de moments d'échanges présentiels⁸³). Cette modalité de cours peut notamment être pratiquée dans des cas où l'absence des apprenants est forte en présentiel à cause d'une impossibilité d'assister aux cours à certaines heures (Valdès, 1995, pp. 6-7), et ceci afin qu'ils puissent tout de même participer au cours, dans une dimension spatio-temporelle différente qu'ils choisiront pour partie (e.g. ils choisissent un lieu de travail mais on peut leur demander d'étudier et de réaliser des exercices sur une période précise avec une date de rendu exigée).

⁸² CLIFAD – Comité de Liaison Interordres en Formation A Distance, <http://www.clifad.qc.ca/definition-de-la-formation-a-distance.html>, consulté le 12 mai 2012.

⁸³ Format également appelé « présentiel amélioré » (RIFEFF, 2008, p. 234)

Dans ce cas, le dispositif de FAD s'intéresse particulièrement aux attentes des apprenants, ce qui nous amène à la question de l'ouverture et donc à la FOAD : Formation Ouverte À Distance. L'ouverture s'inscrit dans une volonté d'accès à la formation par tous et pour tous, quelles que soient les contraintes individuelles de chacun (Jézégou, 2005b, pp. 67-75). Cette ouverture a donc avant tout pour but de permettre à des apprenants de suivre une formation à laquelle ils n'auraient pas pu accéder, compte tenu de contraintes personnelles (être en emploi et ne pas pouvoir assister aux cours durant la journée, ne pas pouvoir se rendre sur les lieux de la formation, *etc.*). L'ouverture est donc présente dans l'idée du dispositif de FAD exposée précédemment, en ce sens qu'il était déjà question d'une souplesse des dimensions spatio-temporelles, puisque l'apprenant travaille à distance, il peut travailler d'où il veut et *a priori* aux moments où il le souhaite⁸⁴. Cette liberté au niveau du temps admet à l'évidence certaines limites que sont les dates de rendu de travaux par exemple. Dans cette même perspective de rupture de lieu et de temps, des auteurs (Barabel et *al.*, 2012, p. 346 ; Jézégou, 2005a, p. 121) proposent différents critères permettant juger de l'ouverture d'un Dispositif de FOAD (DFOAD). Ainsi, on y retrouve, en plus des ouvertures spatio-temporelles, des composantes pédagogiques (e.g. parcours, objectifs, format, évaluation, prise en compte du niveau ou de styles d'apprentissage de l'apprenant), de l'ordre de l'accompagnement (e.g. agents humains ou non humains, moyens de communication), auxquels nous pourrions y ajouter des variables d'accessibilités telles que des éléments culturels ou financiers par exemple.

Cette idée de l'ouverture est liée à l'individualisation des apprentissages dans un DFOAD, c'est-à-dire à la prise en compte des individualités de chacun afin qu'ils puissent évoluer efficacement. Pour Annie Jézégou, pratiquer l'individualisation de l'apprentissage passe par une flexibilité du DFOAD permettant à l'apprenant d'être acteur de sa formation (1998, p. 56 ; 2007).

Finalement, et afin de tenir compte de l'ensemble des éléments indiqués jusqu'ici, nous retiendrons la définition proposée par le Collectif de Chasseneuil :

« Un dispositif de FOAD est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques, humaines et

⁸⁴ Bien qu'il reste toujours possible d'imposer des cours à distance « en direct » (sous forme de vidéoconférence par exemple).

technologiques, et de ressources.» (Collectif de Chasseneuil, 2001, p. 177)

Cela nous rappelle la place de l'apprenant, au centre du dispositif (il est pris en compte dans sa dimension individuelle) et du lien qu'il entretient avec ses pairs (dimension collective). L'ouverture de la formation est également mentionnée, puisque les situations d'apprentissage sont diverses, et dépendent notamment des choix ou contraintes de l'apprenant (e.g. travailler depuis chez lui entre 18h et 20h, après être rentré de son travail et avant de consacrer du temps à sa vie de famille). Enfin, cet apprenant peut faire appel à des agents humains (e.g. enseignants, pairs) et non humains (e.g. ressources numériques), autant d'acteurs ressources pour l'accompagner dans son parcours.

2.1.3 Les agents humains et non humains du DFOAD

Le public de la formation à distance est pluriel. On identifie notamment :

- le(s) prescripteur(s) de la formation (maître d'ouvrage), qui n'est/ne sont pas nécessairement actif(s) au sein du DFOAD, mais qui a/ont nécessairement joué un rôle dans sa conception ;
- l'équipe conceptrice du DFOAD et réalisatrice des outils tels que les plateformes de formation (maître d'œuvre), qui peuvent être pour partie ou entièrement internes ou externes à l'établissement de formation ;
- le personnel BIATSS⁸⁵ de l'établissement de formation dans le domaine public et notamment universitaire. On parlera plus généralement du personnel administratif qui existe également dans d'autres établissements de formation privés ou publics (au sein du Centre National des Arts et Métiers par exemple). Ils sont directement impliqués dans le dispositif en ce sens qu'ils peuvent être amenés à traiter directement avec les apprenants et l'équipe pédagogique ;
- l'équipe pédagogique, que sont les enseignants (titulaires ou vacataires) et les tuteurs⁸⁶, ou encore les ingénieurs pédagogiques qui, bien qu'appartenant aux

⁸⁵ Bibliothécaires, Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, Personnels sociaux et de Santé.

⁸⁶ Le tuteur est plus rarement observé dans les formations présentiels. Du latin « *tutor* » (dérivé de *tueor*), il est celui qui « *protège et soutient [...]. [Il] guide un débutant, un apprenti* » (Christian Travers et al., 1997, p. 1923). Ils sont l'interface, les médiateurs entre la plateforme et l'apprenant (Denis, 2003), ils écoutent, accompagnent, conseillent (Jacquinot, 1998). Ils se doivent d'être proactifs pour les apprenants les moins autonomes qui n'osent pas les contacter malgré un réel besoin (Brugvin, 2005, p. 121). Le tuteur, comme l'enseignant, devrait être un « *facilitateur d'apprentissage* », « *ressource pleine de souplesse utilisable par le groupe* » (Rogers, 1984, p. 163). Les types d'interventions tutorales feront l'objet d'une prochaine partie, lorsqu'il sera question

BIATSS, ont un impact direct sur la dimension pédagogique du DFOAD et occupent également parfois le rôle de médiateur ;

- les apprenants des différents parcours. On pourrait préciser un certain nombre de leurs caractéristiques, qui peuvent être tant sociodémographiques (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle...), liées à leur parcours (niveau d'étude, réussites, échecs...), administratifs (inscription en formation initiale ou continue, régime...), *etc.* ;
- l'entourage des apprenants, extérieur au dispositif d'apprentissage, qu'ils soient ce que nous appelons ses proches (sa famille, ses amis) ou non (enseignant particulier, *etc.*). Certains des proches peuvent également être des apprenants inscrits dans le même parcours ou dans un parcours similaire ;
- d'autres acteurs, qui ne rentrent dans aucune autre catégorie. Par exemple, les collègues du travail qu'exerce un apprenant le cas échéant.
- Et enfin tous les agents non humains qui sont autant de ressources pour l'apprenant : foire aux questions (espace où il trouvera des réponses aux questions fréquemment posées), tutoriels, *etc.* Bien qu'ayant été réalisés par des humains, ces outils sont utilisés sans médiation avec un humain, mais avec la plateforme.

Nous pourrions également citer d'autres acteurs (partenaires économiques, partenaires relais de formation, *etc.*), mais nous souhaitons ici proposer un regard du dispositif tel qu'il est éprouvé par un apprenant, et les ressources qui sont à sa disposition. De ce point de vue, il est nécessaire d'ajouter les éléments non-humains, que sont les cours, exercices, activités, disponibles sur une plateforme de formation et/ou sur tout autre support, et de retirer les acteurs qui, bien qu'ayant participé au dispositif, ne sont pas disponibles pour l'apprenant (prescripteurs, concepteurs...).

2.1.4 Les plateformes de formations

« *Il n'y a pas de formation sans communication, ni communication sans médiatisation des informations et des dispositifs* » (Alava, 2000, p. 12), et cela quelle que soit l'époque et le *medium* (les murs d'une grotte ont été remplacés par les papyrus, eux-mêmes remplacés par des livres imprimés, *etc.*). La formation à distance entraîne une multiplication ou tout au moins une diversification des supports pour transmettre le savoir : si l'on souhaite transmettre par la parole, il faudra mettre en ligne un enregistrement sur Internet par exemple, ou envoyer un DVD-ROM par voie postale, là où la voix et la dimension visuelle auraient été seules dans le cas d'un cours

d'interventions socio-affectives, et nous verrons que, malgré le nom choisi, les fonctions tutorales peuvent être exercées par différents acteurs.

présentiel devant un auditoire. L'apprentissage est médiatisé (Peraya, 2005a ; Perriault, 1996), et la plateforme de formation peut en être le média.

On définit la plateforme de formation comme un média informatique⁸⁷, proposant différentes fonctionnalités comme le suggère Paquette (2002, pp. 48-50), accessible en extranet (accessible de n'importe où) ou intranet (uniquement accessible depuis le lieu de formation). Il s'agit :

- pour l'enseignant, de créer des parcours pédagogiques et des ressources multimédias ; il peut également effectuer un suivi de l'activité des apprenants ;
- pour l'apprenant, de pouvoir consulter les dits cours (et les télécharger sur un outil numérique), d'effectuer des exercices, de s'auto-évaluer et de transmettre ses travaux à l'enseignant ;
- pour l'ensemble des personnes impliquées dans le cours (apprenants, enseignants, tuteurs, animateurs...), de pouvoir communiquer ensemble à deux ou en groupe et de collaborer à des productions ; il peut également être question de modérer les espaces de discussion ou d'organiser les activités avec des droits d'accès spécifiques ;
- pour un administrateur, de mettre en place et d'assurer la maintenance de la plateforme, de gérer les droits d'accès de chacun, de créer des liens avec les systèmes d'informations externes.

L'ensemble de ces fonctionnalités ont pour but de permettre de dispenser un ensemble de cours à distance, contraignant bien entendu l'apprenant à avoir accès à Internet (chez lui ou ailleurs). Afin d'être accessibles à tous ou de répondre à des attentes d'apprenants concernant le support utilisé, les organismes de FOAD continuent généralement de proposer l'intégralité des cours sur papier, envoyés par voie postale⁸⁸. Outre la barrière matérielle, et bien qu'Internet puisse être de plus en plus implanté dans l'ensemble des foyers⁸⁹, l'utilisation d'une plateforme de formation peut se trouver être plus complexe que celle d'un réseau social, par exemple. Ainsi, savoir « naviguer » et trouver l'information sur une plateforme de formation est une compétence supplémentaire à avoir pour travailler à distance,

⁸⁷ Une telle plateforme peut utiliser un système baptisé LMS (*Learning Managment System*), c'est-à-dire un logiciel qui, une fois mis en ligne, est déjà configuré pour une utilisation basique. Moodle, Claroline ou encore Dokeos en sont des exemples.

⁸⁸ On retrouve par exemple cette possibilité à l'Université Bordeaux-Montaigne, à l'Université de Bourgogne, au Centre National des Arts et Métiers, etc.

⁸⁹ Comme nous le verrons dans la partie Méthodologique, ce travail doctoral s'intéressera plus particulièrement à la France et au Québec, et la totalité des apprenants de notre échantillon ont accès à Internet chez eux.

induite par la FOAD, pas forcément explicite au sein des objectifs pédagogiques, et que les apprenants doivent acquérir. Une médiatisation des savoirs différente de celle que certains apprenants ont connue (présentiel) peut également être un frein : il ne s'agit pas seulement d'avoir accès à l'information mais aussi de savoir se l'approprier *via* un dispositif numérique ou autre (papier, CD-ROM...) (Frayssinhes, 2012).

Les outils des plateformes en ligne sont divers et dépendent des plateformes et des volontés des établissements, mais on retrouve généralement un espace de dépôt et de téléchargement de documents (où sont déposés les cours et activités par les enseignants, les exercices réalisés par les apprenants, *etc.*), des espaces de discussion (e.g. système de messagerie électronique, *forums*, *chat*...) et/ou dédiés au travail collaboratif (e.g. wiki) comme les *collecticiels*⁹⁰ (Saleh et *al.*, 2005, p. 63), un calendrier et un mur d'informations sur la formation, *etc.* La distinction peut se faire au niveau de la finalité de l'outil, mais aussi selon qu'il soit synchrone ou asynchrone, « *en direct ou en différé* » (Carré et Tétard, 2003, p. 95). Plus spécifiquement, l'Encyclopédie de la Formation en ligne⁹¹ propose une liste d'outils répartis selon le niveau d'interaction qu'ils permettent (entre apprenants et entre apprenants et enseignants/tuteurs) et l'implication qu'elle demandera à l'apprenant, c'est-à-dire son investissement en termes d'énergie, à la fois cognitive, métacognitive, affective et conative (*cf.* schéma page suivante).

⁹⁰ Défini comme un « *système informatique qui aide deux utilisateurs ou plus à prendre en charge une tâche commune et qui fournit une interface pour un environnement partagé* » (Saleh et *al.*, 2008, p. 63).

⁹¹ Encyclopédie de la formation, <http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/La-FOAD-c-est-quoi-au-juste.html>, consulté le 26 novembre 2013.



Figure 8 –Outils des plateformes de formation selon les niveaux d'interaction et d'implication demandés. Source : Encyclopédie de la formation <http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/La-FOAD-c-est-quoi-au-juste.html>, consulté le 26 novembre 2013.

Dans les niveaux d'interaction les plus élevés, les outils sont synchrones et seraient plutôt dédiés à la classe virtuelle, c'est-à-dire d'une virtualisation d'une séance de cours présentielle⁹² : on peut échanger en direct (synchrone) et on utilise des outils permettant d'échanger à la fois aux niveaux sonores et visuels. L'échange de documents est également permis. Les classes virtuelles ont des inconvénients qui peuvent être rédhibitoires (Wallet, 2012 ; Lavenka & Ferone, 2014) : problèmes techniques (e.g. impossibilité de se connecter à la classe virtuelle, coupures du son ou de la vidéo) et contraintes matériels (e.g. posséder un microphone), nécessité d'être

⁹² Wallet (2012) identifie différentes formes de classes virtuelles : 1) les « réunions virtuelles », moments de réponses aux questions administratives et d'organisation de la formation (régulation), où l'échange est mis en particulier sur l'échange d'informations et moins de connaissances. 2) Les séminaires virtuels (« webinaires »), plutôt dédiés à des petits groupes d'apprenants. Ils sont focalisés sur l'échange autour d'un objet commun. L'intérêt de nombre limité de participants est que chacun puisse partager son point de vue. 3) Les classes virtuelles, qui sont des cours en direct (synchrones) à distance. Le terme de « classe » utilisé renvoie à celui connu dans le cadre du présentiel. À priori, la classe virtuelle permet à tout apprenant de participer. Dans les faits, c'est le modèle pédagogique choisi par l'enseignant qui favorisera ou non l'interaction (e.g. modèle transmissif). Une récente étude sur un Master à distance montrait que l'enseignant conservait le modèle transmissif, dispensant un cours et occupant 85 % du temps de parole (Lavenka & Ferone, 2014).

présent (alors que la formation à distance met parfois l'accent sur l'ouverture, laissant une liberté sur les temps d'apprentissage), parfois à des horaires appropriés ou non selon les apprenants (Larenka & Ferone donnent comme exemple de 21 heures à 22 heures, horaire qui pourrait parfaitement convenir à des personnes en emploi de jour, moins à d'autres). S'il est vrai que ces inégalités peuvent frustrer les apprenants « victimes », les classes virtuelles présentent des avantages intéressants pour la FOAD : selon les technologies en place, l'enseignant peut disposer d'une gamme d'outils (e.g. tableau blanc virtuel, vidéo) pour dispenser son cours, de même qu'il y a possibilité, tant pour l'enseignant que pour les apprenants, d'interagir via discussions instantanées grâce à un chat ou microphone, puisque l'enseignant est « présent » dans la distance. La classe virtuelle est en quelque sorte une recréation du réel, qui demande toutefois organisation et préparation pour l'enseignant (*ibid.*). Les enjeux économiques sont également mis en avant comme avantages par les auteurs sus-cités.

2.1.5 La notion de distance

Résolument communicationnels, les dispositifs de formation tentent de réduire la distance entre les acteurs et particulièrement entre enseignants et apprenants (Alava, 2000, p. 12). La distance est une notion pluridimensionnelle –et ce notamment en FOAD. On pourrait bien entendu parler d'une distance géographique (spatiale), comme l'écart en mètres entre le lieu d'apprentissage de l'individu (e.g. chez lui, dans une bibliothèque) et le lieu de formation (e.g. université). Les regroupements ponctuels proposés par certaines FOAD, bien que très positifs à l'égard de la réussite des apprenants (Glikman, 1999), ne sont pas toujours accessibles à tous, pour des raisons de distances spatiales, temporelles (e.g. impossibilité de venir le jour proposé) ou financières (e.g. impossibilité de prendre l'avion pour des raisons de coût). L'éloignement n'est alors pas un critère suffisant en soi : si un apprenant ne peut se rendre à l'Université, ce peut être pour d'autres raisons. Il peut être dans l'impossibilité d'assister aux cours parce qu'il exerce un emploi incompatible avec les heures prévues en présentiel, ou encore par une impossibilité de se déplacer liée à un handicap, *etc.* Il peut aussi préférer le modèle de FOAD, le laissant plus autonome, plus libre d'organiser son parcours de formation. Dans tous les cas, on observe que la distance est pluridimensionnelle. Si on lie la notion de distance à celle d'accessibilité, qui serait l'accessibilité au DFOAD, on pourrait établir une liste des différentes dimensions de la distance selon l'ouvrage de Deschênes & Maltais (2006) : spatiale (que nous venons d'explicitier), temporelle, technologique, financière et psychosociale, auxquelles nous ajoutons la distance relationnelle.

La distance temporelle est, elle aussi, plurielle (Jézégou, 1998, p. 123), et il ne s'agit plus d'écart entre deux points. Il peut s'agir de la fréquence à laquelle des cours, exercices et retours sont fournis ou demandés, ou de la durée des cours, à la fois le temps que cela prendra à l'apprenant et la durée d'une session de formation (semestrielle, trimestrielle, annuelle, autre...). Il est question de distance en ce sens qu'il peut y avoir des écarts plus ou moins grands entre les prescriptions de l'institution et les attentes des apprenants. Par exemple, la fréquence des exercices demandés peut être plus ou moins différente de celle attendue par un apprenant, d'une part, et de celle qu'il est capable de suivre, compte tenu de ses contraintes internes (e.g. capacités cognitives) et externes (e.g. vie familiale chargée), d'autre part. Les différences individuelles peuvent également apparaître au sein d'un groupe d'apprenants (certains avancent plus rapidement que d'autres). Quant à la durée de la formation, elle peut être plus ou moins souple selon les DFOAD. À titre d'exemple, certains apprenants pourraient choisir de ne passer que la moitié des matières d'une formation une année pour en faire la suite l'année suivante. Enfin, la distance temporelle peut aussi représenter les différences d'espace-temps dans lesquels vivent les différents apprenants : la FOAD étant *a priori* accessible à toute personne de tout endroit du monde, il peut exister des différences de fuseaux horaires⁹³. On parle alors de différences d'espace-temps puisque les apprenants sont situés dans des espaces différents (travailler de chez soi, en bibliothèque, *etc.*, et sauf cas particulier sans regroupements avec ses pairs) et dans des temporalités différentes (horaires d'études différents selon les personnes, rythmes différents, fuseaux horaires le cas échéant, *etc.*).

La distance technologique exprime l'idée de fracture numérique à deux niveaux⁹⁴ : en termes d'équipements (e.g. disposer d'un accès à Internet pour accéder à une plateforme de formation en ligne) et de compétences (être capable de naviguer sur la plateforme de formation nécessite certaines compétences informatiques minimales). Dans le premier cas (aucun équipement), des lieux d'accès à Internet (gratuits ou non) peuvent servir de lieux de travail pour récupérer les contenus pédagogiques. Dans le second cas, une aide peut s'avérer nécessaire (mode d'emploi, tutoriel ou soutien humain), afin d'accompagner l'apprenant dans la prise en main de

⁹³ Au cours de nos investigations, nous avons rencontré des apprenants en formation FLE « Français Langue Etrangère », où des travaux de groupe nécessitant des discussions instantanées devenaient de véritables exercices d'organisation, les différences de fuseaux horaires atteignant jusqu'à 10 heures.

⁹⁴ OCDE, rapport 2002.

l'outil. Sinon, l'apprenant peut également opter pour des cours imprimés et envoyés par courrier –ce qui peut nécessiter des frais supplémentaires.

La distance financière est l'écart entre l'argent que l'individu est en mesure d'investir pour sa formation (soit par choix d'une limite qu'il se fixe lui-même, soit par contrainte⁹⁵) et l'argent que lui coûtera réellement sa formation. Aux frais d'inscription, il faut ajouter les frais d'achat de matériel si besoin, éventuels achats d'ouvrages ou documents suggérés par des enseignants (à distance d'une bibliothèque universitaire, il peut être plus difficile de se procurer gratuitement un ouvrage), frais de déplacement notamment lors des examens ou de regroupements, et divers autres coûts, qui rentrent dans les charges globales de l'individu (électricité, etc.). Cela étant, il est difficile de juger de différences avec les frais de cours en présentiels : d'autres facteurs peuvent intervenir, comme des frais de déménagement et de loyer différents, des frais de déplacement, plus ou moins d'équipements à acheter, etc.

La distance psycho-sociale est principalement liée aux caractéristiques sociales (Deschênes & Maltais, 2006) des individus engagés dans les relations en FOAD (e.g. enseignants et apprenants) :

« Ces caractéristiques correspondent aux particularités qui permettent de distinguer des communautés à partir des valeurs propres à leurs habitudes, à leurs coutumes, à leurs traditions, à leur langue, à leur statut, à leur éducation, à leur religion ou à leur culture (ou sous-culture) » (Deschênes & Maltais, 2006, p. 71)

Les auteurs mentionnent également les différences dans les styles d'apprentissage ou le sexe pour expliciter les écarts psycho-sociaux. À l'instar de Jacquinet (1993, p. 57) ou Paquelin (2012, p. 566), nous pouvons caractériser la distance culturelle comme l'écart entre la culture propre à l'apprenant et celle véhiculée par les différents acteurs du DFOAD ; elle peut concerner la culture anthropologique, la culture de la formation (reprendre des études longtemps après les avoir arrêtées peut être source d'écarts dans les représentations ou les pratiques d'apprentissage –il s'agit alors d'écarts dans les expériences).

La distance relationnelle (Brugvin, 2005) est prégnante en FOAD. Nous la définissons comme la capacité d'établir une interaction avec l'Autre à distance, et

⁹⁵ Auquel cas on pourrait parler de « reste à vivre », c'est-à-dire l'argent disponible une fois les diverses charges payées.

éventuellement de la renouveler et de la maintenir. Il est déjà question de distance en présentiel entre l'enseignant et les étudiants dans le modèle universitaire des amphithéâtres, où l'étudiant a peu la possibilité de poser une question, que ce soit durant ou en fin de cours, et où l'enseignant est perçu comme distant voire inaccessible (Coulon & Paivandi, 2008). À distance, ce phénomène peut se généraliser dans la relation apprenant-enseignant comme dans la relation apprenant-apprenants⁹⁶. Bien que les technologies utilisées aient leur importance en tant que supports de communication (e.g. l'e-mail ne transmet ni le son ni l'image, le téléphone transmet le son, la vidéoconférence le son et l'image), le rôle d'un enseignant ou tuteur pourrait être celui de médiateur et/ou d'accompagnateur (Brugvin, 2005, p. 49) pour aider à la communication à distance. Face à la solitude qui peut s'installer chez l'apprenant à distance (Glikman, 2002a, p. 242), les besoins en termes d'accompagnement sont tant techniques, cognitifs et métacognitifs (méthodologiques), que sociaux et affectifs, car les « *formidables potentialités des TIC n'enlèvent rien au caractère irremplaçable de la relation humaine [...] [ce] lien social indispensable à tout processus d'apprentissage* » (Brugvin, *ibid.*). Nous reviendrons plus longuement sur ce point lorsque nous traiterons la question de la communication à distance et des spécificités de la dimension socio-affective à distance.

Nous aurions aussi pu parler de distance cognitive, c'est-à-dire un écart en termes de mobilisation des connaissances, de réflexion et de compréhension avec ce qui est demandé au niveau pédagogique. Enfin, Paquelin (2012, p. 566) mentionne aussi la « distance pragmatique », qui concerne « *la capacité de mise en application des théories et de formalisation de problèmes concrets* ».

Selon le degré d'ouverture du DFOAD (Jézégou, 2005a), et également les caractéristiques individuelles des apprenants, les écarts dont il est question seront plus ou moins grands. Ainsi, une FOAD idéale offrirait la possibilité de passer ses examens dans un relais de l'organisme de formation plus proche du lieu de vie, afin de réduire la distance spatiale, qui peut également impacter la distance financière, ou, autre exemple, une FOAD qui exigerait des rendus d'exercices très fréquemment sans tenir compte des contraintes individuelles (apprenants en emploi, personnes à charge, *etc...*) rendrait difficile le parcours pour certains apprenants.

Bien qu'il soit question de « distance » dans le nom même de la FOAD, une autre approche serait celle de la proximité (Paquelin, 2012 ; Bouba-Olga & Grossetti, 2008 ;

⁹⁶ *A contrario*, et comme nous le verrons prochainement, ce « filtre » de la communication médiatisée peut aussi aider à échanger à distance.

Rallet, 2007). Il s'agit de changer de point de vue, de passer « *de la distance qui sépare à la proximité qui relie* » (Paquelin, 2012, p. 566). Il n'est donc plus tant question d'écart entre deux entités, mais bien du lien et des échanges qui existent entre elles et qui se construisent par l'action du sujet apprenant. La relation qui existe entre un apprenant et un enseignant, un tuteur, d'autres apprenants, si elle est entretenue, réduit la distance (Moore, 1993), bien qu'il nous semble qu'elle ne réduit pas toute forme de distance : s'il est vrai que le dialogue, à distance, offre sans nul doute un potentiel de rupture de l'isolement d'un apprenant, il peut être négatif en termes de perception émotionnelle (différences entre relation « physique » et virtuelle, par exemple l'absence du ton de la voix) ou ne pas répondre à une question posée au niveau du cours (e.g. si l'apprenant n'ose pas établir le contact ou ne le souhaite pas du fait de la distance, s'il y a incompréhensions dues aux modalités d'échange). Il peut ainsi conserver, voire accentuer, une distance cognitive ou sociale. En revanche, lorsque le dialogue rassure, met en confiance ou répond simplement à un problème bloquant en levant un doute, il est à l'évidence bénéfique et réduit les écarts.

Ce jeu entre « distance » et « proximité » questionne Philippe Meirieu dans la relation pédagogique qui lie les enseignants et les apprenants :

« Tel est le paradoxe de la relation éducative : elle requiert que l'Éducateur soit perçu comme, à la fois, très proche et très lointain : assez proche pour que l'on puisse un jour devenir comme lui, assez lointain pour que l'on ait envie de devenir un jour comme lui [...]. Ainsi va l'enseignant, naviguant le plus souvent à vue, réinjectant la distance quand la proximité compromet la dénivellation, se rapprochant d'autrui quand son statut et son savoir menacent de trop s'en écarter. » (Meirieu, 1994, p. 95)

Ici, la distance n'est plus tellement spatiale, temporelle, ni même sociale : elle est plus abstraite encore. Didier Paquelin la qualifie de « *bonne distance* » :

« à la fois celle qui relie et celle qui est nécessaire à la distanciation des acteurs pour effectuer un processus réflexif qui leur permet tout à la fois d'élaborer leur projet de formation et de planifier les actions à mettre en œuvre pour le concrétiser. » (Paquelin, 2012, p. 567)

Certains auteurs (Moore, 1993 ; Bouchard, 2000 ; Jézégou, 2007) emploieront le terme de « *distance transactionnelle* » (initialement introduit par Moore), faisant à la fois référence à trois composantes inhérentes à tout apprentissage en formation : l'autonomie de l'apprenant, les interactions possibles avec d'autres acteurs (distance

relationnelle selon notre définition) et l'environnement d'apprentissage. La distance transactionnelle sera d'autant plus faible que le dispositif de formation favorise les échanges et requiert une autonomie plus faible. À partir des travaux de Bouchard (2000), Jézégou (2007) propose de caractériser la distance transactionnelle dans un DFOAD selon deux axes : le niveau de présence (caractérisé par la possibilité d'échanges et la proximité socio-affective dans l'échange) et le niveau d'ouverture, c'est-à-dire la « *flexibilité* » du dispositif, caractérisé par les libertés possibles en ce qui concerne le temps, le rythme, le lieu de la formation, le cheminement et le séquençage pédagogique, le choix du contenu, les objectifs pédagogiques, l'évaluation ou encore l'accompagnement proposé (*ibid.*).

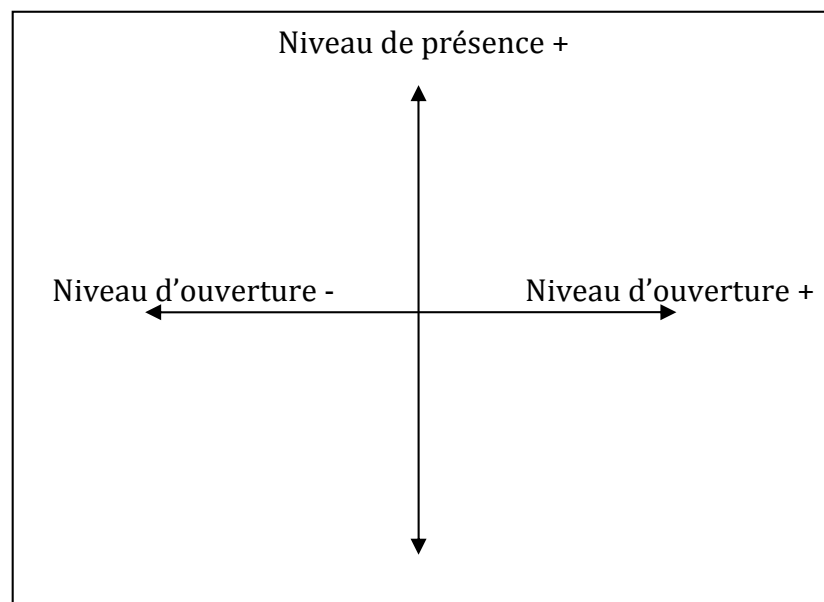


Figure 9 - Caractérisation de la distance transactionnelle dans un dispositif de formation (Jézégou, 2007).

C'est un « jeu » entre proximité et distance socio-affective, en ce sens qu'il est question de conserver une juste distance, en y mêlant une relation de confiance entre « le maître et l'élève » (ou plutôt « le facilitateur d'apprentissage et l'apprenant »), en étant bienveillant, en acceptant l'autre dans sa différence, le légitimant (Paquelin, 2009, p. 245), pour l'aider à se réaliser. On peut ainsi proposer une grille de lecture décrivant les proximités et distances sur différentes composantes, en nous positionnant comme apprenant en FOAD (*cf.* page suivante).

Composante	Proximités	Distances
Spatiale	Proche du lieu de formation (e.g. 15 kilomètres)	Eloigné du lieu de formation (e.g. 300 kilomètres)
Temporelle	Rythme et durée de formation aisément intégrés à ceux de l'apprenant ⁹⁷	Rythme et durée de formation en conflit avec l'apprenant
Technologique	Equipements et compétences numériques suffisants	Equipements ou compétences numériques insuffisants
Financière	Finances de l'apprenant suffisantes pour suivre agréablement la formation	Difficultés financières ne permettant pas de suivre la formation ou la rendant plus difficile ⁹⁸
Psycho-sociale	Valeurs véhiculées par le dispositif en phase avec celles de l'apprenant Proximité socio-culturelle	Conflits ou écarts avec les valeurs de l'apprenant Ecart socio-culturels (e.g. différence de langue parlée et écrite)
Relationnelle	Possibilités d'échanges	Peu ou pas de possibilités d'échanges Isolement
Socio-affective	Confiance et sentiment d'appartenance potentiellement forts Sentiment de sécurité	Faible confiance et peu de possibilités de développement d'un sentiment d'appartenance Sentiment d'insécurité Sentiment de solitude

Tableau 8 – Distances et proximités selon les composantes : spatiale, temporelle, technologique, financière, psycho-sociale, relationnelle et socio-affective.

Rappelons que la seule possibilité d'échanger ne suffit pas à rompre le sentiment de solitude : il faut aussi que l'échange se fasse dans la confiance et apporte à l'apprenant, le cas échéant, des solutions à ses difficultés (e.g. s'il s'agit d'un échange

⁹⁷ A la fois compte-tenu du rythme qu'il est capable de suivre et de la bonne adéquation entre le rythme d'études et son rythme professionnel et personnel et son emploi du temps.

⁹⁸ Par exemple, les finances de l'apprenant peuvent ne pas lui permettre de s'acheter un ouvrage conseillé par un enseignant. Son éloignement peut également être problématique s'il ne peut pas l'emprunter dans une bibliothèque proche de chez lui. Les difficultés financières peuvent aussi être liées au matériel nécessaire au bon suivi de la formation.

avec un enseignant pour une question de cours). Les possibilités en termes d'accompagnement au sein du dispositif peuvent être importantes dans ce cadre, car, si les possibilités d'échanges sont réduites ou que la communication est difficile à mettre en œuvre, l'apprenant qui a un souhait de lien social peut ressentir de la solitude. Dans le cas d'un besoin ponctuel (e.g. question de cours), cela peut aussi être bloquant pour lui.

2.1.6 Conclusion sur les DFOAD

Le schéma suivant propose une représentation des communications entre différents acteurs (humains et non-humains) au sein d'un dispositif de FOAD. Le dispositif étant ici centré sur l'apprenant, les concepteurs et les techniciens, avec lesquels l'apprenant ne communique *a priori* pas directement (mais il vit bien la plateforme et la pédagogie mises en place par les concepteurs et techniciens au travers du parcours pédagogique), sont mis à part, de même que le prescripteur, qui, bien qu'il ait un rôle fondamental (sans lui la formation n'existerait pas), est encore moins « proche » de l'apprenant : il est en lien avec les différents acteurs institutionnels, mais pas avec les apprenants. Les tierces-personnes (proches, collègues, autres enseignants, etc.), en lien avec l'apprenant, sont représentées en dehors du dispositif.

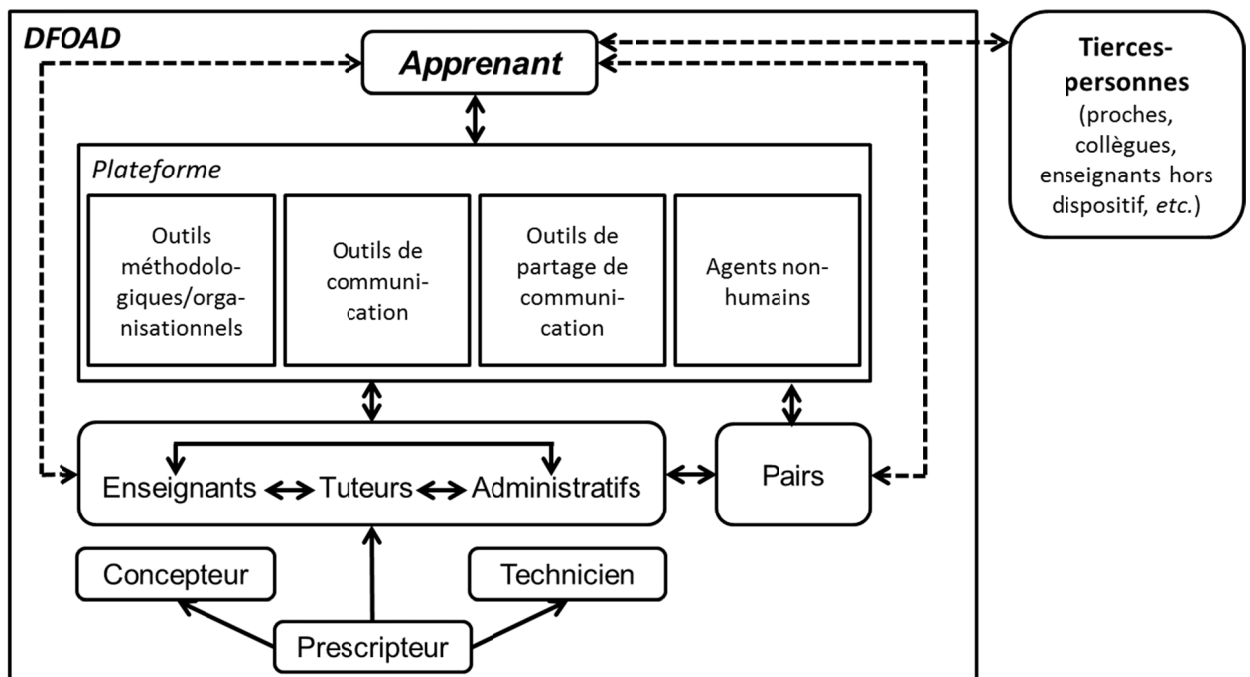


Figure 10 - Représentation graphique des interactions entre les acteurs d'un DFOAD.

Le cadre général délimite le dispositif de formation à distance. Le cadre central représente la plateforme de formation composée de différents éléments techniques, dont les « agents non humains ». Les flèches expriment les liens entre les entités humaines et/ou non humaines. Celles en pointillées représentent des relations hypothétiques qui ne passeraient pas par la plateforme entre l'apprenant et les autres acteurs. La plateforme représentée au centre adopte le rôle de centre névralgique des relations : pour communiquer avec un enseignant, par exemple, l'apprenant devra passer par les outils de communication proposés par la plateforme. Cependant, il peut aussi arriver qu'il passe outre selon des règles établies ou non avec l'enseignant, c'est ce que représentent les flèches pointillées (des relations ne passant pas par la plateforme). Ce type de relations pourrait être *via* e-mail personnels, ou tout autre outil non présent sur la plateforme.

Les outils méthodologiques et organisationnels représentent des éléments comme un calendrier de cours, des fiches méthodologiques, des espaces d'annonces générales, *etc.* Les outils de communication peuvent être synchrones (*chat*, vidéoconférence...) ou asynchrones (*forum*, e-mail, autre outil de travail collaboratif...). Enfin, les outils de partage de documents sont des espaces de stockage de fichiers, ouverts à tous ou certaines personnes en particulier, permettant de déposer des contenus à la fois par l'enseignant ou le tuteur (e.g. différents éléments du cours, activités, exercices, corrections...), aux apprenants d'échanger sur des documents qu'ils réaliseraient en commun ou de déposer leurs exercices afin qu'enseignants ou tuteurs puissent y apporter des corrections.

Enfin, les tierces-personnes, bien que n'étant pas inscrites dans le DFOAD, sont susceptibles de participer, de quelque manière que ce soit, à l'apprentissage de l'apprenant. Il peut s'agir de proches (familles, amis) qui se montrent encourageants et qui sont disponibles pour aider. L'aide apportée peut être organisationnelle : aller faire les courses ou garder les enfants pendant qu'un parent révise ses examens. Les tiers sont aussi les collègues, le cas échéant, ou encore des enseignants particuliers qui viendraient aider l'apprenant à réussir son projet d'apprentissage.

2.2 Socio-affectivité et persévérance en formation ouverte et à distance

La dimension socio-affective a été étudiée jusqu'à présent en contexte de formation, sans tenir compte de la notion de distance. Comme nous l'avons vu, la distance est une dimension plurielle qui rend compte de complexités que ne connaissent pas ou connaissent moins les apprenants en présentiel. De plus, la relation à distance est médiatisée, que ce soit par une plateforme de formation ou

tout autre outil tel que la visioconférence. L'apprenant est, en outre, à la fois inscrit dans son environnement d'étude, qui peut être mêlé à l'environnement personnel et familial (e.g. chez soi), ou encore professionnel, et dans un dispositif de formation, dans lequel se rencontrent différents acteurs institutionnels.

De par la distance, les relations peuvent être différemment vécues par les apprenants, et notamment au niveau socio-affectif. Il convient alors de prendre en compte plusieurs éléments :

- l'affectivité en formation dans ce contexte spécifique qu'est la distance ;
- l'affectivité vécue au travers d'un médium telle qu'une plateforme de formation à distance (élément non humain mais fait de contenus créés par des humains) ;
- l'affectivité véhiculée entre des agents humains, c'est-à-dire l'affectivité dans un monde social. Dans le cas de la formation, les liens affectifs peuvent être entre enseignants (ou tuteurs) et apprenants, apprenants et apprenants, apprenants et tiers (extérieurs au DFOAD). Ces liens peuvent se faire *via* la plateforme de formation.

C'est l'ensemble de ces points que nous souhaitons expliciter ici.

2.2.1 Altérité et affectivité dans la communication à distance

Même avec des outils mêlant l'image et le son (vidéoconférence), la relation à distance est bien différente de celle en présence : elle est virtualisée par les outils numériques (Crook et *al.*, 2004, p. 69), « *non naturelle* » écrira Trognon (2002, p. 12). Les apprenants ne sont pas réunis dans un même espace-temps, ne se voient et ne s'entendent donc pas, ou alors d'une manière virtuelle (e.g. vidéoconférence). L'image et le son sont alors recréés, ce qui pourrait fausser un certain nombre d'éléments : la voix, le visage et ses mouvements, le regard, tout le non-verbal est différent voire absent. Cela pèse parfois à certains apprenants qui peuvent trouver la FOAD déshumanisée (Perriault, 2002, p. 135). De plus, du fait de cette absence de réunion spatio-temporelle, le groupe des apprenants est susceptible d'être « déformé » ou « non formé » : les apprenants ne sont pas « ensembles », « à côté » les uns des autres, pouvant se voir, même dans le cas des classes virtuelles et/ou vidéoconférences qui ont pour but de recréer une certaine forme de présence. Cet « à-côté », tant entre apprenants qu'avec l'enseignant, influence la relation pédagogique (Postic, 2001, p. 139), qui semble moins évidente à instaurer à distance avec le groupe – la relation semble plus exclusive. L'individualité est effectivement un phénomène connu dans la FOAD (Charrier & Lerner-Sei, 2012).

Ainsi, malgré les outils déployés, les apprenants peuvent ressentir une « absence » par rapport à la présence réelle. Dans le cas d'enregistrements audio (et donc d'absence d'image), « [les apprenants] se plaignaient d'être facilement distraits en écoutant ces enregistrements chez eux, et soulignaient la motivation et l'ambiance que la présence de leurs camarades leur apportait dans un cours –même si ces sessions en présence n'incluaient pas de discussion en classe. » (Crook et al., 2004, p. 71). Les autres outils de communication ne semblent pas répondre aux besoins des apprenants : la vidéoconférence, qui permet de simuler une co-présence notamment parce qu'elle permet une relation synchrone, est moins pratiquée à cause des contraintes qu'elle pose, notamment en termes temporels (tout le monde doit être « présent » en même temps), et les échanges asynchrones (e.g. e-mail) sont plus de nature administrative que sur les contenus des cours (Crook et al., 2004, p. 72, indique notamment que seuls 5% des e-mails échangés concernent le contenu des cours). Les étudiants de l'étude de Crook et al. indiquent également ne pas être à l'aise avec les discussions par e-mail, qui ne les mettent pas en confiance (p. 73), alors qu'ils n'auraient eu aucun mal à engager une conversation en présentiel. Même par téléphone, où l'échange est verbal et synchrone (on entend donc la voix, certains sons tels que des rires ou des pleurs et également le « sourire », l'agacement, etc., dans le rythme et le ton de la voix). Les relations sont différentes du présentiel, du fait de l'absence de relation visuelle entre individus (De Gaulmyn, 2002, p. 85). L'outil utilisé pour communiquer agit comme filtre (*ibid.*), d'autant plus dans le cas des outils sans transmission visuelle ou auditive (lettre papier, e-mail, *chat*...). L'affectivité n'est pas absente à distance, mais sa perception par l'autre peut être édulcorée et/ou fantasmée, du fait de la médiation par des outils qui filtrent et rendent compte des mouvements affectifs d'un individu différemment de l'interaction en présence physique.

Paradoxalement, Jérôme Eneau constate que les dispositifs de formation à distance rapprochent autant qu'ils distancient (2007, p. 195), ce qui rappelle la question de distance et de proximité évoquée précédemment. Ces dispositifs rapprochent d'abord, de fait, par les dimensions culturelles et identitaires proches entre apprenants, et aussi par la création « *d'espaces-temps de rencontre* » (Eneau, *ibid.*), qui permettent de garder contact et d'échanger sur des sujets tant techniques (e.g. utilisation de la plateforme, contenu du cours...) que socio-affectifs ou motivationnels (soutien). Eneau postule également que la plus grande liberté laissée dans les dispositifs de formation ouverts et à distance laisserait plus de place à la confiance (*ibid.*), support d'un climat sécurisant dans le dispositif. Plus encore, une communauté d'apprenants à distance renforce le sentiment d'appartenance au

dispositif. Bien que les interactions entre les différents membres utilisent un support « virtuel », les relations sont bien réelles.

Que ce soit inné ou issu d'une construction sociale (relation parents-enfant), nous avons l'habitude de connaître et d'identifier l'Autre par une relation en présence : on le connaît et le reconnaît certes dans son discours, mais aussi par ses attitudes non-verbales. Dans le cas de l'enseignement, De Vecchi & Rondeau-Revelle décrivent le non-verbal comme :

« ces gestes [qui] nous définissent [...] nos façons de nous tenir, de regarder les élèves (regard fuyant ou direct), d'occuper l'ensemble de l'espace ou exclusivement l'estrade, de circuler ou de s'intégrer au groupe... traduisent notre aisance ou notre peur, notre plus ou moins grande envie de communiquer, notre niveau d'implication. Et les élèves, plus ou moins consciemment, captent ces messages. Notre façon de faire cours n'est donc pas anodine et peut induire chez les autres des attitudes particulières. Manifestons des signes d'encouragement dans nos sourires, notre regard, le ton de notre voix. Certains de nos gestes bienveillants marquent notre envie de les aider et de les accompagner dans l'action, ce qui facilite et entretient naturellement la relation » (De Vecchi & Rondeau-Revelle, 2006, p. 64)

La médiation humaine est indispensable même si elle est médiatisée par des outils numériques. Pour Perriault, elle ne peut se résoudre à « *un cheminement sur un site Internet* », ne serait-ce que pour guider l'entrée en formation et l'orientation (2002, p. 90). Les apprenants réclament de rencontrer leurs pairs ou leurs tuteurs/enseignants physiquement, c'est-à-dire de se rencontrer réellement et non virtuellement, (*ibid.*, p. 91). Ce type de rencontre peut se faire en dehors de l'institution, que ce soit dans des lieux privés ou dédiés (tiers-lieux). Il est important « *de se parler régulièrement pour apprendre à se connaître, et tisser des liens* » (Céline Sandoz, 2009, p. 76, étudiante en Licence à distance à l'Université Paris 8, année 2005-2006). Pour Céline Sandoz, c'est être « *reconnue* » par sa tutrice qui l'a amenée à être en confiance pour prendre la parole dans les *forums*, à se sentir encouragée et à conserver sa motivation. Les regroupements auxquels elle a participé lui ont semblé à la fois négatifs, car longs et à un rythme d'interactions plus faible qu'à distance, mais aussi positifs car ils étaient les moments privilégiés pour identifier les autres –ce qui facilite le contact par la suite.

Cette identification semble plus aisée en présentiel qu'à distance (Rogers, 1984), et revêt un caractère important dans la formation : elle aide l'apprenant à se sentir en confiance pour mieux contacter l'Autre dans la distance. Car même à distance, les étudiants se forment à la fois seuls et dans l'interaction avec l'Autre –et le disent eux-mêmes (Kim, 2009, p. 51). C'est dans cette reconnaissance de l'Autre, cette nécessaire altérité en contexte de formation à distance (Paquelin, 2009, p. 243), que naît également le sentiment d'exister soi-même. Michel Bernard donne d'ailleurs une place importante à l'existence dans la distance, qui résulte pour lui d'une tension entre quatre pôles que sont la distance, la proximité, l'absence et la présence (2000, p. 38). Au-delà du jeu des proximités, il apparaît que la proximité géographique, même temporaire, sous forme de regroupements d'une journée par exemple, soit un élément facilitant la communication dans la durée. Pour Maurin (2004), les outils de communication qui pallieront l'ensemble de ce qui manque par rapport au présentiel sont à venir. Pour lui, la question n'est pas tant de pouvoir établir une telle relation que de le vouloir, tout en observant que la communication à distance médiatisée est différente de celle en présentielle sur le plan psychologique, et comptant surtout sur des avancées techniques pour mieux restituer, virtuellement, ce qu'est l'Autre, réellement, à distance.

2.2.2 Spécificités de la socio-affectivité à distance

La distance en formation peut avoir des répercussions sur la dimension socio-affective. Différents écrits en attestent (Jézégou, 1998 ; Jacquinet, 1998 ; Tozzi & Etienne, 2004 ; Quintin, 2008 ; Sauvé et *al.*, 2012). Les chercheurs cités étudient souvent les sentiments les plus sensibles aux relations sociales, comme le sentiment d'appartenance ou la solitude, mais rappelons que tous les sentiments étudiés se construisent dans un contexte social (e.g l'anxiété peut être augmentée ou réduite dans l'interaction avec le groupe, l'estime de soi dépend notamment de l'image que nous renvoie autrui, son sentiment d'auto-efficacité est parfois éprouvé en groupe). En outre, de par le caractère systémique de la dimension affective, lorsqu'un sentiment spécifique évolue, il est susceptible de faire évoluer l'ensemble des autres sentiments. Comme nous allons le voir, l'organisation du dispositif est également un point important (Eneau et Simonian, 2009, p. 42).

En nous basant à nouveau sur les travaux de Dupont (2010), auteur évoqué pour définir le sentiment de solitude dans le premier chapitre, nous souhaitons étudier plus précisément dans le cadre de l'apprentissage à distance deux dimensions du sentiment de solitude qu'il met en exergue (*ibid.*, pp. 132-133) : la première est l'absence d'autrui comme tiers, c'est-à-dire d'un médiateur qui apaise, qui rassure, qui est disponible, mais qui permet également d'être un être indépendant ; la

seconde, l'absence d'un autrui semblable, que nous reconnaissons, qui nous reconnaît et qui fait preuve d'écoute et d'empathie, que nous regroupons avec une autre des dimensions citées par Dupont, l'amour, c'est-à-dire être aimé, ce qui dans le cadre de l'apprentissage en institution renvoie à être apprécié, valorisé par l'Autre. La présence, c'est donc encore une fois une question de proximité : l'Autre est présent s'il est accessible, disponible et affectivement réceptif. C'est aussi une affaire de confiance, puisque l'individu n'ira vers un « autre » que s'il a confiance en la réponse qu'il lui apportera.

Ainsi, en FOAD, le sentiment de solitude (ou le sentiment de présence dans la distance, sous sa forme positive), n'est pas si différent de ce que l'on peut observer en présence. Néanmoins, de par l'éloignement, cet isolement *de facto*, et également de par la médiatisation des relations, distanciant la relation pédagogique, le sentiment de solitude peut s'accroître. Pourtant, on peut lire que les médias, et particulièrement le numérique, favorisent le lien (Gerbault, 2002, p. 153) au niveau quantitatif en s'affranchissant de toute barrière spatiale (communication à distance), et même temporelle (communication asynchrone). Mais comme nous l'avons précédemment évoqué, la communication médiatisée induit une différence dans sa qualité, qui peut jouer un rôle dans le sentiment de solitude :

« le principal effet du média semble être le renforcement des communications centralisées et fonctionnelles aux dépens des communications latérales et des relations affectives » (Marot & Darnige, 1996, p. 73)

Pour Tozzi et Etienne (2004, p. 146), la cause de l'isolement en FOAD vient essentiellement de l'individualisation de la formation et non pas de l'outil. Plus qu'une question d'isolement, Geneviève Jacquinet (1998) écrit que la solitude est une variable qui a un « rôle fondamental » dans les causes d'abandon. La solitude est aussi une conséquence de l'emploi du temps parfois chargé des apprenants. Ainsi, les apprenants qui doivent concilier vie de famille et professionnelle (Barabel et al., 2012, p. 442⁹⁹ ; Glikman, 2002a) ont des difficultés à s'organiser et ont besoin de plus de soutien à distance (Glikman, 2002a). Le soutien est donc essentiel pour rompre cette solitude, qui se caractérise également par l'absence d'identification d'une ressource capable d'aider (Charlier & Peraya, 2002, p. 82). À *contrario*, certains

⁹⁹ Cet écrit concerne les VAE (Validations des Acquis de l'Expérience), mais le parallèle avec la FOAD, qui accueille également un public cumulant plus souvent emploi et études (Glikman, 2002a, p. 235 ; p. 240), voire vie de famille, est pertinent.

apprenants choisissent volontairement la FOAD pour la flexibilité qu'offre ce mode de formation : *a priori* aucun temps de présence n'est exigé et le rythme d'apprentissage est plus libre, ce qui leur permet d'allier plus aisément une vie de famille et/ou professionnelle à leur formation qu'avec un mode présentiel. Ils peuvent aussi préférer ce mode de formation pour diverses autres raisons : travailler plus souvent seul qu'en groupe, plus grande liberté dans l'organisation, préférence pour travailler de chez soi, etc.

Le groupe à distance est particulier : rassemblé physiquement lors de regroupements présentiels (s'il y en a), éventuellement lors d'échanges pour un travail collaboratif ou pour un soutien, il peut être dépendant du rythme de la formation, et être tour-à-tour « éclaté » puis « rassemblé ». Or, Charlier explique qu'« *un groupe qui éclate en permanence perd sa dynamique* » et rend difficile « *un sentiment d'appartenance groupal* » (2002, p. 214). Et effectivement, en FOAD, le sentiment d'appartenance est plus difficile à développer (Sauvé et al., 2012, p. 58). Les apprenants ne se déplaçant pas sur les lieux de la formation et ne se trouvant pas dans le même espace-temps que leurs pairs et leurs enseignants (la rencontre a lieu virtuellement) limitent *a priori* leur participation aux « *activités étudiantes* » et leur vie sociale est généralement extérieure à l'université (*ibid.*). Plus souvent en emploi et/ou chargés de famille, ils ont moins de temps à consacrer aux relations avec les acteurs du dispositif de FOAD et, plus généralement, ils « *s'identifient de moins en moins à leur statut d'étudiants* » (*ibid.*). Les regroupements peuvent aider au maintien du sentiment d'appartenance, qu'ils soient physiques en présence (Eneau et Simonian, 2009, p. 52) ou virtuels à distance, en « *téléprésence* » (Peraya, 2012b, p. 446), les premiers semblant préférables aux seconds pour ce qui est de développer le sentiment d'appartenance, selon les auteurs sus-cités (Charlier, 2002 ; Sauvé et al., 2012 ; Eneau & Simonian, 2009).

Des chercheurs comme Moore (1994), Jacquinet (1993), Garrison (1997), Bouchard (1998) et Eneau (2007) notent que la coopération est un élément favorisant l'autonomie de l'apprenant : être soutenu par l'Autre pour gagner en autonomie, à l'instar de la théorie sur la zone de proche développement de Vygotski. La question de la confiance pour la coopération à distance est le fondement des échanges. Que ce soit pour favoriser les échanges et en même temps « *moins contrôler* » (Eneau, 2007 ; Eneau & Simonian, 2009), la structure du dispositif de formation est importante, afin de responsabiliser les acteurs (*ibid.*) et de les aider à communiquer, non seulement en proposant les outils et l'organisation adéquats, mais aussi en incitant aux échanges les apprenants qui le désirent. Comme pour le sentiment d'appartenance, un regroupement en début de formation semble être un très bon moyen d'établir une relation de confiance entre les acteurs, de même que la

mise en place d'activités à réaliser en groupe (Eneau & Simonian, 2009, p. 52). Ces activités devraient être d'une durée suffisante pour que les apprenants aient à la fois le temps de s'approprier les outils et méthodes de communication, et aient le temps de « reconnaître » l'Autre à distance (*ibid.*) ; la confiance en FOAD se construit dans la durée et nécessite une « coopération fluide sur le long terme » et la mise en place de « routines » par des échanges fréquents (Siméone et *al.*, 2011). De plus, la communication à distance est, rappelons-le, singulière. Des incompréhensions peuvent avoir lieu lors d'échanges (e.g. un e-mail rend difficilement compte des émotions et peut être mal interprété), pouvant affecter la confiance entre individus.

L'absence de lien social pour les apprenants qui le désirent ou le manque de confiance envers les acteurs du DFOAD peuvent même être source d'anxiété, les laissant dans un climat d'insécurité. L'anxiété peut augmenter chez l'apprenant qui est dépendant à la relation de l'Autre, qui souhaite des contacts fréquents avec l'Autre ou qui aurait besoin d'une aide ponctuelle (indispensable à son parcours de formation) lorsque ces attentes ne sont pas comblées. Il se sent alors seul dans ses difficultés (Henry et Kaye, 1985, p. 179 ; Glikman, 2002a). Dans la formation à distance, l'anxiété peut s'installer pour d'autres raisons que l'absence de lien social. L'apprenant peut craindre de ne pas être en phase avec les attentes d'un autre (enseignant, tuteur, administratif...), notamment en rapport avec les règles pédagogiques et administratives (Henry et Kaye, 1985, p. 180 ; Jézégou, 1998, p. 155), soit parce qu'il manque d'informations ou qu'il n'ose pas demander, voire qu'il ne sait pas comment demander (e.g. rédiger un e-mail peut apparaître plus compliqué que de poser une question en présence) ou à qui demander, soit parce qu'il n'est pas habitué aux fonctionnements d'un système (universitaire par exemple) et/ou qu'il a mal compris les informations transmises. L'anxiété, lorsqu'elle est bloquante, paralysante, peut conduire à l'abandon si l'apprenant ne voit aucune autre solution pour la réduire. Dans ce cas, le soutien –sur lequel nous reviendrons dans la prochaine partie– peut être essentiel pour lever le blocage.

Du fait de ces difficultés, l'apprenant peut aussi perdre confiance en ses capacités personnelles (sentiment d'auto-efficacité faible), ce qui peut faire obstacle à son autonomie. Dans ce cas, cela peut affecter sa persévérance et conduire à l'abandon (Bourdages & Delmotte, 2001). Le dispositif tient, là aussi, une place importante : il s'agit pour l'apprenant d'avoir accès aux informations liées à la formation (administratives, attentes des enseignants sur les cours, *etc.*) et qu'elles soient claires pour lui (*ibid.*). Les retours sur les travaux rendus sont également importants (*ibid.*) et nous pouvons ajouter qu'ils constituent un moyen de maintien

du sentiment d'auto-efficacité s'ils sont fréquents : on peut supposer qu'un apprenant qui doute fortement de ses capacités¹⁰⁰ puisse être rassuré, par exemple en ayant de bonnes notes ou bons commentaires sur un travail qui serait proche de celui prévu à l'examen. Ce sont également des moyens de valoriser (ou au contraire, dans le cas de commentaires négatifs non constructifs, de dévaloriser) l'apprenant et d'affecter son estime de lui-même.

Le sentiment d'auto-efficacité est autrement questionné en FOAD qu'en présence : savoir travailler à distance, s'organiser, être autonome et discipliné, sont autant de compétences plus fortement marquées en FOAD du fait de la dimension auto-formative souvent plus importante. Développer des compétences communicationnelles et techniques propres aux outils de la distance est également un élément à prendre en compte. L'absence de telles compétences peut empêcher la relation à l'Autre, créer par conséquent de l'anxiété et réduire le plaisir d'étudier (e.g. dans le cas d'un travail de groupe, ne pas arriver à utiliser des outils de partage et d'échanges peut être préjudiciable à l'apprenant concerné). Bien entendu, dans ce cas, l'apprenant peut choisir d'utiliser un outil qu'il connaît bien (e.g. le téléphone) pour solliciter de l'aide auprès de l'institution de formation.

Le tableau suivant (sur deux pages) regroupe l'ensemble des analyses effectuées.

Sentiment	Spécificités à distance
Auto-efficacité	<ul style="list-style-type: none"> - Des compétences propres à la distance (utilisation d'outils numériques, communication synchrone/asynchrone, s'organiser et être autonome à distance) peuvent affecter ce sentiment. - Des exercices et <i>feedback</i> réguliers peuvent renforcer et maintenir ce sentiment lorsqu'il baisse.
Confiance en l'Autre	<ul style="list-style-type: none"> - Du fait de la virtualité et d'un éventuel manque d'information, il peut être plus difficile d'identifier les personnes ressources. - Elle est plus difficile à créer à distance du fait de la relation médiatisée ; elle est également plus longue à mettre en place et nécessite un entretien régulier. - Les regroupements aident à créer des liens. - Des incompréhensions dues à la modalité de l'échange (virtuel) peuvent avoir lieu ; par exemple, les e-mails ne rendent pas toujours compte des émotions, et des propos pourraient être mal interprétés.

¹⁰⁰ Rappelons que le doute est inhérent au processus d'apprentissage.

Sentiment	Spécificités à distance
Appartenance	<ul style="list-style-type: none"> - Le passage d'un groupe « rassemblé » à « éclaté » du fait de la distance risque de réduire le sentiment d'appartenance : il doit donc être maintenu par des contacts de qualité et réguliers. - Il est plus difficile de créer un groupe à distance qu'en présence : la relation est virtuelle et il est moins évident de « faire le premier pas » si celui-ci n'est pas géré par les acteurs institutionnels. - Pour Eneau (2007), à distance, du fait de la virtualité des relations, on ne peut créer qu'un « artefact de communauté ».
Valorisation de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Comme pour le sentiment d'auto-efficacité, ce sentiment doit être maintenu dans la durée par la régularité des interactions et feedbacks positifs. - La fréquence des devoirs et corrections peut aider à l'améliorer (ou dans le cas de retours négatifs et non constructifs, à le faire baisser).
Solitude	<ul style="list-style-type: none"> - Plus présente à distance du fait de l'éloignement, de la virtualité de la relation et de l'individualisation présente en FOAD. Cela peut aussi être dû aux facteurs sociodémographiques des apprenants (plus souvent en emploi ou chargés de famille). - Si elle est subie, elle affecte les autres sentiments, notamment l'appartenance et l'anxiété. Elle est particulièrement subie chez les « dépendants à l'Autre ».
Anxiété	<ul style="list-style-type: none"> - Elle dépend des fluctuations de l'ensemble des autres sentiments. - Elle peut être plus difficile à gérer à distance du fait de la solitude et de l'absence de l'Autre, ou encore des incompréhensions ou du manque de clarté qui peut être plus fort du fait de la distance. - <i>A contrario</i>, les apprenants qui ne souhaitent pas de lien social ou préfèrent l'éviter peuvent préférer l'isolement et être, de fait, moins anxieux.
Autonomie / dépendance	<ul style="list-style-type: none"> - L'autonomie est plus essentielle à distance qu'en présence car le modèle relève de celui de l'auto-formation. - L'autonomie nécessite parfois de solliciter l'Autre, malgré la distance. - Les « dépendants » à l'Autre se sentent plus souvent seuls (solitude subie) s'il n'y a pas d'interactions régulières, ce qui est plus fréquent en FOAD.
Plaisir	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants qui ressentent le plaisir grâce aux relations avec leurs pairs ou les enseignants peuvent être frustrés par la virtualité de la relation, voire le manque de relations. - Des difficultés inhérentes à la distance (<i>cf.</i> autres sentiments) peuvent réduire le plaisir d'étudier. <i>À contrario</i>, les libertés offertes par le DFOAD peuvent être sources de plaisir (e.g. travailler à son rythme).
Estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Comme en présentiel, elle dépend des autres sentiments et des interactions sociales.

Tableau 9 - Spécificités de la dimension affective en FOAD.

Pour cet ensemble, rappelons que la manière dont fonctionne le DFOAD (e.g. son ouverture) peut participer au renforcement, ou au contraire à la réduction, de l'ensemble des sentiments, notamment ceux de confiance et d'appartenance (e.g. en proposant ou non un regroupement).

Comme nous venons de le voir, la médiatisation de la relation et les particularités de la distance peuvent affecter l'ensemble des éléments socio-affectifs – les éléments décrits, souvent peu affinés du fait du manque de recherches en ce sens et du caractère exploratoire de cette thèse, seront précisés par la recherche empirique. Le rôle de l'Autre, qu'il soit enseignant, administratif, pair, proche, est questionné : face aux difficultés que peut rencontrer un apprenant à distance, quelle place tient autrui ? Comment peut-il soutenir l'apprenant dans sa démarche ? La partie qui suit a pour but d'explicitier les relations d'un apprenant avec les principales catégories d'acteurs qui peuvent intervenir dans son parcours en FOAD.

2.2.3 Le rôle de l'Autre à distance : un soutien socio-affectif et motivationnel

Selon Perriault, « *un individu qui apprend à distance vit mal la solitude dans laquelle il est confiné. Il souhaite et requiert l'aide et le soutien de son entourage* » (2002, p. 133). Il est alors important de replacer l'apprenant en contexte, c'est-à-dire dans son environnement où un certain nombre de ressources humaines sont « disponibles » pour l'aider. Il peut s'agir des acteurs du DFOAD (enseignants, tuteurs, administratifs, pairs...) ou de son entourage hors DFOAD, que peuvent être ses collègues et/ou ses supérieurs s'il est en emploi, les connaissances qu'il fréquente, même sporadiquement, et ses proches (amis, famille). L'apprenant identifie alors les personnes ressources, c'est-à-dire « *les acteurs qui peuvent jouer un rôle en rapport avec les résultats escomptés, selon leur position dans la structure, leurs qualités professionnelles ou personnelles* » (Meram et al, 2006, p. 92). D'autres auteurs comme Paquelin (2009, p. 244) questionnent également le rôle des concepteurs de dispositifs de formation, voire celui des prescripteurs de formation, au regard de l'appropriation des dits dispositifs, qui se doivent de ne pas oublier l'apprenant en concevant les dispositifs. Bien que l'apprenant y soit indirectement lié (*via* les contenus ou l'ergonomie de la plateforme de formation par exemple), ces acteurs ne sont pas des ressources qu'il mobilise dans un but affectif ou motivationnel, tout simplement parce qu'à moins qu'ils occupent également un autre rôle (enseignant, tuteur, responsable administratif...), l'apprenant n'est jamais amené à les contacter.

Nous allons questionner l'ensemble des relations qui existent entre l'apprenant et les autres : apprenant-enseignants et apprenant-tuteurs (Postic, 2001 ; Baudrit, 2007), apprenant-pairs (Baudrit, 2007), apprenant-proches. Enfin, nous terminerons

par étudier l'ensemble des interactions en fonction du type d'intervention plutôt que de l'acteur concerné.

2.2.3.1 Relations apprenant-enseignant et apprenant-tuteur

L'irremplaçable « Maître » (enseignant), dont parlent Jacques Perriault (1996, p. 82) et Jean Houssaye (1988/2000), voit son rôle évoluer, comme nous l'avons déjà dit, en facilitateur d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il accompagne les apprenants dans leur formation (Paquelin, 2009, p. 247). Ce rôle d'accompagnateur est également soumis aux différences d'espace-temps entre enseignants et apprenants, ces derniers ne pouvant se « contenter » de lever la main pour demander la parole en FOAD : les questions sont posées par e-mail, *forums*, *chat*, éventuellement téléphone ou courrier. On note que, dans les espaces publics de discussion comme les *forums*, les pairs peuvent participer et répondre aux questions des uns et des autres : l'idée d'une communauté d'apprentissage prend sens dans de tels échanges, et pas seulement dans des activités collaboratives. De même, lorsque des enseignants ou administratifs envoient un e-mail à tout le monde, c'est le groupe qui est concerné.

L'enseignant est concepteur de cours, « *accompagnateur, instructeur, évaluateur* » (Denis, 2003), il met en œuvre des stratégies de l'apprendre (e.g. activités à faire seul ou en collaboration) et transmet des méthodes d'apprentissage aux apprenants. La réponse aux questions posées par les apprenants participe au maintien de leur persévérance, levant les éventuels blocages, et réclame de fait une disponibilité des enseignants pour accompagner les apprenants (Perriault, 1996, p. 87). Cette nécessaire disponibilité peut parfois poser des problèmes d'organisation que Perriault (*ibid.*, p. 88) identifie comme trouvant sa source à la fois dans l'organisation du dispositif, mais aussi dans les pressions exercées sur les DFOAD de la part des apprenants en attente d'une réponse rapide (presque « *en temps réel* » écrit-il) et d'une mise à jour des contenus fréquente. Entre autre pour cette raison, le tuteur peut prendre le relais.

Perriault rend compte des différentes terminologies associées à cet acteur qu'est, ce que nous appelons ici, le tuteur : « *tuteur, accompagnateur, médiateur, médiatiseur, passeur* », qui, comme il le rappelle, représente aussi une partie du rôle des « *hussards noirs* » du XIX^e siècle, qui en plus de leur enseignement traditionnel, exerçaient des fonctions tutorales (2002, p. 143-144). Dans ce cas, les tuteurs sont des relais locaux de l'institution, et non des « tuteurs à distance » :

« il relaie sur le terrain le formateur, qui lui se trouve à distance, mais il ne se substitue pas à lui, car ceux qui apprennent ont toujours besoin de l'image forte d'un maître, en termes de relation,

d'organisation et de didactique. Il se fait l'interprète voire l'avocat du groupe, lors de discussions avec celui-ci. Il gère des processus complexes de médiation qui le conduisent à organiser et à encadrer le groupe et à en être l'intermédiaire avec les autres acteurs du terrain. Il assure le soutien méthodologique et conseille ceux qui apprennent [...]. » (Perriault, 2002 p. 144)

Denis (2003) les différencie des enseignants, leur prêtant des rôles similaires à ceux décrits par Perriault, hormis le fait qu'ils ne soient pas nécessairement sur le terrain (et sont alors à distance) : ils encadrent, soutiennent, stimulent l'apprentissage et transmettent les règles du dispositif. Le tuteur tient donc aussi ce rôle de médiateur, médiateur entre l'apprenant et le contenu du cours, entre l'apprenant et l'enseignant, et même entre l'apprenant et le personnel administratif (e.g. à travers des informations administratives). La reconnaissance du médiateur par l'apprenant relève à la fois de son identification (savoir qui est le tuteur et reconnaître ses messages) et d'une question de confiance : confiance aux niveaux technique (il saura aider) et affectif (il rassure, il sécurise) (Aumont & Mesnier, 2005, pp. 178-187).

Le tuteur, perçu comme médiateur, est placé au centre du système pédagogique, selon Depover et Quintin (2011, p. 42), comme en atteste le schéma suivant. Le tuteur fait à la fois le lien entre l'apprenant, le groupe d'apprenants, la plateforme, le contenu des cours, les enseignants et le personnel administratif, mais il crée aussi un lien avec les concepteurs de cours, et éventuellement les techniciens en charge de la plateforme. Le seul lien dans lequel le tuteur n'intervient pas est celui avec l'environnement de l'apprenant, hors du DFOAD.

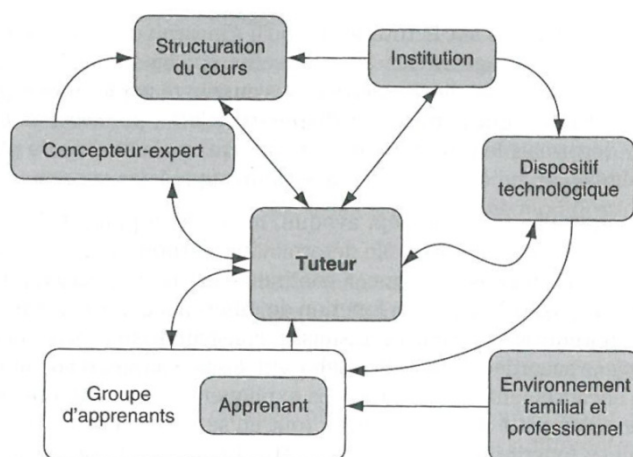


Figure 11 - « Modèle systémique du tutorat », Depover & Quintin (2011, p. 42)

Il peut y avoir plusieurs tuteurs dans un même dispositif, auquel cas il y aura généralement un « tuteur référent » (Depover & Quintin, 2011, p. 43) qui aura pour rôle un suivi des apprenants sur l'ensemble des cours et de la durée de la formation, à la différence d'autres tuteurs qui interviendront plus sporadiquement. Les tuteurs peuvent également avoir différentes fonctions attribuées, l'un être plutôt technicien, l'autre plutôt pédagogue, *etc.* Du point de vue de l'apprenant, l'important est surtout de les identifier pour savoir qui contacter face à un problème spécifique et que les « répondants » soient disponibles pour accompagner les « demandeurs ».

La frontière entre les activités de l'enseignant et celles du tuteur est floue selon les formations à distance. Les rôles se répartissent plus en fonction des besoins et compétences de chacun. Vivane Glikman le souligne en se demandant si être tuteur est un métier spécifique. Le statut du tuteur est très variable : « *du professeur des universités à l'étudiant vacataire, en passant par le professionnel de la discipline* » (Glikman, 2011, p. 150). Ainsi, un enseignant peut tout aussi bien être un animateur sur le forum, et un tuteur répondre à des questions de cours. Enseignants et tuteurs, lorsqu'ils existent (toutes les formations à distance n'ont pas de tuteurs mentionnés comme tels), exercent un soutien à la fois cognitif (compréhension du contenu, piste de réflexion...), métacognitif (organisation et stratégies d'apprentissage), affectif (soutien moral pour assurer la réussite) et conatif (soutien motivationnel) (Rodet, 2011, p. 160), dimensions qui sont, comme nous l'avons déjà dit, réellement imbriquées : par exemple, un soutien motivationnel peut se faire en rassurant sur les capacités à réussir (sentiment d'auto-efficacité) qui seront éprouvées lors de la réalisation d'un exercice (avec une évaluation sur ses capacités qui sera plutôt d'ordre cognitif).

2.2.3.2 Relations apprenants-apprenants

La rencontre entre apprenants peut avoir lieu de différentes manières et à différents instants. Ainsi, si la formation à distance propose un ou plusieurs regroupements présentiels durant la formation, les apprenants présents pourront se rencontrer. Les outils de communication virtuelle peuvent également permettre d'établir un premier contact (*forums, chat, etc.*), que certains maintiendront à l'aide des outils de la plateforme de formation ou d'outils hors DFOAD comme les réseaux sociaux (Henri, 2011, p. 620)¹⁰¹. D'autres apprenants souhaiteront aussi se retrouver entre eux s'ils habitent à proximité. Notons également que la relation peut s'établir

¹⁰¹ Cette auteure indique dans son article que ces usages « *hors du contrôle académique* » sont de plus en plus fréquents, en présence comme à distance. Elle cite alors Fluckiger : « *oui, nos étudiants communiquent beaucoup ; mais non, ils communiquent peu en contexte éducatif* » (2011).

directement entre eux, ou avec l'aide d'un tiers (notamment tuteur ou enseignant), qui inciterait au contact, soit par suggestion, soit par obligation (e.g. en proposant des activités de groupe obligeant de fait les apprenants à se contacter).

La rencontre entre apprenants permet notamment de rompre une éventuelle solitude ressentie et de travailler en coopération. Perriault cite le cas d'un apprenant à distance qui a souhaité une rencontre pour rompre son isolement, et ce, malgré le soutien de son épouse :

« [Une des difficultés] c'est le travail solitaire, même si son épouse est là pour l'encourager. [...] Il a rencontré deux jeunes femmes, étudiantes comme lui, avec lesquelles il a sympathisé. Ils ont correspondu et viennent de passer une semaine ensemble, chez lui, pour préparer l'examen de cette année. Il insiste sur cette complicité qui les lie » (Perriault, 2002, p. 133)

Ainsi, certains apprenants, souhaitant établir un contact avec leurs pairs, vont par exemple écrire un message sur le *forum* de la plateforme de formation pour manifester ce désir (Maurin, 2004).

Maurin (2004) rend compte dans son expérience de grandes similitudes à distance et en présence dans la dynamique des groupes lors d'activités collaboratives. Il y a ceux, pour beaucoup, qui s'en tiennent à une relation dans le but d'achever le travail, parfois en manifestant les différences d'implication de chacun publiquement ou auprès du formateur. Il y a aussi ceux qui nouent une relation affective plus forte. Ils se remercient, se félicitent entre eux et s'encouragent. Naissent alors des *leaders*, qui organisent et coordonnent le groupe. Les membres du groupe proposent un travail de qualité, dépassant parfois même les attendus de l'enseignant, leur forte ambition et leur plaisir pour le travail collaboratif semblant découler de l'ambiance qu'ils ont créée. L'enseignant occupe alors totalement la place de facilitateur d'apprentissage, intervenant uniquement en réponse à des questions ou pour fournir des conseils, « *sans trop en faire* » pour éviter de « *casser une dynamique de groupe manifestement propice à l'apprentissage* » (*ibid.*). Mais comme en présentiel, Maurin indique aussi d'autres cas où les apprenants échangent et coopèrent avec difficulté, parfois même jusqu'à des situations affectivement difficiles : « *[cela] s'est exprimé par des manifestations émotionnelles intenses : pleurs au téléphone, menaces d'abandonner la formation* » (*ibid.*). Même si l'enseignant ou le tuteur peut intervenir pour réguler la situation, il « *se voit obligé d'accepter le destin imprévisible de tout processus relationnel* » (*ibid.*).

Ce qui caractérise les relations entre pairs peut globalement être de l'ordre de l'entraide. Alain Baudrit identifie différentes formes de tutorats entre pairs, chaque apprenant ayant le potentiel de tutorer ou d'être tutoré (2003). L'apprenant peut être amené à tutorer sur demande pédagogique (e.g. si cela fait partie du scénario pédagogique), tutorer lors d'une activité en groupe (e.g. se confronter à ses pairs et amener ses connaissances au groupe et apprendre d'eux, et donc être tour à tour tuteur et tutoré), tutorer de lui-même (e.g. pour aider ses pairs s'il les perçoit en difficulté), ou encore être sollicité par un de ses pairs (*idem*).

Les apports du tutorat entre pairs ne manquent pas (voir Baudrit, 2003, qui cite différentes études à ce sujet), tant aux niveaux cognitif, métacognitif, socio-affectif et même culturel (p. 99). Le pair étant dans la même situation que l'apprenant, il est perçu comme celui qui connaît les difficultés rencontrées, qui d'ailleurs peut avoir les mêmes, et qui saura parfois mieux expliquer que l'enseignant, ayant lui-même appris récemment avec les mêmes outils (p. 148).

Concernant la dimension socio-affective, le tuteur qui soutient ses pairs fait généralement preuve d'empathie à leur égard et développe le sens des responsabilités, gagne en confiance et en estime de soi (p. 67). Il en est de même pour les tutorés, non seulement parce que, s'ils sont efficacement aidés, ils peuvent se sentir considérés et moins seuls, et même renforcer leur sentiment d'auto-efficacité si le tuteur les amène à être plus autonomes. On peut également supposer que lors d'un travail de groupe, les tuteurs et tutorés échangent quelquefois les rôles en confrontant leurs points de vue (p. 115). Les deux peuvent se soutenir pour conforter leur motivation et persévérer (p. 119). Dans le cas d'un groupe, le sentiment d'appartenance peut également être affecté par la relation créée.

La réalité peut évidemment être tout autre. Les différences de personnes, les incompréhensions et dissonances cognitives, socio-affectives et culturelles, la compétition, le sentiment de domination de l'autre, sont autant d'éléments pouvant perturber les relations sociales : la coopération entre pairs peut échouer (p. 76). Pourtant, cette « *asymétrie* » (p. 115) présente un intérêt dans la relation tutorale entre pairs : les premiers (tuteurs) ont à apporter aux seconds (tutorés). Tutorer et même être tutoré demande des compétences socio-affectives (p. 25), *a minima* : empathie, confiance, respect et estime de l'Autre, pour créer une relation harmonieuse.

2.2.3.3 Relations apprenant-tiers

Les tiers sont toutes les personnes situées hors du DFOAD de l'apprenant et indirectement impliquées dans ce DFOAD. Pour exemple, nous pourrions citer les

collègues de travail dans le cas où l'apprenant est employé, les éventuels enseignants particuliers, les proches (e.g. la famille, les amis), ou toute autre connaissance qui participe d'une quelconque manière à la démarche d'apprentissage de l'individu apprenant. Comme nous le verrons en proposant différentes fonctions tutorales, les aides apportées peuvent être cognitives (e.g. aide concernant le contenu des cours), métacognitives (e.g. suggestions de stratégies d'apprentissage), socio-affectives et conatives (e.g. soutien psychologique induisant notamment un soutien motivationnel), ou encore organisationnelles (e.g. aller faire les courses de l'apprenant pour lui laisser plus de temps pour travailler).

Ces différentes formes de soutien existent également dans les formations en présentiel¹⁰². Mais, comme nous l'avons dit, les liens à distance étant à la fois asynchronisés et parfois plus difficiles à établir, les proches peuvent représenter une part importante des aides apportées (Jézégou, 2008), notamment dans le cas où l'apprenant ressentirait de la solitude. Le premier soutien des proches pourrait être affectif : soutenir l'apprenant, en particulier lorsqu'il rencontre des difficultés, l'écouter s'il le demande, *etc.* Les proches ont également un rôle de soutien lorsqu'ils font preuve de compréhension quand l'apprenant doit étudier, même s'il est présent à domicile, plutôt que d'effectuer les tâches quotidiennes. L'assentiment des proches semble dans ce cas important, surtout s'il occupe des responsabilités familiales (par exemple parce qu'il aura moins de temps à consacrer à sa famille et qu'il est nécessaire que cela soit établi et éventuellement négocié *a priori* avec les proches pour faciliter la compréhension par la suite). Perriault cite le cas d'un apprenant à distance en mettant en exergue leur importance :

« Sa femme l'encourage et, d'une certaine façon, participe à cette formation. C'est une situation fréquente. À l'inverse, on notera le fait que les personnes qui ne trouvent pas chez elles un tel accueil, qui leur facilite le travail, est un facteur d'abandon [...]. » (Perriault, 2002, p. 133)

Comme Perriault, McCombs & Pope soulignent l'importance des facteurs externes dans la motivation, « *comme le soutien social et psychologique des proches* » (2000, p. 25). Cosnefroy, quant à lui, les décrits comme sources de pressions qui motivent (ne pas décevoir, faire plaisir...) (2011, p.95). Leur impact sur les dimensions socioaffectives et motivationnelles font consensus, on suppose

¹⁰² Qui admet également une certaine forme de travail à distance, notamment lorsque l'apprenant travaille chez lui ou en bibliothèque.

néanmoins que leurs rôles sont variables selon différents éléments : place que leur donne l'apprenant dans sa formation (e.g. s'il les sollicite ou si leur soutien est plus passif), « types » de proches (amis, famille, enfants...), potentiel de soutien que peuvent offrir ses tiers. L'un des objectifs de cette recherche sera d'étudier la place et le rôle des proches dans la persévérance des apprenants à distance.

2.2.3.4 Demandes d'accompagnement selon les apprenants

La communication entre l'apprenant et différents acteurs est nécessaire en formation et particulièrement à distance :

« L'apprentissage relève d'un véritable enjeu socio-affectif qui se traduit par le désir chez l'apprenant de maintenir sa relation avec les autres (Perret-Clermont, 1981) et qui demeure premier à tout projet de formation » (Paquelin, 2009, p. 247).

Elle peut être perçue comme nécessaire par l'apprenant à différents moments, et à une certaine fréquence, sans laquelle il pourrait avoir l'impression de « perdre le contact » avec l'institution. Viviane Glikman (2002a ; 2002b) identifie différents profils d'apprenants à distance, notamment dans une logique de rapport d'usage du dispositif pédagogique, mais qui peuvent aussi pour partie expliquer les sollicitations des apprenants aux acteurs de la formation : les déterminés, les marginaux, les désarmés et les hésitants.

Les déterminés, qui se montrent très autonomes, utilisent l'ensemble des outils proposés au sein du dispositif dont ils ont besoin, faisant appel au tutorat institutionnel dès que cela leur semble utile, soit parce que seul un acteur du DFOAD peut répondre à leur attente, soit parce que leur environnement hors du DFOAD, sur lequel ils s'appuient généralement (Glikman, 2002a, p. 172), ne suffit plus à répondre à leurs attentes. Ils créent par ailleurs facilement des liens avec leurs pairs s'ils le souhaitent, notamment dans le but de les aider (*ibid.*). Les « déterminés » se subdivisent en deux catégories : les « professionnels », qui exercent une activité professionnelle et suivent la formation, soit dans le but d'acquérir de nouvelles compétences, soit dans le but d'obtenir un diplôme nécessaire à leur évolution ; les « redémarrateurs » (ou « raccrocheurs »), qui s'engagent dans une formation dans le ferme but de trouver un travail qui correspond à leur désir, en opposition à leur situation actuelle jugée insatisfaisante.

Les marginaux, proches des précédents (adhésion à l'offre de formation et ses outils, autonomie), mais faisant bien moins appel au tutorat, préférant recourir à un soutien externe à l'offre de formation. Ils se subdivisent également en deux

catégories, précisant l'origine de leur désir de trouver un soutien externe : les « indépendants », travaillant seuls ou, s'ils ont besoin de soutien, préférant par défaut se référer à leur entourage, et les « tenaces », qui avaient auparavant recours au tutorat au sein du dispositif, mais qui, insatisfaits des réponses (ou de l'absence de réponse) apportées ont préféré chercher une source de soutien ailleurs, dans leur entourage ou auprès de pairs.

Les désarmés, peu autonomes et ne sachant pas s'auto-réguler, n'osent en outre pas demander de l'aide, à la fois « intimidés » (Glikman, 2002a, p.262) par les formateurs, et se sentant inférieurs à leurs pairs qu'ils pensent meilleurs qu'eux. Leurs besoins de soutien sont surtout affectifs et motivationnels, car, comme le souligne Glikman : « ils se heurtent souvent à des problèmes périphériques (psychologiques, personnels, sociaux...) qui perturbent leur formation et leur capacité à apprendre passe par une nécessaire revalorisation personnelle » (*ibid.*). Ils recherchent une revalorisation personnelle qu'ils trouvent difficilement si le tutorat n'est pas proactif.

Les hésitants, pour lesquels les objectifs de suivi de formation sont flous, d'une part, et non urgent, d'autre part. À l'instar des désarmés, ils sont peu motivés et ont un recours réduit aux tuteurs. Les raisons de leurs hésitations les divisent à nouveau en deux groupes : les « exploreurs », inscrits dans une formation sans but précis, peu sûrs de leur choix de filière, soit parce qu'ils sont intéressés par le contenu mais n'y accordent pas une grande importance, soit pour auto-témoigner leur capacité à réussir la formation ; les « trop occupés », peu motivés par leurs études et donnant priorité à leur vie extérieure à la formation (travail, famille, loisirs...).

Ces différents profils rendent à la fois compte de différents niveaux, que nous pourrions replacer sur le continuum d'auto-détermination (les premiers étant particulièrement auto-déterminés, autonomes et ayant une motivation extrinsèque élevée ou intrinsèque, les derniers étant moins auto-déterminés et ayant une motivation extrinsèque plus « faible » sur le continuum voire étant amotivés), et de demandes en termes d'accompagnement différentes : pour les plus auto-déterminés et autonomes, les demandes aux acteurs de l'institution sont ponctuelles et essentiellement cognitives, métacognitives ou organisationnelles ; pour les deux derniers profils, les attentes sont essentiellement affectives et motivationnelles, certains n'osant par ailleurs pas solliciter les acteurs pédagogiques et leurs pairs. Cela est d'autant plus problématique que leur autonomisation nécessite un lien social fort (Glikman, 2002a, p.176). Les profils sont évolutifs en fonction des événements internes à l'individu et internes et externes au DFOAD (*ibid.*, p. 175).

Face aux difficultés de l'apprenant qui souhaite du contact mais n'ose pas le créer, plusieurs possibilités de réponse existent face à ce manque. Une première solution relève d'un tutorat proactif, c'est-à-dire où l'agent tuteur va de lui-même entrer en contact avec l'apprenant. Dans ce cas, le tutorat peut être inhérent au dispositif, par exemple par un suivi général de tous les apprenants à des instants précis, soit du fait de l'observation du tuteur, qui détecte par exemple un apprenant en décrochage (e.g. exercice à faire non rendu, aucune « trace » de l'apprenant sur la plateforme...). Ce soutien peut également provenir de son environnement hors DFOAD (proches, etc.). Une deuxième solution serait la création d'activités de groupe (à deux ou plus), favorisant ainsi le tutorat par les pairs. À ce sujet, Glikman précise d'ailleurs que l'aide apportée ne serait pas tant aux niveaux cognitif et métacognitif que socio-affectif (« *entraide psychologique, soutien moral* », 2002a, p. 167).

2.2.3.5 Typologie des interventions tutorales

Si nous nous référons à notre conception initiale de l'apprenant, on peut considérer que le tutorat répond à différents buts : cognitif (e.g. explication d'un cours), métacognitif (e.g. conseils stratégiques pour réaliser un exercice), socio-affectif (e.g. favoriser les échanges pour la dimension sociale, soutien du sentiment d'auto-efficacité pour la dimension affective) et conatif (soutien motivationnel). Dans un dispositif de FOAD, Daniel Peraya propose trois grandes fonctions de médiation (2005a) qui peuvent être assurées par des agents humains ou non humains : la médiation sémio-cognitive, la médiation relationnelle et la médiation technologique. La première renvoie essentiellement à la spécificité de l'apprentissage (au niveau cognitif) en FOAD, c'est-à-dire en contexte de médiatisation des savoirs. La seconde concerne à la fois l'interaction homme-machine (« *interactivité fonctionnelle* ») et l'interaction sociale médiatisée, dépendant notamment du potentiel d'interaction sociale offert par le dispositif. Enfin, la médiation technologique « *relèverait de l'interactivité fonctionnelle* ». Elle concerne à la fois les caractéristiques de l'outil en tant que moyen d'apprentissage et de la manière dont il intervient au niveau sémio-cognitif que l'appropriation socio-culturelle de l'outil et de son usage. Ces trois types de médiation nous permettent de mettre en avant l'importance de la médiatisation des savoirs dans l'apprentissage et dans la relation sociale (en particulier socio-affective) en FOAD. Dans cette partie sur les interventions tutorales, la médiation relationnelle est celle qui nous intéresse tout particulièrement, du fait de notre concentration sur l'accompagnement humain. Afin de préciser le contenu de cette fonction de médiation nous employons la notion de « fonction tutorale » (Glikman, 2002a) qui constitue un « *ensemble d'activités* » consistant à « *guider les apprenants dans leur démarche* » (*ibid.*, p. 223), en un mot, à les accompagner. En effet, chaque type d'acteur peut occuper différents rôles (e.g. un proche peut apporter une aide sur

un contenu de cours aussi bien qu'un enseignant), bien que certains apparaissent exclusifs à une catégorie de personnes (e.g. inversement, un tiers ne pourra *a priori* pas renseigner sur les modalités d'examen aussi bien qu'un membre de l'équipe de l'institution de formation). En somme, tout un chacun peut exercer l'une ou l'autre des fonctions tutorales, et occuper tour-à-tour différents rôles. Différents auteurs proposent de diviser les fonctions tutorales en plusieurs catégories.

Glikman (*ibid.*; 2011, p. 149) propose dix dimensions : l'aide à l'orientation (choix de la formation, de son contenu et de ses modalités), le soutien didactique (centré sur les contenus de cours), le soutien méthodologique (ressources pédagogiques à utiliser), le soutien métacognitif (e.g. aide à la gestion de stratégies d'apprentissage, mobilisation de ressources), le soutien affectif et motivationnel (e.g. favoriser le moral, la motivation, l'image de soi), l'aide personnelle et sociale (e.g. conseils économiques, aide au logement), l'aide technique (soutien pour l'appropriation des environnements technico- pédagogiques), l'aide structurelle (aide administrative liée à l'institution), l'aide spécialisée (e.g. liée à un handicap, à des facteurs culturels) et l'aide par l'organisation d'un travail collectif (animation et suivi du travail).

À ces interventions, des auteurs comme Denis (2003), Guillaume (2009) ou Paquelin (2009) y rajoutent des fonctions d'accueil (e.g. message de bienvenue, organisation d'un regroupement en présentiel...), de rappel des consignes et attendus (que Paquelin, 2009, p. 248, appelle « *fonction référentielle* »), de réflexivité et d'actualisation du projet par rapport aux connaissances en cours d'acquisition (Paquelin, *ibid.*, « *fonction épistémique* »), ou encore une fonction d'étayage et de maintien d'un climat de sécurité, par exemple en modulant les activités ou les outils sur la plateforme selon ce qui apparaît nécessaire aux apprenants (*ibid.*, « *fonction transitionnelle* »).

Les interventions tutorales ont toutes pour objectif de soutenir les apprenants dans leur apprentissage au sein d'un DFOAD. Les finalités de ces interventions sont à la fois cognitives et métacognitives (gestion des ressources et élaboration de stratégies en vue de s'approprier des savoirs et d'être capable de les restituer et réinvestir en diverses situations), socio-affectives (socio parce qu'il s'agit de tenir compte de l'ensemble des acteurs du dispositif ainsi que des relations existantes entre ces acteurs et le potentiel qu'elles offrent, affectif parce qu'il est question de soutenir moralement les apprenants pour favoriser leur réussite, aux niveaux individuel et collectif), conative (soutien pour éviter le décrochage), d'accès au dispositif (utilisation de la plateforme, entrée dans la formation...), d'animation de groupe (aide au travail collaboratif...), et enfin de régulation, c'est-à-dire à la fois le rappel des consignes, des attendus, des règles, mais aussi d'accueil en début de

parcours, d'information tout au long de la formation, d'organisation des moments importants tels que les regroupements présentiels s'il y en a, *etc.* Le tuteur peut faire évoluer la plateforme et les contenus pour répondre aux différents besoins des apprenants tout au long de la formation, en regard des différentes finalités : cognitives par exemple (rajouter du contenu pour aider à la compréhension et à la réflexion).

Aucune intervention ne saurait se réduire à être uniquement l'une ou l'autre des dimensions. Par exemple, même l'explication du contenu d'un cours, qui serait donc d'ordre cognitif, est également d'ordre affectif : la manière de répondre, le ressenti qu'en aura l'apprenant, le plaisir de comprendre ou la crainte de ne pas être capable de comprendre sont autant d'éléments affectifs qui « teintent » une intervention à but cognitif. L'articulation entre le fond et la forme du message (e.g. politesse, encouragements, usage des émoticônes si pertinent) sont importantes.

Le tableau suivant propose de rendre compte des différentes finalités d'interventions tutorales possibles, en se basant sur les typologies proposées par Glikman (2002a ; 2011), Denis (2003), Guillaume (2009) et Paquelin (2009) :

Finalité de l'intervention	Types d'interventions	Exemple
Cognitive	Aide à l'orientation Soutien didactique	Ré-explication d'un contenu de cours
Métacognitive	Soutien méthodologique Soutien métacognitif Autonomisation*	Proposition de stratégies d'apprentissage
Socio-affective	Soutien affectif et motivationnel* Autonomisation*	Rassurer sur les compétences
Conative	Soutien affectif et motivationnel* Autonomisation*	Identifier les facteurs d'abandon
Accès au dispositif	Aide personnelle et sociale Aide technique Aide structurelle Aide spécialisée	Répondre à une difficulté technique Informer sur les différentes bourses d'étude
Animation de groupe	Aide à l'organisation d'un travail collectif	Organisation des groupes Gestion de conflits
Régulation	Accueil Information Rappels Organisation	Rappel d'une date butoir Organisation d'un événement

**item présent dans plusieurs dimensions.*

Tableau 10 - Proposition de différentes finalités d'interventions tutorales

Par ailleurs, différents auteurs proposent que les interventions tutorales puissent être proactives ou réactives (Quintin, 2008 ; Guillaume, 2009 ; Glikman, 2011). Dans le cas d'un tutorat proactif, le tuteur intervient sans qu'il ait été sollicité. Par exemple, il envoie un message de bienvenue aux apprenants en début de formation, il s'intéresse au cas d'un apprenant qui semble « perdu » ou « en décrochage » au regard de son activité sur la plateforme et lui envoie un e-mail pour identifier le problème et tenter de l'aider à reprendre son parcours, *etc.* Dans le cas d'une posture réactive, il répond aux sollicitations des apprenants –soit directement (e-mail, *chat*, *forum*), soit par le dépôt d'un document sur lequel il fera un retour, *etc.*

Enfin, la fonction tutorale n'est pas exclusivement exercée par des « tuteurs », malgré son nom, car tout un chacun peut, comme nous l'avons déjà dit, intervenir en différents points. Les administratifs de l'institution de formation ou les collègues d'un éventuel travail sont autant de potentiels « tuteurs ». Les apprenants peuvent aussi eux-mêmes occuper des fonctions tutorales et s'entraider, se soutenir (Perriault, 2002, p. 144). Les proches peuvent aussi aider à la réussite de l'apprenant, en le soutenant cognitivement, métacognitivement ou affectivement, ainsi qu'en ménageant son environnement, par exemple en étant silencieux lorsqu'il travaille, ou en le libérant des tâches quotidiennes (e.g. ménage, courses). De plus, les entités non humaines peuvent également exercer une fonction de tuteur : une foire aux questions, écrite à l'origine par un (des) humain(s), peut répondre à des demandes spécifiques sans intervention humaine. Mais d'une part, la réponse peut être limitée (e.g. si l'apprenant ne trouve pas sa question dans la foire aux questions ou que la réponse est insuffisante), et d'autre part elle peut être limitée au niveau socio-affectif : elle ne sera pas totalement adaptée à l'apprenant (même si certains outils incluent un questionnaire permettant de répondre de la manière la plus adaptée possible), négligeant *de facto* les attentes socio-affectives que pourrait avoir l'apprenant, et ne permettra pas non plus de créer du lien social.

Ce tutorat est décrit par différents auteurs comme important en formation à distance pour limiter le sentiment de solitude qui peut causer l'abandon (Charlier & Peraya, 2002, p. 82 ; Jacquinot, 1998). En effet, l'isolement à distance et la difficulté à être autonome « *créerait un déficit socio-affectif qu'il reviendrait au tuteur de compenser* » (Gauducheau & Marcocchia, 2007, p. 4).

2.3 Conclusion du second chapitre : modèle théorique de la socio-affectivité et de la persévérance d'un apprenant en FOAD

Dans ce chapitre, nous avons commencé par rappeler que les dispositifs de FOAD étaient composés d'un ensemble d'éléments, en particulier d'agents humains et non humains (plateformes). Dans le but d'aider l'apprenant à réussir sa formation, cet espace-temps social, qu'est le dispositif, met à sa disposition un certain nombre de ressources et, selon son niveau d'ouverture, s'adapte au mieux à ses attentes. Les plateformes donnent accès à un ensemble d'outils, des moyens de consultation des informations administratives et pédagogiques aux outils d'échanges et de partages, dans des modalités synchrones ou asynchrones, avec par exemple des outils comme la vidéoconférence qui permet de rendre compte de l'image et du son. Les agents humains, qu'ils soient enseignants, tuteurs, administratifs, pairs ou membres de l'entourage de l'apprenant, sont autant de ressources à sa disposition pour l'accompagner dans son parcours.

Au sein du dispositif, c'est un ensemble de distances et de proximités que vit l'apprenant. Dans sa relation à l'Autre, *via* des situations présentielles comme les regroupements s'il y en a, mais essentiellement *via* les outils de communication virtuelle, il pourra, si tel est son désir et que cela lui est possible, établir des relations de confiance avec les autres acteurs, appartenir à un groupe, se sentir en sécurité grâce aux liens sociaux. Mais les outils virtuels de communication rendent la relation plus complexe, plus difficile à mettre en place. Ils facilitent parfois les échanges, dans cette distance où l'Autre peut être plus libre et disponible, mais le « filtre » communicationnel que crée la virtualité demande du temps et de la régularité pour créer une relation sociale de qualité. L'absence de l'Autre, ou sa présence dans la distance, c'est aussi une absence ou une plus maigre perception de ses gestes, du ton de sa voix, de tous ces « *gestes qui nous définissent* » (De Vecchi & Rondeau-Revelle, 2006, p. 64). Ce sont de potentielles situations de solitude, de manque de lien ou de confiance et d'insécurité, que peut vivre l'apprenant.

Pourtant, la FOAD reste un moyen de se former qui séduit. D'une part, la souplesse dont font preuve certains DFOAD rend possible une formation qui ne l'aurait pas été autrement (e.g. un individu qui travaille à temps plein ne peut pas suivre aisément une formation en présentielle, alors qu'une FOAD le laissera plus libre d'organiser son emploi du temps), et d'autre part, la liberté que propose cette ouverture peut être en adéquation avec les attentes en termes de modalités pédagogiques d'un apprenant (e.g. plus de plaisir à étudier de chez soi, préférence

pour l'auto-formation, *etc.*). De plus, les relations sociales ne sont pas exclues à cause de la distance : le dispositif rassemble des acteurs, et donne alors un potentiel d'interactions sociales, lorsque les ressources techniques, financières et les infrastructures¹⁰³ le permettent.

Ces interactions donnent lieu à des modifications de la socio-affectivité et de la persévérance des apprenants. Bien que la motivation vienne de soi : « *on ne répétera sans doute jamais assez qu'une personne se motive et qu'autrui ne peut créer que les conditions d'émergence de la motivation* » (Favry, 1995, cité par Carré, 2001, p. 23), les conditions d'émergence dont parle Favry peuvent être créées, renforcées ou au contraire défavorisées par autrui. Par exemple, Famose & Bertsch postulent que l'estime de soi renforce la persévérance en formation (2009, p. 167), or, cette estime se construit également avec les autres, de même que le sentiment d'auto-efficacité, s'il est valorisé, et il peut l'être par la réussite ou par le soutien des autres, participe à la persévérance (Lafortune, 1992, p. 21 ; Lieury & Fenouillet, 2006, p.133). Autrui ne se limite bien entendu pas aux seuls acteurs du DFOAD, mais à l'ensemble des individus en interaction avec l'apprenant : c'est notre postulat en ce qui concerne les fonctions tutorales, réactives ou proactives, qui peuvent être exercées par n'importe quel individu, impliqué d'une quelconque manière dans la formation d'un apprenant à distance. Ces interventions peuvent être de nature cognitive, métacognitive, socio-affective, conative, technique, d'animation ou encore organisationnelle. Ce sont autant de soutien qui favoriseront la persévérance, surtout que la distance ne facilite pas les échanges et la compréhension des attentes de l'Autre.

Tout comme Nuttin, nous considérons que la motivation se construit en relation avec l'environnement. C'est l'être humain tout entier, fait des systèmes cognitif, métacognitif, affectif et du processus conatif¹⁰⁴, qui entre en relation avec cet environnement et agit sur lui, chaque système se modifiant lui-même et interagissant avec les autres, à l'instar de la propriété énoncée par Giddens sur les systèmes sociaux : « *les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois des conditions et des résultats des activités accomplies par les agents qui font partie de ces systèmes* » (Giddens, 1987, p. 15). C'est en interaction avec lui-même et avec autrui qu'évoluent les dimensions socio-affectives et le processus conatif d'un apprenant en FOAD. Comme en atteste le schéma de la page suivante, ces différents systèmes sont en interactions, et c'est avec le processus conatif que l'on peut observer l'action d'un

¹⁰³ On peut penser au cas d'un apprenant qui n'aurait pas accès à Internet ou un accès limité ou de faible qualité.

¹⁰⁴ Nous pourrions rajouter « et d'un corps ».

individu sur son environnement. Ce travail doctoral s'intéresse particulièrement aux interactions entre les systèmes affectif et conatif (étudié sous son résultat qui est la persévérance ou l'abandon) et les liens existants entre ces systèmes et l'environnement, notamment social, qu'il soit ou non situé dans le DFOAD. Le schéma qui suit rend compte :

- des interactions entre les différents acteurs du DFOAD, *via* la plateforme ou non (e.g. usage d'e-mails personnels pour communiquer) ;
- des interactions entre l'apprenant et des individus hors du DFOAD ;
- des interactions entre les différents systèmes (cognitif, métacognitif, affectif et conatif) de l'individu ;
- du résultat issu du processus conatif, provenant de l'ensemble de ces interactions, qui se traduit par la persévérance dans la formation ou l'abandon.

Rappelons que le système affectif et le processus conatif ont été précédemment décrits et modélisés (page 90 pour le système socio-affectif, page 119 pour le processus conatif). Ces modèles, intégrés au modèle de la page suivante, constituent le cadre théorique de cette recherche.

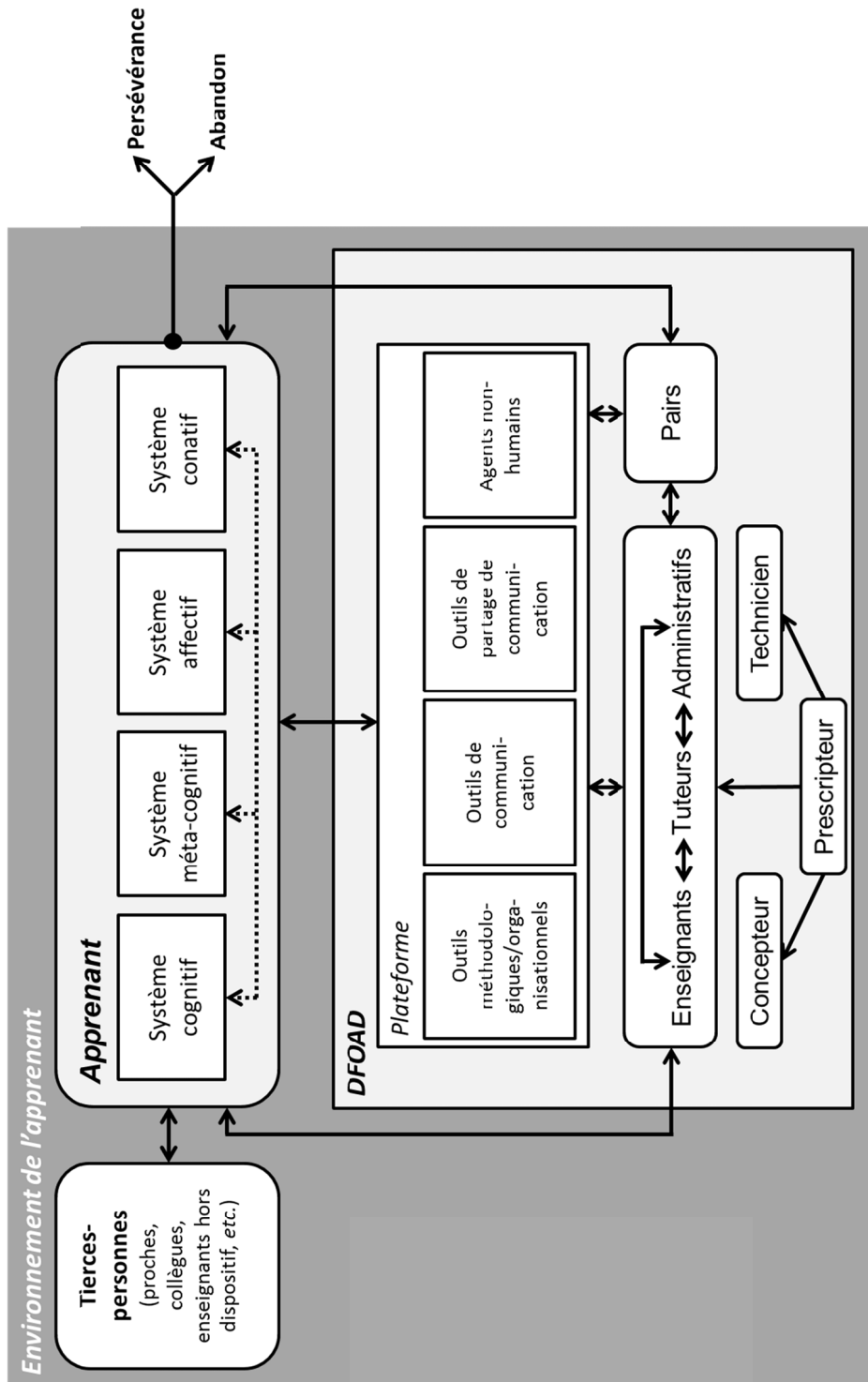


Figure 12 - Modèle théorique de la recherche : processus internes et interactions sociales entre les acteurs entrant en jeu dans le processus d'apprentissage d'un apprenant en FOAD, donnant lieu à une persévérance ou à un abandon de la formation.

2.4 Problématique et hypothèses

2.4.1 Public des FOAD et abandon

Le public qui sera étudié dans cette recherche est spécifiquement adulte¹⁰⁵. Knowles met en avant un paradoxe chez les publics adultes en formation continue (reprise d'études) : à la fois ils souhaitent être traités en adultes responsables, « *capables de s'auto-gérer* », et en même temps l'inscription en formation leur fait retrouver « *le conditionnement de leur expérience scolaire antérieure* » dans laquelle ils étaient dépendants à l'Autre (Knowles, 1990, p. 71).

En FOAD, les publics sont hétérogènes (Glikman, 2002a, p. 235 ; p. 240). On y retrouve des publics en formation initiale et continue, des publics qui assurent parallèlement à leur formation un emploi, parfois à temps plein, et pour certains une charge familiale ; certains ont connu l'échec et craignent de le revivre en « *retournant sur les bancs de l'école* » (*ibid.*). Les motifs d'entrée en FOAD sont également hétérogènes (Glikman, *ibid.* ; Carré, 2001) : intrinsèques, de l'ordre du développement personnel et du plaisir d'apprendre, et extrinsèques, qui peuvent être très variés, allant de la nécessité d'obtenir un diplôme pour trouver un emploi, à une prescription par un tiers.

Le choix d'une formation à distance plutôt qu'en présence est également un élément important, participant à la motivation initiale d'entrée dans un processus de formation. Pour certains, c'est un choix, préférant apprendre dans un lieu qu'ils ont choisi (chez eux, en bibliothèque...), travailler à leur rythme, en autonomie, et être aidé ponctuellement en cas de besoin ; pour d'autres, c'est contraint, parce qu'ils ne peuvent pas assister aux cours présentiels, soit parce qu'ils ne peuvent pas se déplacer sur les lieux de la formation (e.g. handicap ou vivent loin), soit à cause des horaires (e.g. occupent un emploi).

Le premier point fait partie, selon Albero et Kaiser (2010, pp. 71-72), des aspects positifs de la FOAD, positifs parce qu'elle permet à l'apprenant de s'organiser comme il le souhaite et donc de travailler à son rythme. Mais des aspects négatifs existent également, car le sentiment d'isolement, voire de solitude, reste prégnant et les apprenants en FOAD aimeraient rencontrer physiquement ou, au moins, être en contact plus fréquent avec les enseignants et leurs pairs. Albero et Kaiser y voient ici un probable facteur d'abandon, présent dans la littérature de manière « *explicative mais rarement chiffrée* » (*ibid.*). Le premier point évoqué, à savoir de pouvoir être autonome, est, selon un rapport du Conservatoire National des Arts et Métiers

¹⁰⁵ Sauf cas très particuliers de très jeunes apprenants en formation supérieure au baccalauréat.

(CNAM)¹⁰⁶, une autre cause d'abandon lorsque l'apprenant rencontre des difficultés à être autonome.

On observe des taux d'abandon en Formation Ouverte et à Distance (FOAD) dans l'enseignement supérieur souvent plus élevés qu'en présence (Depover & Marchand, 2002, p. 88 ; Fenouillet & Dero, 2006 ; Quintin, 2008), en France comme à l'étranger (Bourdages, 1996 ; Audet, 2008 ; Frayssinhes 2011 ; Sauvé et *al.*, 2012). En France, les chiffres sont généralement difficiles à trouver, ou sont calculés sans discrimination avec ceux en présentiel. Au Québec, différentes études indiquent que le taux d'abandon varie entre 26,9 % et 43,2 % chez les étudiants inscrits dans un programme de formation à distance, toutes années confondues (Powell, 2006, cité par Sauvé et *al.*, 2006), alors qu'ils sont de l'ordre de 20% à 30% en présentiel (Sauvé et *al.*, 2012). Le CNAM (France) enregistre également un taux d'abandon de 43 % en FOAD contre 15% en présentiel⁶⁵. Cet écart d'abandon entre formations françaises et québécoises nous amènera à nous questionner sur la possibilité de différences socio-culturelles explicatives.

2.4.2 La question de la persévérance en FOAD

Cette recherche souhaite se centrer sur l'apprenant en FOAD, et particulièrement, étudier de quelle manière et avec quelle importance, selon différents profils d'apprenants, les facteurs affectifs influencent la persévérance et, inversement, l'abandon.

La persévérance, pour être étudiée, demande de choisir de quel point de vue on l'observe. Audet différencie réussite scolaire et éducative : la première est la réussite par obtention du diplôme (réussite aux examens), la seconde répond aux attentes d'un apprenant, à savoir un progrès ou une réussite intellectuelle qui n'implique pas forcément une réussite aux examens (2008, p. 7). De plus, si l'on choisit d'opposer persévérance à abandon, on peut observer des apprenants qui persévèrent dans une matière et pas dans une autre. Dans les modèles qui seront étudiés, où la présence à l'intégralité des examens est indispensable à la réussite, on peut considérer qu'un apprenant qui se présente à l'ensemble des examens a persévéré, alors que celui qui ne se présente pas à au moins un examen a peut-être abandonné : il nous restera à préciser, dans la mesure du possible, si l'abandon est définitif ou non (e.g. un étudiant peut être considéré comme ayant abandonné parce qu'il ne s'est pas présenté à au moins un examen, alors qu'il continuera sa formation en redoublant). Nous verrons également si l'abandon était initialement prévu (e.g. choix de ne se présenter qu'aux

¹⁰⁶ CNAM Aquitaine, Rapport d'activité, 2010-2011.

matières qui intéressent l'apprenant qui ne désire pas obtenir de diplôme ou encore de faire sa formation en plus de temps que prévu au niveau administratif) ou non. Cette dernière peut être un échec pour l'apprenant ou non (e.g. réorientation).

Le choix que nous faisons ici est de définir la persévérance comme l'opposé de l'abandon, à l'instar de Barbier et *al.* (2006, p. 156) et Frenay & Raucent (2006, p. 81). Les formations sont généralement suffisamment courtes (6 mois à 1 an pour les formations universitaires, quelques semaines ou mois pour d'autres) et ponctuées d'obligatoires évaluations pour qu'un abandon soit rapidement détecté : lorsqu'un apprenant ne se présente pas à au moins un examen à la première et à la seconde session (certains ne se présentant qu'en seconde session pour des raisons pratiques ou de choix personnel), on peut considérer qu'il a abandonné, au moins temporairement, c'est-à-dire pour l'année en cours. De fait, celui qui persévère est celui qui se présente à l'intégralité des examens, qu'il réussisse ou échoue. Dans la mesure du possible, nous ferons la différence entre abandon temporaire (e.g. redoublement) ou définitif. Le but principal de cette recherche est avant tout de comprendre les raisons de l'abandon, quel qu'il soit, sous l'angle de la dimension socio-affective.

2.4.3 Questions de recherche

Cette recherche se veut originale en ce sens qu'elle propose d'étudier la persévérance en formation à distance sous l'angle de la dimension socio-affective, elle-même caractérisée par neuf sentiments principaux, là où les recherches que nous avons citées s'intéressent essentiellement au sentiment de solitude et à l'autonomie dans ce contexte d'isolement, sans forcément aborder la question d'abandon, ou étudient l'abandon en ciblant certaines variables précises :

« Force est d'admettre que peu d'études ont examiné l'influence d'un ensemble de caractéristiques sur la décision des étudiants d'abandonner. En général, elles se sont attardées à certaines d'entre elles : les variables sociodémographiques [...], les variables scolaires telles que le régime d'étude [...] et les modes d'enseignement, les variables liées aux conditions familiales de l'étudiant [...] et les variables liées aux conditions financières » (Sauvé et al., 2012, p. 9).

Notre recherche, par son extension des variables socio-affectives plus classiquement étudiées et par l'analyse de leur impact sur la persévérance d'apprenants à distance renforce sa spécificité. De plus, nous souhaitons tenir compte des relations en formation à distance non seulement entre l'apprenant et les acteurs

pédagogiques (enseignants, tuteurs, administratifs), ses pairs, mais aussi avec ses proches, qui constituent une partie moins visible de ses soutiens potentiels.

Nous tiendrons également compte du motif de suivi de la formation selon la théorie de l'auto-détermination (TAD), c'est-à-dire en caractérisant la motivation initiale comme extrinsèque ou intrinsèque, et ce à différents degrés. D'autres variables hypothétiquement explicatives, sur lesquelles nous reviendrons dans la méthodologie de la recherche, seront convoquées, comme le profil socio-démographique de l'apprenant (e.g. sexe, âge, vie familiale...), son niveau d'études, son style d'apprentissage, le lieu de sa formation (notamment en comparant des données canadiennes et françaises), ou encore son expérience en formation à distance.

Nos questions à ce stade sont multiples, et structurent l'étude scientifique qui va suivre :

1. De quelle manière et sous quelles formes se manifeste la dimension socio-affective en FOAD ? Quels sont les éléments socio-affectifs exprimés lors des relations qu'entretient un apprenant avec les différents acteurs qui participent à sa formation ?
2. Parmi ces éléments, lesquels participent à la persévérance d'un apprenant en FOAD ? Peut-on établir un ordre d'importance entre les différents éléments socio-affectifs dans leur rôle sur la persévérance d'un apprenant en FOAD ?
3. Les différentes catégories d'acteurs (pédagogiques, autres apprenants, proches de l'apprenant) ont-ils des rôles socio-affectifs spécifiques ? De quelle manière participent-ils à la persévérance d'un apprenant en FOAD ?
4. Existe-t-il des différences entre les attentes et perceptions d'un apprenant quant au DFOAD et le vécu qu'il en aura ? Et si oui, ces écarts ont-ils un rôle sur la persévérance d'un apprenant en FOAD ? Comment la compréhension de ces écarts éclaire-t-elle la persévérance ? Quels sont les éventuels processus d'ajustement et de gestion de ces écarts, qui permettraient aux apprenants de persévérer ou *a contrario* les conduiraient à l'abandon ?
5. Des éléments d'ordre socio-démographique (e.g. sexe, âge, activité professionnelle, Français ou Québécois) ou d'autres invariants comme les styles d'apprentissage peuvent-ils expliquer, pour partie, la persévérance en FOAD ?

2.4.4 Hypothèses

De ces questions, nous établissons plusieurs hypothèses de recherche. Celles-ci se construisent à partir des différentes variables retenues dans cette recherche : à la fois des variables socio-affectives, socio-démographiques et les styles

d'apprentissage. On établit nos hypothèses en deux temporalités : nous allons interroger à la fois les attentes et projections des apprenants en FOAD, avant le début de leur formation, et leur vécu, en cours de formation. Enfin, nous cherchons en premier lieu à identifier les phénomènes socio-affectifs (au niveau intra-personnel ou en interaction avec des acteurs sociaux dans et en dehors du dispositif) avant de comprendre de quelle manière ils jouent un rôle dans l'abandon. Nous établirons toutefois des niveaux de persévérance initiaux (projetés) et en cours de formation (soit une « force motivationnelle »), sans que cela soit nécessairement lié à l'état final « abandon » ou « persévérance » : ce sont des « photographies » en un instant « t », rendant compte d'une tendance, et nous tenterons justement de comprendre si ces états temporaires permettent ou non de prédire l'état final.

2.4.4.1 Concernant les attentes et projections des apprenants :

H1.1. Les styles d'apprentissage permettent d'établir des profils d'attentes socio-affectives spécifiques. Les styles ont une influence sur la persévérance projetée.

H1.2. La persévérance projetée des apprenants est liée à leur projection d'isolement (travailler seul ou non, souhaiter peu ou beaucoup d'échanges avec les acteurs du dispositif).

H1.3. Les attentes socio-affectives différencient les apprenants en plusieurs catégories : certains privilégient les enseignants, d'autres leurs pairs, d'autres encore leurs proches, pour leur réussite. Des rôles spécifiques sont attribués à chaque catégorie.

H1.4. Les apprenants vivant seuls attendent plus de leurs pairs que de leurs proches, alors que les autres (vivant en couple avec ou sans enfant) privilégient leurs proches.

H1.5. L'appartenance culturelle (Français vs Québécois) singularise les attentes socio-affectives et les projections motivationnelles.

H1.6. Les apprenants ayant une forte persévérance projetée ont de plus fortes attentes socio-affectives envers les acteurs du dispositif.

H1.7. La persévérance projetée est fonction de la motivation initiale.

2.4.4.2 Concernant le vécu des apprenants :

H2.1. Les styles d'apprentissage sont prédictifs du niveau de persévérance en cours de formation.

H2.2. Les styles d'apprentissage permettent d'identifier différents profils d'apprenants dans leur parcours de formation au niveau des relations entretenues avec les enseignants, les pairs et les proches.

H2.3. Etudier à distance nécessite des postures communicationnelles spécifiques et une capacité à s'engager dans une communication médiatisée.

H2.4. Chaque acteur humain a un rôle principal attribué par chaque apprenant.

H2.5. Lorsqu'il y a un déficit dans l'accompagnement par l'une ou l'autre des catégories d'acteurs sociaux, les apprenants développent des stratégies communicationnelles et socio-affectives pour compenser le manque avec d'autres catégories.

H2.6. Les enseignants favorisent la persévérance des apprenants par leur disponibilité en cas de question, ce qui noue une relation de confiance, plus que par la fréquence des interactions qu'ils entretiennent avec les apprenants.

H2.7. Les proches ont un rôle sur la persévérance plus fort pour les apprenants vivant en famille que ceux vivant seuls.

H2.8. Le niveau de persévérance est lié aux niveaux socio-affectifs envers les enseignants et les pairs.

2.4.4.3 Enfin, concernant l'abandon :

H3.1. Il existe un lien statistique entre les styles d'apprentissage et l'abandon.

H3.2. Il existe des temps dans la trajectoire de formation qui sont plus propices à l'abandon.

H3.3(1). Les abandons ont différentes origines : des causes internes, propres à l'apprenant, et des causes externes, liées à sa vie hors dispositif (familiale, professionnelle) ou au dispositif de FOAD.

H3.3(2). Plus un apprenant a des relations socio-affectives de qualité avec les enseignants et ses pairs, moins il risque d'abandonner.

H3.4. L'abandon résulte d'un ensemble de facteurs plutôt que d'un facteur spécifique.

H3.5. Le profil socio-démographique et les attentes socio-affectives et/ou le vécu socio-affectif de l'apprenant renseignent sur les risques d'abandon.

Le chapitre suivant se consacre à expliciter la méthodologie et les méthodes employées pour répondre à ces hypothèses.

Chapitre 3. Méthodologie

L'étude empirique de cette recherche se veut exploratoire, et ce pour différentes raisons. En premier lieu, si le terrain (les DFOAD) fait l'objet de quelques décennies de recherche, la centration sur l'apprenant et la question de son abandon sont plus rarement traités. Ensuite, le cadre théorique intègre des conceptions issues de différentes recherches en sciences de l'information et de la communication, en sciences de l'éducation et en psycho-sociologie, ouvrant de fait l'étude empirique à des considérations peu étudiées en ce qui concerne la persévérance et l'abandon en FOAD. Enfin, il nous a semblé intéressant de faire une étude comparative entre des dispositifs français et québécois notamment parce qu'ils diffèrent des nôtres : comme nous le verrons, les moyens déployés ne sont pas les mêmes et le public non plus ; cette approche comparative nous permettra de mieux comprendre quels sont les facteurs propres au dispositif ou propre à l'apprenant pouvant expliquer, pour partie, l'abandon en FOAD. Ce caractère exploratoire nous amènera à mieux comprendre l'influence de la socio-affectivité des apprenants en contexte de FOAD (en particulier sur l'abandon), à établir un modèle permettant de mieux comprendre et détecter l'abandon potentiel, et cela parfois avant même le début de la formation.

3.1 Posture épistémologique

Avant de parler d'application de méthodes et de mise en œuvre de recueil de données, nous souhaitons expliciter la posture épistémologique que nous avons eue dans le recueil et le traitement des données, posant des questionnements à la fois gnoséologiques, méthodologiques et éthiques (Le Moigne, 1995). Michel Serres définit l'épistémologie comme suit :

« De tradition et de vocation, l'épistémologie est le lieu où se débat de la manière la plus particulière et précisée le problème philosophique de la vérité ; le lieu où ce problème est projeté, circonscrit, déterminé, effectué. C'est le support où toute théorie de la connaissance, quelle qu'elle soit, est obligée d'aller prendre ses valeurs. » (Serres, 1969/1984, p. 62)

Il s'agit donc d'être vigilant sur les éléments qui émergeront des analyses des données. D'une part, le terrain étudié fait appel aux sciences sociales, empruntant notamment à la sociologie et à l'anthropologie, impliquant alors interprétation et subjectivité (Bizeul, 2006, p. 64 ; Bourdieu, 1983, p. 233). D'autre part, ces données

sont à replacer dans leur contexte, c'est-à-dire en tenant compte des établissements enquêtés et ceux non enquêtés¹⁰⁷, des répondants et non-répondants, *etc.* C'est pour cela que généraliser les observations effectuées serait prendre le risque d'être inexact –à ce sujet, nous aborderons en aval la représentativité des échantillons constitués. De plus, le paradigme constructiviste nous rappelle que la réalité d'un objet observé (ici un DFOAD) est relative aux acteurs qui le constituent (c'est-à-dire que ce dispositif est unique car construit par ces acteurs) et n'a de sens que dans ce contexte. La question du profil (notamment socio-démographique) des apprenants enquêtés sera donc essentielle pour comprendre les résultats observés.

La posture et les méthodes employées ont pour but de rendre l'analyse la plus juste et précise possible. D'une part, les analyses seront méthodiques : les enquêtes quantitatives sont réalisées à partir d'une grille de lecture conçue *a priori* à partir du cadre théorique et feront l'objet de traitements statistiques, avec notamment des analyses multivariées (tests de khi-2, régressions logistiques) ; les entretiens qualitatifs semi-directifs ont été réalisés sur la même base théorique. D'autre part, l'analyse tiendra compte du contexte écologique des apprenants étudiés, non seulement en les interrogeant sur le contexte qui est le leur, mais aussi en les replaçant dans la caractérisation des DFOAD auxquels ils sont inscrits, caractérisation que nous avons recueillie auprès des responsables de ces dispositifs, à l'aide d'une grille établie par nos soins.

Lors des entretiens et dans le cadre de leur traitement, la posture adoptée est compréhensive et interprétative, puisque les objets d'analyse sont l'humain, ses actions et ce qu'il en restitue au chercheur, et non pas un objet physique, tangible, concret tel qu'il le serait en sciences dites « dures » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 29). La dimension compréhensive est celle de l'empathie : l'analyste étant aussi humain que les humains qu'il interroge, il est légitime et compétent pour être empathique, tout en se trouvant dans une situation de recul puisqu'il ne vit pas la même expérience et qu'il cherche à comprendre celle de l'Autre à l'aide de fondements théoriques pré-établis. Il sera détaché autant que possible de ses *a priori*, acceptant de ne faire aucun jugement de valeur sur autrui : « *comprendre, c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre, accueillir l'inconnu pour se dégager du connu* » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 88).

C'est donc en ce sens que, notamment *via* des entretiens d'explications, nous recueillerons « *le vécu et le ressenti d'un autre homme [...] à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs* » (*ibid.*). Ce recueil sera analysé, c'est-à-dire interprété. Cette interprétation

¹⁰⁷ Notamment en comparant notre échantillon avec des données nationales.

se fait à partir des déclarations des individus étudiés : c'est un niveau subjectif supplémentaire, puisque leurs déclarations sont issues de leurs représentations et de leurs vécus personnels. Ils indiquent leur vérité, et celle-ci est hypothétiquement influencée par le chercheur, par exemple dans la manière dont il pose les questions ou réagit, lors des entretiens semi-directifs, ou encore dans la manière dont sont formulées les questions sur un questionnaire. Watzlawick écrit au sujet de l'influence du chercheur :

« on ne peut pas ne pas influencer [...]. Il ne nous reste plus qu'à accepter la responsabilité inéluctable de décider par nous-mêmes de quelle manière cette loi fondamentale de la communication humaine peut être suivie le plus humainement, le plus honnêtement et le plus efficacement possible » (Watzlawick, 1980, p. 19)

Des méthodes permettent d'éviter de « trop » influencer, notamment dans le cas des entretiens semi-directifs où le chercheur est physiquement présent et peut donc agir et réadapter immédiatement, si besoin, la grille d'entretien ou guider l'interviewé. Il est également question d'éviter tout phénomène de désirabilité sociale en restant le plus neutre possible pour se situer à la bonne distance heuristique. Il s'agit de recueillir des données, certes avec une certaine intersubjectivité, mais sans amener l'autre à dire ce que l'on attendrait éventuellement pour répondre à nos hypothèses. Nous admettons également que les individus enquêtés sont fiables dans leurs réponses : ils ne mentent pas. Ils peuvent omettre certaines données, bien entendu, mais involontairement. C'est au chercheur de les guider vers un sujet spécifique ou de le préciser.

Dans le cadre de cette recherche, l'analyste était extérieur aux DFOAD étudiés, bien qu'étant lié à la même université qu'un certain nombre d'apprenants ayant répondu aux enquêtes. Il avait donc, au plus, une relation de pair à pair avec les enseignants et le personnel administratif impliqués, mais pas avec les apprenants. Une expérience de tutorat à distance vécue par l'analyste en 2011 reste par ailleurs intéressante pour mieux saisir les éventuelles difficultés communicationnelles qui pourraient survenir du fait de la distance (notamment lorsqu'on est en relation avec une personne que l'on n'a jamais vue physiquement), et pour mieux comprendre les attentes des apprenants et le phénomène d'abandon.

3.2 Variables d'investigation

Se basant sur les éléments théoriques présentés, nous pouvons établir un cadre d'analyse, afin de répondre aux questions de recherche et de tester les hypothèses proposées (cherchant le lien entre des éléments d'ordre social, affectif, conatif, socio-

démographique, *etc.*). Ce cadre repose notamment sur les composantes de la dimension affective, de la Théorie de l'Auto-Détermination (TAD) pour ce qui est des motivations et de caractérisations du dispositif de FOAD pour ce qui est de l'environnement d'apprentissage. Nous avons établi une liste de variables pour cette recherche, qui se distinguent en plusieurs familles :

- La dimension socio-affective, constituée des sentiments d'estime, de confiance et de sécurité, d'auto-efficacité, d'appartenance et de reconnaissance, de valorisation, d'isolement et de solitude, d'autonomie ou dépendance, d'anxiété et de plaisir ressenti. Chaque variable peut être associée à un ou plusieurs éléments de la triangulation « moi, les autres, les choses », à la fois pour comprendre quels sont les éléments affectifs intrinsèques à l'apprenant et construits dans une relation à l'Autre (qui peut être enseignant, pair, proche ou autre, par exemple collègue), et dans la relation à la « chose », c'est-à-dire le savoir. Cela rejoint également les fonctions de médiation que peuvent occuper chacun des acteurs, médiation entre le savoir et l'apprenant, mais également entre les apprenants ou les apprenants et les enseignants, notamment sur des questions d'animation ou organisationnelles.
- Des éléments de motivation, constitués de variables indiquant les désirs de l'apprenant, sa motivation selon le continuum de la TAD (amotivation, motivations extrinsèques et motivation intrinsèque) et éléments sources de persévérance, de démotivation, voire d'abandon.
- Des éléments concernant le dispositif de formation à distance, au travers des outils disponibles sur la plateforme (e.g. outils de discussion, calendrier des cours, fiches méthodologiques), d'éléments d'organisation (e.g. *feedback*, modalités de passation des cours) et d'animation (e.g. aide à la création de liens entre apprenants par le personnel institutionnel).
- D'autres variables dépendantes du dispositif, comme le niveau du diplôme de la formation suivie par l'apprenant sujet de l'enquête.
- Des variables indépendantes, que sont le sexe, l'âge, le niveau d'étude, le fait d'être en emploi, la vie matrimoniale (vivre en couple ou non, avec ou sans enfant), la nationalité (selon que l'apprenant soit Français ou Québécois), l'expérience de la distance en formation, le matériel à disposition (ordinateur, Internet) et le style d'apprentissage.

Cette dernière variable participera à caractériser plus finement les apprenants à distance et, éventuellement, permettra d'établir des profils afin de mieux comprendre leurs manières d'apprendre (notamment s'ils préfèrent travailler seuls ou en groupe) et les hypothétiques abandons. Comme indiqué dans le premier chapitre, c'est le modèle établi par Talbot et *al.* (2000) qui sera utilisé dans cette thèse pour l'analyse

des résultats. Rappelons que les styles proposés sont au nombre de quatre (Talbot et al., 2000, p. 21) :

- Style imaginatif ou divergeur (IMA)
- Style analytique ou assimilateur (ANA)
- Style pratique ou convergeur (PRA)
- Style dynamique ou adaptateur (DYN)

Ces styles d'apprentissage sont non exclusifs, puisqu'un apprenant peut avoir plus ou moins l'un ou l'autre, et peut évoluer de l'un à l'autre. Le test indique le style dominant. En outre, le style peut varier selon les situations, mais le test propose d'indiquer une généralité qui correspond à un instant donné.

3.3 Terrain de l'enquête

Les données ont été recueillies à trois niveaux :

- grille de qualification des dispositifs de FOAD analysés ;
- questionnaires quantitatifs et qualitatifs destinés aux apprenants des dits dispositifs (490 réponses au total), en amont et au milieu de la formation ;
- entretiens semi-directifs auprès de 29 apprenants issus des mêmes dispositifs (sauf 1), dont 13 ont répondu aux questionnaires étudiés ici. Les entretiens ont été réalisés en deux temps, dont une première série a eu lieu l'année précédant les questionnaires. Nous reviendrons sur ce point.

Le schéma suivant rend compte de la temporalité des investigations ; la période grise indique la période de déroulement de la formation avant le second questionnaire (vécu) et les premiers examens.

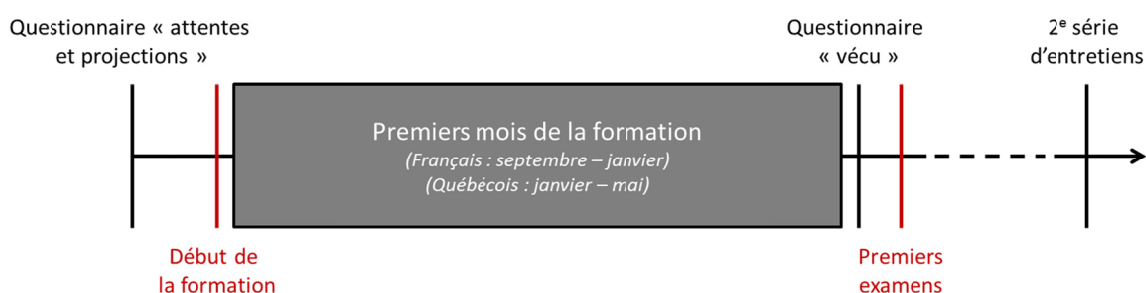


Figure 13 – Chronologies des investigations réalisées.

Les enquêtes par questionnaires ont été réalisées auprès de 4 universités : Bordeaux-Montaigne, Strasbourg, l'UPPA, et Laval à Québec. Tous les DFOAD étudiés sont de niveau baccalauréat ou supérieur. Pour les publics français, il s'agit de

diplômes équivalents au Baccalauréat (DAEU : Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires) ou supérieurs (e.g. Licences, Masters). L'ensemble des formations se déroulent en université. Pour les publics québécois, les niveaux permettent d'accéder au Baccalauréat (correspondant à la Licence en France), et à la Maîtrise.

3.3.1 Dispositifs français et québécois

Les pratiques de la FOAD diffèrent selon les pays et leurs cultures, de même que les dispositifs en place. On observe des différences à plusieurs niveaux :

- L'intitulé des niveaux de formation : le baccalauréat québécois correspond à la Licence en France, la Maîtrise au Master. Cependant le nombre d'années d'études n'est pas équivalent. Plus de détails sont disponibles en Annexe 16.
- Le vocabulaire, plus généralement, diffère. On parlera de « cours » plutôt que de « matière », de « session » plutôt que « d'année de formation ».
- La durée des formations, par session : une session peut durer 4 mois contre 10 à 12 dans les échantillons français (cf. Annexes 12 à 15).
- Le système de diplôme modulaire au Québec, où un apprenant choisit une partie des cours qu'il souhaite suivre pour constituer son futur diplôme. Il s'agit d'obtenir un nombre de crédits défini pour obtenir un diplôme (e.g. 90 crédits pour un baccalauréat que l'on fait sur un temps défini selon ses choix et 45 crédits pour une maîtrise), et un cours représente un ou plusieurs crédits.
- Le temps consacré à la formation : certains apprenants étudient à temps partiel, d'autres à temps plein. Plus le niveau de formation est élevé, plus le nombre d'étudiants québécois qui travaillent et étudient en même temps augmente aussi¹⁰⁸, sauf dans le cas particulier du doctorat où il y a moins d'étudiants salariés. De la même manière que dans le cadre professionnel en France, on utilisera l'« équivalence temps plein » pour indiquer le nombre d'étudiants inscrits dans l'université. Ainsi, 1 étudiant équivalent temps plein peut représenter 2 étudiants à mi-temps.
- Le système bi-modal : à l'Université Laval (une partie de notre échantillon), 3 500 étudiants équivalents temps plein suivent leur formation uniquement à distance, alors qu'ils sont 11 500 à suivre des cours à la fois à distance et en présence, c'est ce qui est appelé « bi-modal ». Ces étudiants suivent en moyenne 1,4 cours à distance (année 2012-2013).

¹⁰⁸ Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, « Statistiques de l'éducation », Edition 2011, consulté le 28 novembre 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/se2011-EditionS.pdf et du même Ministère, « Indicateurs de l'éducation », édition 2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_ed uc_2012_webP.pdf

Durant l'année 2012-2013 à l'Université Laval, 1 000 938 crédits ont été obtenus et 13,9 % l'ont été à distance.

3.3.2 Caractérisation des DFOAD

Nous avons rempli, avec les responsables pédagogiques ou enseignants avec lesquels nous étions en contact, une grille de présentation des différents dispositifs de FOAD (cf. annexes 10 à 15). Cela n'a pas pu être possible avec l'UPPA (les apprenants de cette structure ne constituent cependant que 4 % de notre échantillon).

Cette grille se présente sous la forme de 47 questions auxquelles on peut répondre par « oui / non », ou par « jamais / parfois / souvent » (certaines questions spécifiques peuvent admettre d'autres modalités). Des précisions sur certaines modalités ont pu être apportées par la personne qui remplissait la grille lorsque cela lui semblait nécessaire. Les 47 questions sont réparties dans 9 catégories :

- Outils sur la plateforme :
 - outils d'information (présentation des contenus de cours, actualités et questions administratives) ;
 - outils de communication (annuaire, messagerie, forums) ;
 - outils de travail collaboratif (partage de documents sur différents profils d'échange, autres outils de travail collaboratif) ;
 - outils de suivi des apprenants (suivi des connexions, indicateurs de présence).
- Format des activités d'apprentissage :
 - organisation du dispositif (regroupements, temps présentiels, ouverture du dispositif par rapport aux inscriptions, au format des cours et aux activités d'apprentissage) ;
 - modalités de travail (travail collaboratif possible, voire encouragé, formats numérique et papier proposés pour les documents de cours et corrections) ;
 - suivi pédagogique (tutorat, disponibilité et modalités de suivi de l'équipe pédagogique) ;
 - modalités d'évaluation (contrôle continu et/ou examen terminal, ouverture sur le lieu de l'évaluation) ;
 - présentation de la formation (brochure et/ou en ligne).

Cette grille nous permet de mieux connaître les dispositifs étudiés, et cela, par formation (e.g. il y a 10 formations à l'Université Bordeaux-Montaigne et chaque formation peut avoir une réponse distincte d'une autre sur chaque question posée).

D'un point de vue global (voir annexes 14 et 15), on observe que les dispositifs étudiés présentent à la fois des différences et des similitudes. Certains sont également

« marginaux », c'est-à-dire qu'ils disposent d'un outil ou d'une méthode qu'aucun autre dispositif ne possède parmi les enquêtés –on notera notamment les DFOAD québécois qui sont les seuls à proposer des forums privés (uniquement pour les apprenants) et dans lesquels les enseignants ont une posture proactive ; les tuteurs ne sont présents que dans la Licence d'Anglais de Bordeaux-Montaigne. Les enseignants ont une posture réactive dans les autres DFOAD français.

Si la plupart des formations proposent sur leur plateforme des outils d'information (e.g. « mur » d'informations administratives), de communication (e.g. courrier électronique, forums) et de travail collaboratif¹⁰⁹, des disparités existent sur les contenus méthodologiques et organisationnels fournis : seules 41 % des formations indiquent fournir un calendrier de réception des cours et de remise des devoirs, et 47 % des filières proposent généralement une présentation des cours et des objectifs pédagogiques associés ; 59 % donnent une table des matières avec les cours. En revanche, au niveau administratif, les indications sur les modes d'évaluation sont toujours fournies et les adresses de contact des personnes ressources indiquées.

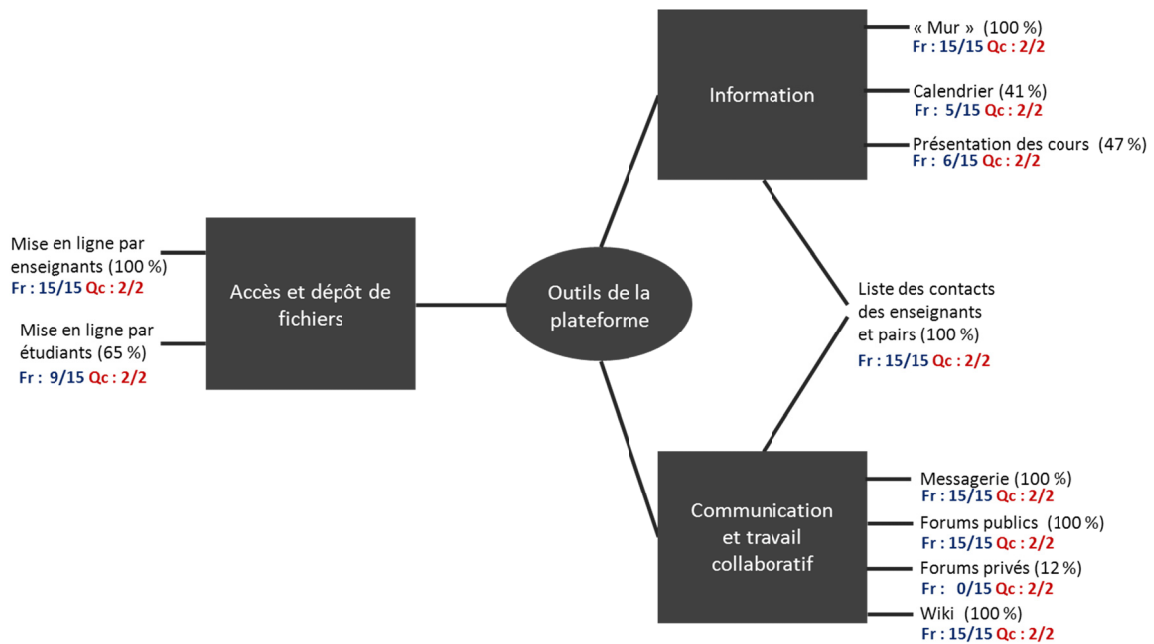


Figure 14 – Outils mis à disposition sur la plateforme des 17 dispositifs enquêtés. Comparaison entre dispositifs français (Fr) et québécois (Qc).

Les DFOAD laissent parfois le choix à l'apprenant de suivre les cours dans l'ordre qu'il désire (41 %) et peu lui permettent de choisir le rythme auquel il souhaite obtenir son diplôme (e.g. obtenir une licence de trois années universitaires

¹⁰⁹ Outils fournis avec des solutions logicielles telles que le Bureau Virtuel ou Moodle.

sur six années civiles) sans être administrativement considéré comme redoublant (18 %). Quant au rythme, notons également que 59 % des formations proposent rarement des exercices / devoirs (moins d'un devoir par matière par semestre). En revanche, les corrections sont individualisées, « souvent » (6 enseignants sur 10 ou plus le font : 47%) ou « parfois » (de 1 à 5 enseignants sur 10 : 53 %), selon les filières et les matières. Dans toutes les FOAD enquêtées, il est possible de passer son examen en dehors de l'Université, sur demande auprès d'une institution compétente (e.g. Consulat). Notons également que 53 % des formations à distance étudiées proposent des regroupements en présentiel (1 à 2 selon les formations). Les deux DFOAD québécois n'en proposent pas pour leurs cours à distance.

Les enseignants sont rarement proactifs dans leurs contacts avec les apprenants (12 % et il s'agit exclusivement de l'échantillon québécois), en revanche, tous ont pour mission de répondre aux questions des apprenants (posture réactive). S'il n'y a qu'une formation qui a un tuteur dédié, l'université Bordeaux-Montaigne intègre dans son équipe institutionnelle une coordinatrice en charge de l'ensemble des DFOAD pour la gestion et les questions administratives.

Les analyses montrent des disparités au niveau des différentes universités, mais aussi des différentes filières d'une même université. Par exemple, certains enseignants encouragent le travail collaboratif dans leur matière, sans que cela soit effectué par tous les enseignants des différentes filières : l'initiative est individuelle.

3.4 Données recueillies par questionnaires

3.4.1 Objectifs et méthodes d'administration des questionnaires

Des enquêtes par questionnaires ont été menées auprès d'apprenants à distance de différentes universités françaises et québécoises, dans une volonté d'exploration des terrains selon différents critères. La comparaison entre France et Québec ne se limite pas à une éventuelle différence culturelle dans les pratiques, mais concerne également les dispositifs mis en œuvre (e.g. durée des modules à distance).

Les questionnaires avaient pour but de comprendre en quoi et comment la dimension socio-affective participe à la persévérance de l'apprenant. L'enquête a été réalisée durant l'année universitaire 2012-2013 et reprend l'ensemble des variables explicitées précédemment. Chaque question posée au sujet de la dimension affective est mise en relation avec le cadre théorique défini et est, éventuellement, en lien avec autrui (e.g. un enseignant, un pair). Par exemple, la motivation initiale est définie

selon les différents niveaux de la TAD¹¹⁰ ; le sentiment de confiance est lié soit aux enseignants, soit aux autres apprenants, soit aux proches de l'apprenant ; la confiance de l'apprenant en lui-même est traduite par son sentiment d'auto-efficacité. L'ensemble des croisements entre chaque élément (affectif ou motivationnel) et les questions qui lui sont associées sont disponibles en annexe 1 et ont permis d'établir les questionnaires des annexes 6 et 8. Le tableau suivant résume cela.

Acteur ¹¹¹	Variables		
	Socio-affectives	Motivationnelles	Autres
Apprenant (« moi »¹¹²)	Sentiment d'auto-efficacité Anxiété Plaisir Estime de soi	Motifs d'inscription en formation : intrinsèque, extrinsèques	Socio-démographie Origine (Fr ; Qc)
Enseignants	Confiance Reconnaissance, valorisation Soutien, solitude Dépendance		
Pairs	Confiance Soutien, solitude Dépendance		
Enseignants & pairs	Sentiment d'appartenance Anxiété, ambiance		
Proches	Confiance Soutien, solitude Dépendance Anxiété		
Collègues de travail	Confiance Soutien		
Dispositif, plateforme			Scénarisation du cours Outils méthodologiques Outils sociaux Outils collaboratifs Outils d'information

Tableau 11 – Principe de construction des variables des questionnaires.

Chaque élément socio-affectif est décrit sur une échelle à quatre niveaux correspondant à un score de 0 à 3 : « Pas du tout » (0), « Plutôt non » (1), « Plutôt oui » (2) et « Totalemment » ou « Tout à fait » (3). Par exemple, voici l'une des

¹¹⁰ Par exemple, à la motivation intrinsèque sera associée une question comme « je fais cette formation par plaisir avant tout », à la motivation extrinsèque une question comme « Cette formation me permet d'évoluer professionnellement », etc. Ces questions ne concernent que l'apprenant.

¹¹¹ L'ensemble des variables liées aux acteurs renvoient à l'apprenant et à sa perception. Par exemple, une variable « dépendance » liée aux enseignants concerne le fait que l'apprenant indique ne pas pouvoir se passer de l'enseignant pour réussir (selon un score de 0 à 3). Pour le soutien, il indiquera s'il se sent soutenu ou non (sur un même score), ce qui explique que cela rejoigne la question de la solitude si ce soutien était attendu.

¹¹² C'est la position occupée lorsque l'apprenant répond au questionnaire.

réponses possibles à la question « qu'attendez-vous des enseignants ? » (liée à la variable « estime ») :

Qu'ils soient à l'écoute

[] Tout à fait ; [] Plutôt oui ; [] Plutôt non ; [] Pas du tout

Cette étude par questionnaire est verticale et longitudinale. Verticale, parce que les données sont recueillies à un instant « t » de la formation de l'apprenant, et longitudinale car certaines données seront comparées à d'autres en des instants différents ; nous souhaitons connaître la trajectoire des apprenants, notamment en termes socio-affectifs et conatifs. Nous avons pour cela recueilli des données sur les attentes des apprenants avant leur entrée en formation (t1), puis sur leur vécu de leur formation (t2) –le numéro étudiant et l'université d'accueil constituent un identifiant unique permettant de faire un lien entre les deux questionnaires. Le calcul de la différence entre la valeur d'une variable à t2 et celle à t1 indique un écart entre attentes et vécu, qui peut, nous le verrons, être de l'ordre de la déception ou du regret (t1 > t2), de la surprise (t2 > t1), ou l'attente sera tout simplement comblée (t1 = t2).

La collecte des données quantitatives a débuté en septembre 2012 par une enquête en ligne (janvier 2013 pour le public québécois), une semaine avant le début des cours, et s'intéresse aux attentes (t1) des apprenants ainsi qu'à leur motivation initiale (cf. annexe 6). Le questionnaire permettant de définir son style d'apprentissage est envoyé au même moment (cf. annexe 5) et disponible en lien hypertexte *via* une même page. Techniquement, les apprenants peuvent donc répondre à deux questionnaires, comme explicité sur la page de présentation de ces deux questionnaires (cf. annexe 4). Un second temps de collecte a été organisé en fin de formation pour recueillir leur vécu (t2) de la formation (cf. annexes 7 et 8). Les questions posées sont liées aux mêmes éléments socio-affectifs et conatifs, mais adaptées à une fin de parcours. Comme tous les apprenants ne répondent pas à l'ensemble des questionnaires, le traitement sera effectué sur chaque questionnaire et sur les croisements entre questionnaires lorsque le numéro étudiant est retrouvé sur l'ensemble. Avec l'accord des différentes universités et des apprenants, les résultats sont croisés avec une nouvelle variable qui indique la réussite ou l'échec aux examens, et surtout la présence ou l'absence aux examens, c'est-à-dire la persévérance ou l'abandon selon nos critères.

Les résultats seront traités selon trois approches :

- Enquête par enquête :
 - Les attentes (t1).
 - Le vécu (t2).

- Les styles d'apprentissages, croisés avec t1 et t2, pour déterminer d'hypothétiques corrélations entre variables socio-affectives, motivationnelles, socio-démographiques et les styles d'apprentissage.
- En croisant attentes (t1) et vécu (t2), notamment pour observer les écarts et identifier d'éventuels liens entre écarts et persévérance.
- Et enfin en croisant l'ensemble des questionnaires (t1, t2 et les styles d'apprentissage).

3.4.2 Echantillon des questionnaires

La méthode d'échantillonnage des questionnaires est opportuniste¹¹³ : des e-mails et relances sont envoyés à des apprenants *via* des responsables pédagogiques, et répondent les apprenants qui le souhaitent. À ce sujet, des éléments « motivants » sont promis aux apprenants : ils pourront découvrir leur style d'apprentissage (ainsi que le texte explicatif associé), et obtenir les résultats de l'enquête dans les mois à venir (*cf.* annexe 4). C'est l'acceptation d'un partenariat entre les Universités et l'Observatoire International des Pratiques Numériques au sein duquel le doctorant a travaillé qui a conduit à la représentation de certaines filières et pas d'autres. Autrement dit, la population étudiée dépendait des universités répondantes et des apprenants décidant de participer, bien qu'il y ait eu deux critères discriminants : tous sont inscrits en formation à distance ou bi-modale (pour le Québec uniquement - 75 % des inscrits à distance suivent un cours sur campus dans la population initiale), et ne sont concernées que les études de niveau baccalauréat (DAEU Français) ou supérieur. Il s'agit des niveaux équivalents pour les Québécois.

Majoritairement, les enquêtés sont des apprenants en sciences humaines. L'échantillon se compose d'un total de 490 réponses¹¹⁴. Se répartissent 232 apprenants québécois et 258 apprenants français dans ces 490 réponses, qui se répartissent dans les trois enquêtes qui ont été administrées (styles d'apprentissage, attentes et vécu) ; les numéros étudiants ayant permis de croiser les réponses entre les trois enquêtes, le schéma de la page suivante rend compte du nombre d'apprenants ayant répondu à deux ou trois enquêtes.

¹¹³ Ou dite « de convenance ».

¹¹⁴ Parfois partielles lorsque les apprenants n'ont pas répondu à l'un des deux questionnaires principaux (« attentes » -t1- ou « vécu » -t2). Le résultat du style d'apprentissage étant utilisé comme croisement avec les deux autres questionnaires, les apprenants ayant uniquement répondu au questionnaire sur leur style d'apprentissage (et pas à t1 et/ou t2) sont comptabilisés ici mais non pris en compte dans l'analyse.

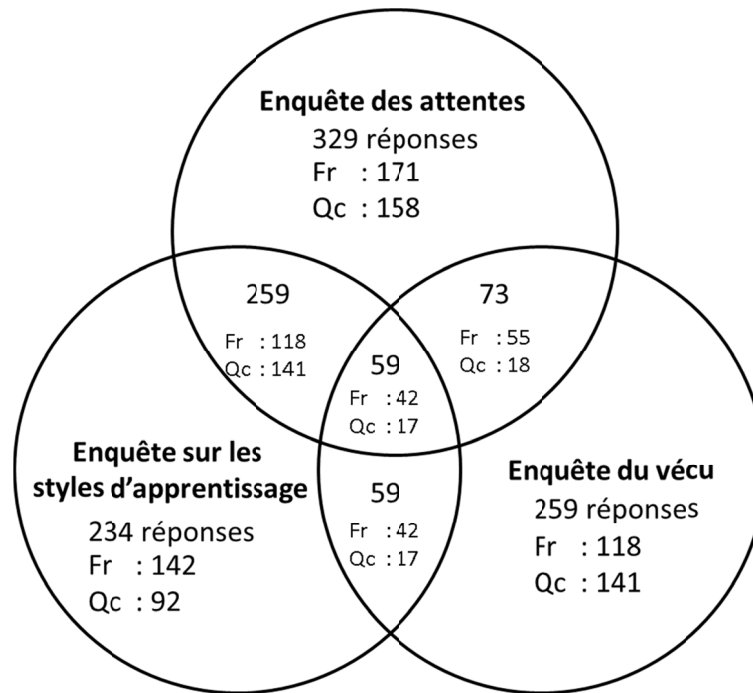


Figure 15 – Répartition des réponses par enquête et par croisement d'enquête (e.g. 59 réponses aux 3 enquêtes, 73 si l'on croise l'enquête du vécu avec celle des attentes). Sont également indiquées les répartition entre réponses françaises (Fr) et québécoises (Qc).

Plusieurs hypothèses permettent de comprendre les disparités entre les nombres de réponses aux trois enquêtes :

- Les enquêtes « styles d'apprentissage » et « attentes » ayant été envoyées en même temps, certains apprenants ont pu choisir de ne répondre qu'à l'une ou l'autre, par manque d'envie ou omission.
- L'enquête « vécu » étant envoyée en fin d'année universitaire (ou de session de cours), elle peut éventuellement rendre compte d'abandons.
- D'autres enquêtes ayant été envoyées par d'autres acteurs tout au long de l'année, notamment à l'Université Bordeaux-Montaigne, il est probable que les apprenants se soient lassés, surtout si les questionnaires étaient longs à remplir selon leur perception (de 15 à 25 minutes selon les apprenants).

Une autre manière de présenter l'échantillon est d'indiquer le résultat final des apprenants enquêtés. On notera une grande différence entre les Français et les Québécois concernant l'abandon : 15 % de Québécois sont considérés comme ayant abandonné dans notre échantillon, contre 40 % chez les Français. Les « abandonnistes » québécois sont également répartis parmi ceux ayant répondu au premier ou second questionnaire, alors qu'ils sont deux fois moins nombreux chez les Français dans le second questionnaire.

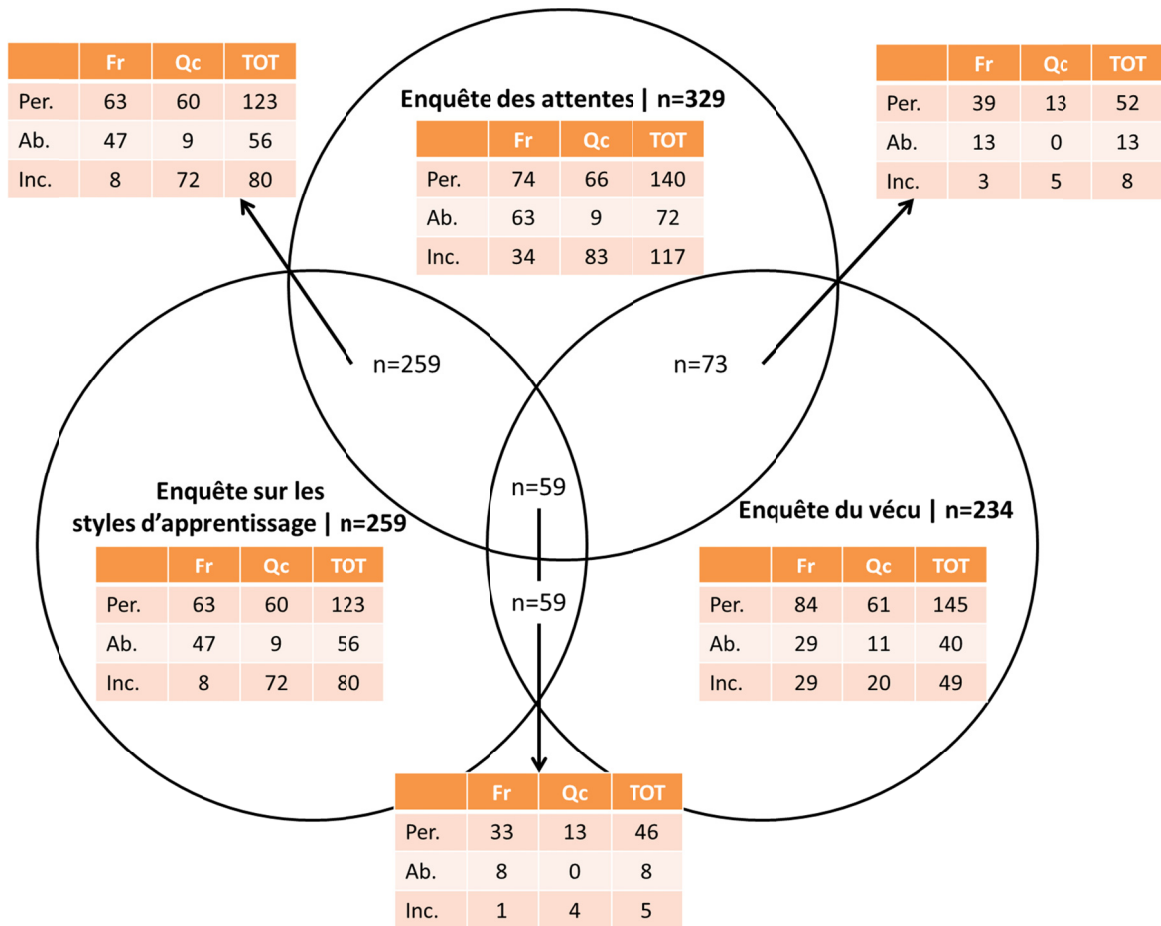


Figure 16 - Répartition des réponses par enquête et par croisement d'enquête, selon l'abandon et la persévérance. Certaines données sont inconnues (on ne sait pas si l'apprenant a persévéré ou non). « Per » signifie persévérants, « Ab » abandon, « Inc » inconnu, « Fr » Français, « Qc » Québécois et « TOT » total.

3.4.3 Caractérisation des répondants par université

Le tableau suivant rend compte de l'échantillon par université selon les trois enquêtes. Notons que le total peut être différent de la somme des réponses aux enquêtes : cela rend compte du fait que les individus ont répondu à plusieurs de nos questionnaires. Une version plus détaillée (par filière/faculté) est disponible dans les annexes 2 et 3.

Université	Type	Styles d'apprentissage	Attentes	Vécu	TOTAL
Bordeaux-Montaigne	Lettres, langues, arts, sciences humaines et sociales	80	101	117	171
Strasbourg	Pluridisciplinaire	38	54	19	66
UPPA	Pluridisciplinaire	0	16	6	21
Laval (Québec)	Pluridisciplinaire	141	158	92	232
TOTAL		259	329	234	490

Tableau 12 - Répartition des réponses aux différentes enquêtes, par Université.

3.4.4 Caractérisation des répondants par profil socio-démographique

Afin de mieux comprendre de qui est constitué notre échantillon, nous avons souhaité recueillir un certain nombre de données lors de la passation des questionnaires. Nous avons également souhaité observer les différences entre les échantillons français et québécois. Le tableau suivant rend compte de trois éléments constitutifs du profil socio-démographique : le sexe, l'âge et la situation professionnelle, variables permettant de mieux définir la représentativité de notre échantillon.

Enquête	Sexe		Age			En emploi	
	Hommes	Femmes	< 25	25-35	> 35	Oui	Non
France	24 %	76 %	34 %	40 %	26 %	70 %	30 %
Québec	34 %	66 %	28 %	45 %	27 %	76 %	24 %
TOTAL	139	348	150	205	129	363	124

Tableau 13 - Principaux critères socio-démographiques de l'échantillon étudié en fonction de l'origine (française ou québécoise) de l'échantillon. Les totaux par enquête peuvent être inférieurs au nombre de réponses total du fait de non-réponses.

En termes de proportions, on observe chez les Québécois :

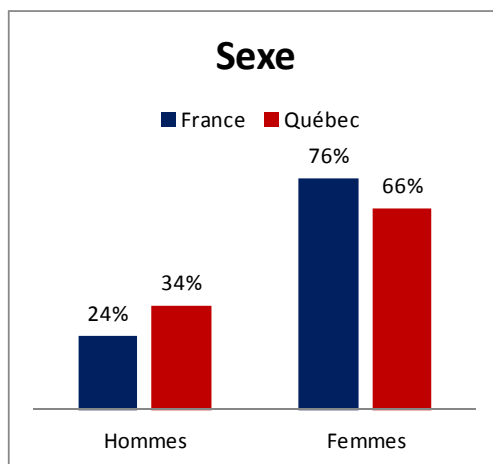
- plus d'hommes,
- un âge plus avancé,
- plus d'individus en emploi.

L'âge plus avancé peut notamment expliquer une inscription dans des niveaux supérieurs à ceux des Français dans notre échantillon (chez ces derniers, 80 % sont dans un niveau Licence, dont 40 % en formation initiale). L'âge peut aussi être la cause des différences concernant l'emploi et la vie de famille (cette dernière s'observe sur le tableau suivant).

62 % à 65 %¹¹⁵ de notre échantillon vit en famille¹¹⁶. 30 % de l'échantillon total vit avec ses enfants (dans les deux questionnaires). Ils sont de 70 % à 73 % à exercer un emploi. De 49 % à 50 % cumulent vie de famille et emploi et, sur le total, 23 % ont un emploi et des enfants. Les individus vivant seuls et sans travail sont peu nombreux dans notre échantillon 14 % à 15 %. Le tableau suivant indique les principales données en tenant compte de l'origine des individus (Français ou Québécois) :

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

Tableau 14 - Répartition en pourcentage des échantillons français et québécois selon qu'ils vivent en couple, ont des enfants, exercent un emploi ou non et cumulent les deux. Les chiffres indiquent les valeurs de l'échantillon du premier (Q1) et du second questionnaire (Q2).



Graphique 1 - Comparaison des échantillons français et québécois en fonction du sexe

¹¹⁵ Enquête des attentes ou enquête du vécu.

¹¹⁶ Nous considérons que l'apprenant vit en famille lorsqu'il habite avec son/sa conjoint(e) et/ou un ou plusieurs enfants.

La présence plus importante des femmes (71 % de l'échantillon) concorde avec les chiffres publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale¹¹⁷ en 2012-2013, qui indiquent une part plus importante des femmes (entre 67 % et 73 % selon les filières) dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales (présentiel et distance confondus), qui constitue la majeure partie de notre échantillon français. Au sein de l'Université Laval où se trouve la population étudiée, le pourcentage de femmes est également plus élevé (année 2008¹¹⁸) : 57 % en moyenne (47 % en sciences de l'Administration –contre 62 % dans notre échantillon– et 66 % en sciences de l'Agriculture et de l'Alimentation –contre 63 % dans notre échantillon).

Ces mêmes données statistiques nous permettent d'observer une plus grande disparité sur les âges des répondants de notre échantillon par rapport aux chiffres nationaux, présence et distance confondus¹¹⁹, ce qui ne nous surprend pas : les publics à distance sont plus souvent en formation continue qu'initiale (Karsenti & Larose, 2001, p. 124) et on y trouve un plus grand nombre de personnes en emploi et plus âgées, ce qui est le cas ici (60 % d'apprenants en formation continue dans le public français –57 % si l'on ne tient pas compte des DAEU qui sont, de fait, des formations continues).

Bien qu'initialement considéré comme non représentatif de par la méthode de collecte mise en œuvre, cet échantillon, qui se compose d'un total de 490 réponses, est proche de la population étudiée.

3.4.5 Caractérisation des répondants par les styles d'apprentissage

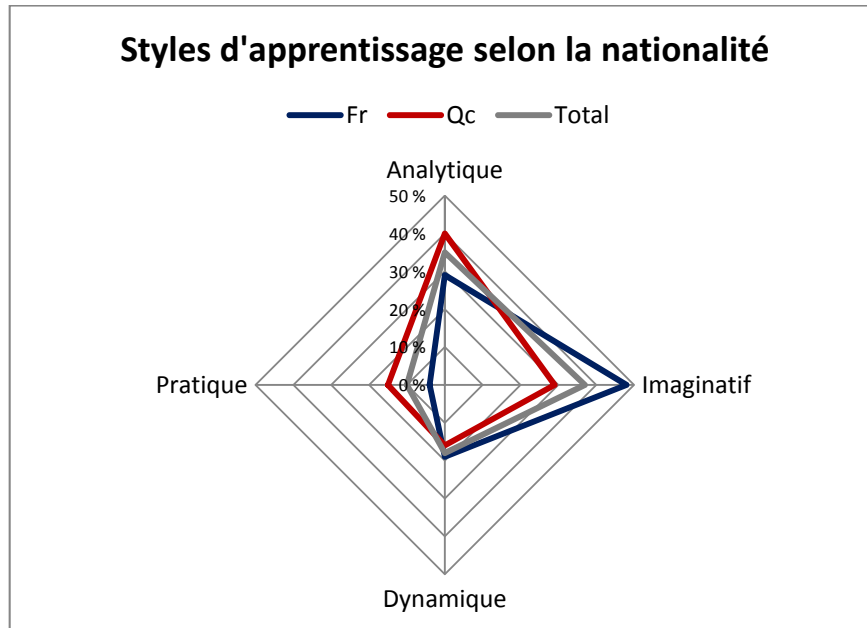
Les styles d'apprentissage, qui ont fait l'objet d'une enquête à part entière, nous aideront à mieux comprendre en quoi la manière d'apprendre et d'utiliser son environnement (notamment de souhaiter établir ou non des relations sociales pour se former) peut participer aux dimensions socio-affectives et motivationnelles. Dans notre échantillon, sur 259 réponses retenues, les styles dominants les plus fréquents

¹¹⁷ RERS 2012-2013, consulté le 13 octobre 2013, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf (p. 181 en particulier pour la répartition hommes/femmes).

¹¹⁸ Bureau du Registraire de l'Université Laval, consulté le 29 novembre 2013. Sciences de l'Administration : <https://www.reg.ulaval.ca/files/content/sites/reg/files/files/PDF/Stat/ScAdm.pdf> & Sciences de l'Agriculture & de l'Alimentation : <https://www.reg.ulaval.ca/files/content/sites/reg/files/files/PDF/Stat/ScAgric.pdf>

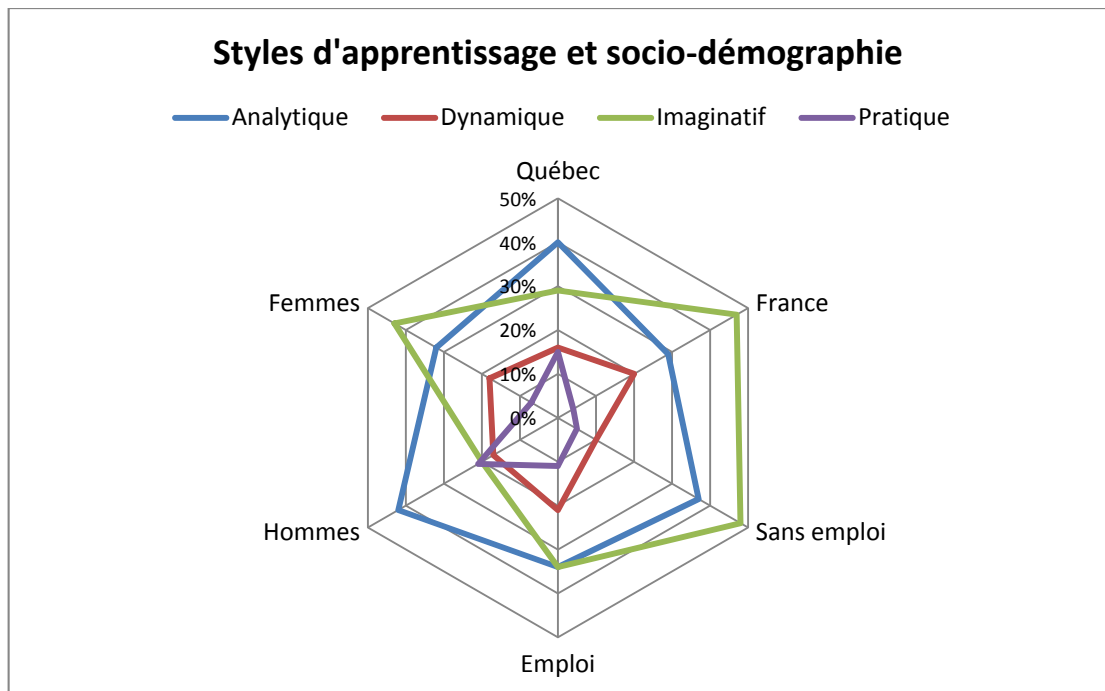
¹¹⁹ Le Ministère de l'Éducation Nationale propose d'ailleurs d'autres classes de tris des âges pour l'enseignement supérieur : 18 ans ou moins, 19 ans, 20 ans, 21 ans ou plus. Les plus de 21 ans constituent seulement 9% des inscrits dans l'enseignement supérieur selon leurs données, alors qu'ils sont majoritaires dans notre échantillon. Sur les documents du Ministère québécois, les tranches d'âge proposées sont plus nombreuses : moins de 17 ans, 18-19 ans, 20-24 ans, 25-29 ans, 30-34 ans, et encore cinq classes jusqu'à 60 ans et plus.

sont l'imaginatif, essentiellement pour le public français, et l'analytique, pour le public québécois.



Graphique 2 - Styles d'apprentissage en fonction de la nationalité. Echantillon de 259 répondants

Les styles d'apprentissage diffèrent également selon d'autres critères socio-démographiques, notamment le sexe et la situation professionnelle. On observe notamment que, dans la particularité de notre échantillon, les femmes sont plus souvent « imaginatives » et les hommes « analytiques ». Cela est en partie lié au fait que 59 % des hommes sont Québécois dans notre échantillon et que les Québécois sont plus nombreux dans le style « analytique ». On notera également qu'être ou non en emploi joue un rôle sur le style. Enfin, l'âge n'est pas un critère discriminant : bien que les plus de 25 ans soient majoritairement « analytiques » ou « imaginatifs », les chiffres obtenus sont à la fois proches de la moyenne globale et influencés par une plus forte représentation des Québécois chez les individus de cet âge. On notera toutefois que 49 % des 18-24 ans sont « imaginatifs », ce qui explique par ailleurs la plus forte présence d'imaginatifs chez les individus sans emploi.



Graphique 3 - Styles d'apprentissage en fonction du sexe et de la situation professionnelle. Echantillon de 259 répondants.

3.5 Données recueillies par entretiens semi-directifs

3.5.1 Objectifs et méthodes de conduite des entretiens

Les entretiens ont été réalisés auprès d'un total de 29 étudiants, afin de préciser les données obtenues par les questionnaires. Ces entretiens ont été menés selon une méthode semi-directive. Des questions sont posées à l'apprenant interviewé selon un guide établi à l'avance, se basant sur le cadre théorique, les questions et hypothèses de recherche. Deux phases d'enquête par entretiens ont eu lieu : une en fin d'année 2012, une autre en fin d'année 2013.

Dans la première série, où 15 entretiens ont été effectués, le but était de comprendre comment identifier la dimension affective en FOAD et son rôle dans la persévérance des apprenants : bien que pertinente pour les données de cette thèse, cette première série d'entretiens a été réalisée dans un but exploratoire du cadre théorique et a permis de l'affiner. Pour cette première série, seuls les apprenants ayant précédemment répondu à un questionnaire administré en fin d'année universitaire 2011-2012 (équivalent à celui utilisé en 2012-2013) ont été contactés (par e-mail ou téléphone selon le moyen de contact indiqué), nous intéressant ainsi particulièrement à des apprenants ayant persévéré (1 seul apprenant sur 15 avait abandonné la formation). Le guide de ces entretiens est disponible en annexe 17 et leurs retranscriptions dans les annexes numériques (Retranscriptions_entretiens.pdf,

n°1 à n°15). Pour des raisons pratiques, ces entretiens à but exploratoire quant au cadre théorique et à la thématique de recherche ont été réalisés exclusivement auprès d'étudiants de l'Université Bordeaux-Montaigne (ce qui permettait au doctorant de se déplacer pour les rencontrer).

Dans la deuxième série (2012-2013), où 14 entretiens ont été effectués, seuls les apprenants indiqués être « défaillants »¹²⁰ par le logiciel de suivi des étudiants des différentes universités impliquées ont été contactés. En croisant les numéros étudiants ou e-mails indiqués par les apprenants dans les questionnaires et l'état de persévérance ou d'abandon final (ces données sont fournies par les Universités enquêtées en fonction des numéros étudiants et font l'objet d'une déclaration CNIL¹²¹), nous avons pu identifier les apprenants défaillants. Ainsi, nous sommes cette fois-ci intéressés en particulier aux apprenants ayant abandonné leur formation, dans le but de comprendre la manière dont la dimension affective intervient dans le processus d'abandon¹²². Le logiciel indique une défaillance dès lors qu'un apprenant ne s'est pas présenté à tous les examens, y compris à la deuxième session¹²³ (élément propre aux Français), ce qui est effectivement le cas de tous les apprenants contactés, mais il s'avère que les raisons de l'abandon diffèrent : certains ont réellement abandonné la formation (au premier ou second semestre), d'autres ne se sont volontairement pas présentés à l'ensemble des examens, soit pour les passer l'année suivante, soit parce qu'ils ne souhaitent pas les passer (ils font la formation par plaisir avant tout et ne sont pas intéressés par le diplôme). La grille de ces entretiens et le lien des différentes questions avec le cadre théorique est disponible en annexe 18, ainsi qu'une fiche synthétique des analyses de chaque entretien en annexe 21 et l'intégralité des retranscriptions des entretiens dans les annexes numériques (Retranscriptions_entretiens.pdf), un exemple de retranscription étant disponible dans les annexes papier, n°22. Suite aux partenariats établis avec différentes universités françaises et québécoises pour les questionnaires, les

¹²⁰ Le résultat « défaillant » indique que l'apprenant ne s'est pas présenté à l'ensemble des examens (absence à au moins l'un d'eux). D'autres raisons qu'un abandon peuvent expliquer cette défaillance : par exemple, un individu qui suivrait la formation pour son plaisir personnel et pas dans le but d'obtenir un diplôme.

¹²¹ Commission Nationale Informatique et Libertés.

¹²² Le terme processus est ici employé pour rendre compte du fait que les apprenants hésitent parfois, à plusieurs reprises, à abandonner avant l'abandon définitif. L'abandon s'inscrit donc parfois dans le temps. Nous y reviendrons lors de l'analyse.

¹²³ La distance amène parfois les apprenants à ne se présenter qu'en deuxième session, pour des raisons personnelles et pratiques (e.g. impossibilité de présence lors d'une première session). Dans ce cas, s'ils se sont présentés à tous les examens lors de la deuxième session, ils sont indiqués « admis » dans un cas de réussite ou « ajournés » dans un cas d'échec.

apprenants contactés sont issus des universités Bordeaux-Montaigne, Strasbourg et Laval à Québec.

Les entretiens semi-directifs ont été conduits en nous basant sur la méthode proposée par Pierre Vermersch (2006) pour les entretiens d'explicitation, qui correspond à notre approche explicitative ici. Il convenait tout d'abord de partir de certains postulats :

- Lors des entretiens, le chercheur fait appel à la mémoire de l'interviewé – puisqu'il s'agit de revenir sur son vécu passé. Le chercheur est alors un guide vers « *l'évocation sensorielle* », l'aidant à se souvenir d'une « *situation spécifiée* » (p.97) sur le plan affectif plutôt que sur le registre purement mémoriel (p.101). Il s'agit de susciter l'évocation, sans en influencer le contenu, de fragmenter le guidage des évocations et d'exploiter les informations déjà acquises pour renforcer le rappel (e.g. « vous disiez que vous étiez comme ça, pouvez-vous préciser ? », « dans cette situation, qu'avez-vous ressenti ? »).
- De fait, l'interviewé est « *impliqué* » (p.57) : il évoque son vécu, l'incarne, parfois même en le revivant. Il est plus préoccupé par son récit que par sa relation avec l'intervieweur et, comme le précise Vermersch, c'est une condition importante pour que l'entretien soit réussi : l'intervieweur ne le « *dérange* » pas dans son évocation, de façon à ce que l'interviewé puisse revenir autant de fois que nécessaire sur une situation vécue (*ibid.*), et ainsi l'agrémenter de détails et éventuellement ouvrir à la réflexion sur ce moment. Parfois, son rythme de parole peut ralentir, car il est dans la réflexion ou dans le souvenir, ce qui peut nécessiter un effort cognitif et affectif plus important que s'il évoquait un souvenir plus récent ou déjà évoqué. L'intervieweur peut intervenir pour recadrer le discours et guider l'évocation pour recueillir de plus amples informations sur le vécu, notamment dans notre cas, le vécu émotionnel. Dans cette recherche, nous avons choisi de ne jamais couper la parole pour laisser à l'interviewé le temps de se souvenir et d'évoquer son expérience personnelle, cela évitant également d'influencer le discours. En revanche, lorsque l'interviewé a achevé son récit, des précisions pouvaient être demandées pour l'amener à revenir sur certains points évoqués.

Compte-tenu de ces éléments, le chercheur établit un contrat –oralement dans notre cas– avec l'apprenant interviewé (p. 106). Les contrats peuvent être d'ordre moral : l'interviewé accepte de répondre à des questions qui peuvent éventuellement toucher à sa vie privée, de même que l'intervieweur acceptera une non réponse si l'interviewé est gêné d'évoquer certains éléments durant l'entretien. Il est demandé à l'interviewé l'autorisation d'enregistrer la conversation (au niveau sonore

uniquement)¹²⁴, et cela en précisant bien que la seule fin est de retranscrire l'interview, dans laquelle les noms et prénoms seront modifiés pour préserver l'anonymat. Se présenter en début d'entretien permet également, outre la politesse nécessaire, d'engager la conversation et de préciser à l'interviewé l'ensemble des objectifs de l'entretien, et donc de quelle manière vont être utilisés ses propos. Le contrat concerne également les modalités de l'échange : lieu et moment choisi par exemple.

De manière plus implicite, lors de l'entretien, le doctorant est également resté le plus neutre possible, tant sur le fond comme nous l'avons déjà dit (pas de jugement de valeur), mais aussi au niveau de la forme : la personne interviewée et l'intervieweur sont à la même hauteur (e.g. tous deux assis). Ce sont aussi le rythme de la parole, la tonalité de la voix, ou encore la posture et les gestes qui doivent être en harmonie avec ceux de l'autre (p. 112). Il ne s'agit bien entendu pas de faire du mimétisme, mais bien de ne pas créer de décalage significatif entre le chercheur et l'interviewé, afin que ce dernier soit le plus à l'aise possible. L'emploi de termes ou la mise en avant d'avis personnels ne sont pas totalement proscrits : ils peuvent aider à la fluidité du dialogue instauré et ne sont pas nocifs à la science s'ils sont congruents avec le discours global (p. 107). La manière de demander des précisions est toutefois plus sécurisante lorsqu'elle passe par des formulations neutres : « je vous propose de revenir sur ce point : qu'est-ce qui vous a amené à faire telle action ? », « je n'ai pas bien compris ce point, pouvez-vous me détailler ce point ? », « en quoi tel ou tel élément a participé à tel autre ? », *etc.*

Les entretiens se sont déroulés soit dans les locaux de l'université ou sur un lieu de rendez-vous (généralement en espace urbain et ce dans toute l'Aquitaine), lorsqu'il était possible de rencontrer les apprenants, et par téléphone ou voix IP (Skype) lorsqu'aucun autre choix n'était permis. Nous nous permettons de souligner l'importance pour le recueil des données, nous semble-t-il, d'un échange où entrent en jeu le plus possibles d'éléments « humanisant » la relation : *a minima* la voix (ton, timbre, modulations, *etc.*) lorsque les entretiens avaient lieu à distance, et également la dimension corporelle et physique lorsque les entretiens avaient lieu en présence (manière de se tenir dans l'espace, gestes, *etc.*). Sur ce point, nous avons observé qu'hormis une apprenante qui aurait préféré s'entretenir avec le doctorant en présence (face-à-face), ceux contactés par téléphone ou vidéoconférence n'ont pas

¹²⁴ Tous les entretiens ont été enregistrés intégralement à l'aide d'un dictaphone, permettant une retranscription complète, hormis pour un entretien où, faute de disponibilité, l'apprenante a répondu aux questions par e-mail. Aucune durée limite d'entretien n'était fixée, ce qui explique que les entretiens aient des durées comprises entre 26 minutes pour le plus court et 1 heure 16 minutes pour le plus long, pour un total d'environ 23 heures et 43 minutes d'enregistrements.

significativement donné moins d'éléments que ceux rencontrés physiquement. Les durées d'entretiens sont d'ailleurs similaires (de 30 minutes à 1 heure 20 minutes quel que soit le mode de communication). Cette différence de durée entre les entretiens s'explique plus par la manière de s'exprimer des individus rencontrés (e.g. prenant plus ou moins de temps pour se rappeler certains éléments demandés, ayant un débit de parole plus ou moins rapide, étant plus ou moins concis lorsqu'il s'agit de fournir des détails).

3.5.2 Echantillon des entretiens

Tout comme pour les questionnaires, la méthode d'échantillonnage est opportuniste. Pour cette raison, nous n'avons aucun apprenant québécois dans notre échantillon : aucun d'entre eux ne s'est proposé pour participer à des entretiens. Dans la première série (15 entretiens), les apprenants ont été pré-sélectionnés suite à une enquête dans laquelle il leur était proposé de participer à des entretiens. Une proposition leur était alors envoyée par e-mail et une date était convenue avec ceux qui répondaient pour une rencontre. 10 apprenants universitaires et 5 auditeurs du CNAM ont été rencontrés. L'inclusion d'auditeurs du CNAM a permis de mettre en regard différents dispositifs qui poursuivent un même but. Les 14 entretiens suivants (deuxième série) ont été effectués suite au questionnaire du « vécu », auquel l'ensemble des apprenants avait répondu, ce qui permet de mieux connaître les profils rencontrés avant l'entretien.

Sur le total des deux séries d'entretiens (29 au total) :

- 18 ont persévéré jusqu'à la fin de la session de formation (14/15 dans la première série d'entretiens, 4/14 dans la seconde), dont :
 - 10 qui n'ont jamais pensé abandonner,
 - 8 qui ont hésité à abandonner au moins une fois au cours de leur formation.
- 11 sont marqués comme « défaillants », c'est-à-dire non-présents à au moins un examen (1/15 dans la première série d'entretiens, 10/14 dans la seconde), dont :
 - 7 apprenants ont abandonné leur formation (au premier ou second semestre) en ne se présentant volontairement pas à tous les examens et n'ont pas donné suite à la formation (pas de redoublement) ;
 - 3 apprenants ont choisi de faire leur formation en plus de temps que prévu initialement : ils ne se sont volontairement pas présentés à des examens et souhaitent les passer l'année suivante (par exemple, ils font une année de licence sur une durée de deux années civiles).

- 1 apprenante ne souhaitait initialement pas passer les examens ou l'ensemble des examens (seules quelques matières l'intéressaient pour son plaisir personnel et non le diplôme).

Concernant leurs profils, nous notons, sur 29 entretiens aux niveaux :

- Socio-démographique :
 - 22 femmes, 7 hommes.
 - Un âge moyen de 36 ans (18 ont plus de 30 ans).
 - 20 sont en emploi.
- De l'inscription :
 - 7 sont en double cursus (leur seconde formation peut être présentielle).
 - 25 suivent une formation entièrement à distance, 4 en hybride présence/distance.
 - 24 sont en Licence, 2 en Master, 3 autres (diplôme universitaire ou non défini).
- De la motivation initiale moyenne¹²⁵ :
 - Motivation intrinsèque : 15/20.
 - Motivation extrinsèque très autodéterminée : 12/20.
 - Motivation extrinsèque faiblement autodéterminée : 6/20.
- De leur expérience :
 - 8 ont déjà été apprenants en formation à distance.

L'échantillon est ainsi composé de différents types d'apprenants des deux sexes, de tous âges, en emploi ou non, ayant généralement différentes motivations initiales (l'intrinsèque étant fortement marquée), majoritairement en Licence, incluant différents types de formations (tout à distance ou hybrides), et avec ou sans expérience de l'apprentissage à distance. Lors de l'analyse, nous tiendrons compte des différents profils. Ainsi, cet échantillon présente un grand intérêt, notamment grâce à sa pluralité, qui correspond à nos échantillons quantitatifs et à la réalité du terrain, sauf pour l'âge qui est plus élevé dans les entretiens, comme en témoigne le tableau suivant (se basant uniquement sur le public français, comme dans les entretiens).

¹²⁵ Ce calcul est effectué de la manière suivante : on établit, suite au questionnaire ayant précédé l'entretien, une note de 0 à 3 à chaque type de motivation par personne. 0 indique une absence de ce type de motivation, 3 une forte motivation dans ce type. On compte ensuite le nombre d'individus ayant une motivation à 0, à 1, à 2 ou à 3 pour chaque type. On effectue alors une moyenne des résultats.

	Entretiens	Questionnaires
% de femmes	75 %	79 %
% en emploi	68 %	67 %
Age moyen	35,62	31,48
% de plus de 30 ans	62 %	47 %

Tableau 15 – Comparaisons socio-démographiques entre le public des entretiens et celui des questionnaires (concerne uniquement le public français)

3.6 Ethique du traitement des données

L'ensemble des questionnaires et données numériques stockées ont fait l'objet d'une déclaration CNIL auprès de l'Université Bordeaux-Montaigne, lieu de travail du doctorant et de traitement des données. Ce point était mentionné sur les pages d'accueil des questionnaires en ligne, tel qu'on peut le voir sur les annexes 4 et 7. Aucune donnée n'est nominative, mais le numéro étudiant, en particulier lorsqu'il est mis en relation avec la réussite, l'échec ou l'abandon d'une année universitaire, constituait un point essentiel dans l'objet de cette déclaration. En répondant aux questionnaires, les apprenants étaient prévenus des données collectées et de la garantie d'anonymat dans leur traitement. L'e-mail du doctorant, ainsi que celui du conseiller CNIL de l'Université, étaient indiqués en cas de question.

Le cas des entretiens semi-directifs pose également une question d'ordre éthique, d'autant plus que certains apprenants livrent parfois des informations personnelles ou des ressentis sur les dispositifs universitaires. Aucun nom d'apprenant n'est alors indiqué, et les prénoms sont modifiés. De même pour les noms indiqués par les apprenants (d'enseignant ou de coordinateur de la FOAD par exemple), remplacés par « XXX ». Les filières suivies restent visibles pour les besoins du traitement (pour pouvoir relier un apprenant à un dispositif spécifique).

3.7 Méthodes d'analyse des données

3.7.1 Enquêtes par questionnaires

Les données des questionnaires sont recueillies en ligne (sur Internet) par le logiciel Le Sphinx Plus. Les apprenants répondent directement sur un formulaire (et peuvent le faire de n'importe quel poste informatique connecté à Internet), ce qui permet, d'une part, un suivi permanent du nombre de réponses et des échantillons par le doctorant et, d'autre part, évite une saisie des données manuelle qui pourrait être source d'erreur.

Le traitement des données est fait selon des règles statistiques avec les logiciels Le Sphinx Plus, Tri-Deux et R :

- Une observation par « tris à plat » permet d'analyser individuellement les réponses à chaque question. Des outils mathématiques comme la moyenne, la médiane ou l'écart-type peuvent servir l'analyse de ces résultats.
- Des analyses bi-variées sont également réalisées :
 - Par croisement de deux variables sous la forme d'un tableau croisé simple (ce qui permet de faire ressortir les « grandes tendances »).
 - Par test d'indépendance Khi-2, qui permet de valider ou non certaines hypothèses, et, parfois, en calculant l'intensité du lien entre les deux variables croisées à l'aide du coefficient de contingence ($C = \sqrt{\frac{\chi^2-2}{\chi^2 + \text{effectif}}}$).
- Des analyses croisant un plus grand nombre de variables sont également réalisées :
 - A l'aide d'analyses en composantes principales (ACP), représentant ainsi d'éventuels liens entre plusieurs variables et faisant apparaître des profils de population selon les variables choisies (logiciel R).
 - A l'aide de régressions logistiques, réalisées avec le logiciel Tri-Deux. Les régressions logistiques permettent d'expliquer des comportements dans des situations spécifiques.

Répondant à des tests statistiques, les analyses peuvent être considérées comme fiables. Les analyses réalisées *via* des tests comme celui du Khi-2 respectent une marge d'erreur de 5 % (communément admise en sciences humaines et sociales), et la probabilité d'erreur calculée est toujours inférieure à 5 % ou, dans le cas où elle est plus élevée (entre 5 % et 10 %), il est précisé que le lien est faible.

3.7.2 Entretiens semi-directifs

L'ensemble des entretiens est analysé par fragments (groupes de mots ayant un sens) qui sont associés à une ou plusieurs variables. Les variables sont rangées dans sept familles issues du cadre théorique, chacune d'entre elles composées de différentes variables (les variables de chaque famille sont précisées en annexe 19) :

- Acteurs
- DFOAD, variable elle-même découpée en deux familles :
 - Expérience du DFOAD
 - Plateforme du DFOAD
- Motivation
- Représentations, expérience de la distance
- Sentiments : cette famille est découpée en sous-familles
 - Auto-efficacité
 - Anxiété

- Appartenance
- Autonomie
- Confiance
- Estime de soi
- Plaisir
- Solitude
- Valorisation, reconnaissance
- Travail de l'apprenant
- Vie de l'apprenant

Le logiciel NVIVO, utilisé pour le traitement des entretiens semi-directifs, permet d'associer des fragments de l'entretien à chaque variable (*cf.* annexe 20), et d'effectuer par la suite un traitement de différentes manières : soit en croisant différentes variables (permettant alors d'obtenir le nombre de croisements existant entre chaque variable), soit en retrouvant les *verbatim* associés à chaque variable. Les croisements effectués sont disponibles en annexe numérique (Entretiens_resumes.xls).

Les croisements sont exploités en tenant compte du fait que les nombres indiqués ont une importance relative : un apprenant a pu mentionner 10 fois dans un entretien une même difficulté, qui peut donc apparaître fréquemment, là où un autre apprenant aura mentionné un problème similaire une unique fois. Cependant, les croisements trouvent leur intérêt lorsque nous observons l'absence (0 mention) par rapport à une présence (chiffre supérieur à 0). Comme nous le verrons dans les analyses, nous pouvons ainsi observer des différences sur des variables socio-affectives ou organisationnelles entre les apprenants ayant abandonné et ceux ayant persévéré.

Ensuite, le traitement s'effectuera par le contenu (texte) de l'entretien, ce qui permettra à la fois de mieux comprendre les problématiques des différents apprenants interviewés, et également d'illustrer les observations, en utilisant certains *verbatim* lors de l'analyse. Pour le premier point, nous avons constitué un document (*cf.* Annexe 21) indiquant, pour chaque apprenant, différents éléments :

- une présentation succincte de l'apprenant : son âge, son parcours, la formation suivie, ses motivations l'ayant amené dans cette formation, et dans le cas des abandons les principales raisons indiquées ;
- le contexte dans lequel vit l'individu (seul, en famille, etc.) et s'il juge cet environnement favorable à ses études ;
- le rôle des autres (enseignants, personnel administratif, pairs, proches et autres éventuels acteurs) dans son apprentissage, son vécu de ses relations avec eux ;

- les sources de persévérance ou *a contrario* de démotivation ;
- les éventuels dysfonctionnements du DFOAD mentionnés ;
- et enfin les remarques d'ordre général.

Une version plus synthétique de ce document est également proposée sous forme de tableau (*cf.* annexe numérique Entretiens_resumes.xls).

3.8 Conclusion

Nous avons souhaité dans cette recherche inclure à la fois des données issues de questionnaires, traitées de manière statistiques, et des données recueillies lors d'entretiens semi-directifs. Bien que proche de la réalité du terrain, comme nous l'avons vu, notre échantillon n'est pas généralisable à l'ensemble des formations à distance. Il s'agit, dans cette thèse, d'analyser certains dispositifs de FOAD dans le but d'établir un ensemble d'observations, restreintes à un terrain spécifique. Cela dans le but d'expliquer le rôle de la dimension socio-affective dans la persévérance et l'abandon des apprenants à distance, et la manière dont les dispositifs eux-mêmes y participent. Les entretiens semi-directifs permettent à la fois de mieux comprendre les facteurs, notamment socio-affectifs, participant à la persévérance, et de renforcer les analyses issues des questionnaires en retrouvant des tendances similaires sur des données obtenues par différentes méthodes de recueil et d'analyse.

Le but de cette recherche exploratoire est donc de comprendre la manière dont intervient la dimension socio-affective dans la persévérance en FOAD, mais inclut également des finalités pragmatiques et opérationnelles : à partir d'un modèle de l'abandon en FOAD, nous souhaitons proposer des moyens de détecter un potentiel d'abandon initial (avec une certaine fiabilité) et des outils et méthodes permettant de le limiter, en fonction des réponses obtenues et des analyses que nous allons effectuer.

Lecture des prochains chapitres :

Nous attirons l'attention du lecteur sur les expressions suivantes, qui seront utilisées dans les analyses :

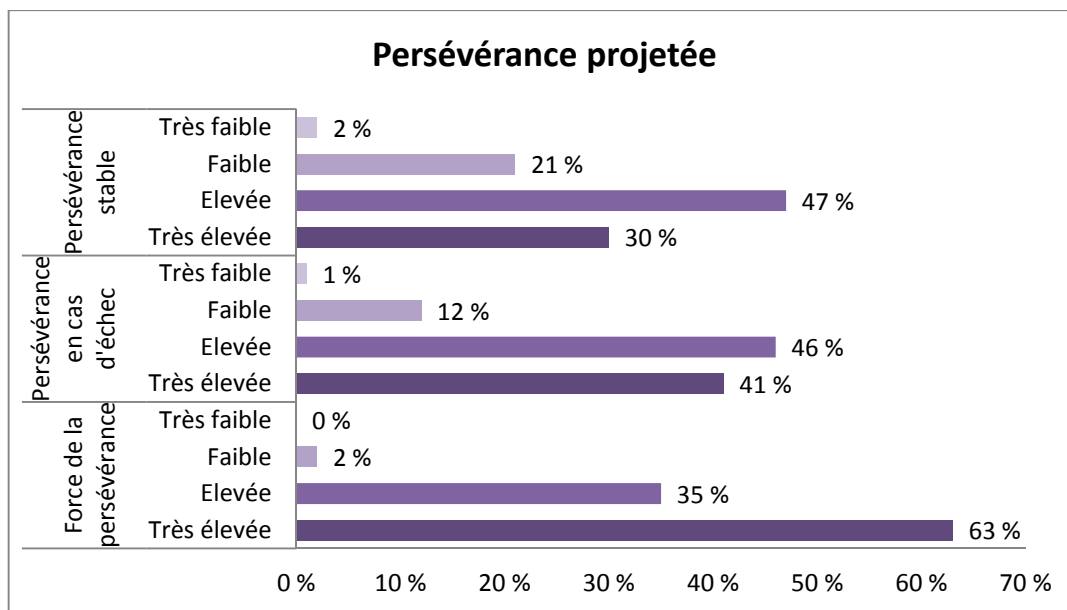
- « un individu a persévéré » indique qu'il a persévéré, c'est-à-dire qu'il est allé au terme de sa formation,
- « un individu a abandonné » indique son état d'abandon (on aurait aussi pu écrire qu'il n'a pas persévéré),
- « un individu a un niveau de persévérance élevé » indique son niveau de persévérance estimé mathématiquement, rendant compte d'un instant « t ». Il peut, malgré un niveau de persévérance élevé, abandonner, ou inversement persévérer malgré un faible niveau.

Chapitre 4. Attentes et projections socio-affectives et motivationnelles des apprenants en FOAD

Ce chapitre concerne la première enquête (t1) sur les attentes et projections des apprenants en FOAD, qui n'en sont alors qu'au début de leur formation (quelques jours maximum). Sur notre échantillon de 329 répondants, nous observerons les attentes et projections socio-affectives et motivationnelles en corrélation à la fois avec des données culturelles (Français vs Québécois) et sociodémographiques (e.g. âge, sexe, situation familiale). Il s'agira de comprendre ce qui a amené ces apprenants à suivre une formation à distance (motivation initiale), quelles sont leurs attentes socio-affectives, notamment vis-à-vis des différentes catégories d'acteurs auxquelles ils sont liés (dans ou en dehors du DFOAD), quelle est leur personnalité (confiance en eux, gestion de l'anxiété, autonomie), la confiance qu'ils expriment quant à leur réussite, et de quelle manière l'ensemble de ces éléments influera leur persévérance projetée.

Trois questions nous ont permis d'identifier un niveau de persévérance projetée : une première sur la stabilité de leur persévérance (c'est-à-dire son potentiel à augmenter ou chuter de manière fréquente), une seconde sur la réaction en cas d'échec ou grande difficulté et une dernière sur la « force » de leur persévérance projetée¹²⁶. La figure suivante montre les résultats à ces trois questions sur l'ensemble de l'échantillon.

¹²⁶ Les questions posées sont, dans l'ordre : « je pense que ma motivation sera stable tout au long de la formation », « même en cas d'échec ou de grande difficulté, je n'abandonnerai pas » et « je mettrai tout en œuvre pour réussir mon projet d'études ». À chaque question, l'apprenant peut répondre par « pas du tout », « plutôt non », « plutôt oui » ou « tout à fait ».



Graphique 4 - Persévérance projetée des apprenants selon 3 questions. Echantillon de 328 répondants (1 non réponse).

La moyenne pondérée des scores obtenus sur ces trois variables¹²⁷ nous permet d'obtenir un score de persévérance moyen : pour 17 % il est faible ou moyen, pour 44 % il est élevé et pour 39 % très élevé. 18 % de notre échantillon est au niveau le plus élevé pour les trois variables ci-dessus, et 69 % de l'échantillon a un niveau positif (« tout à fait » ou « plutôt oui ») dans chacune des variables, ce qui nous montre que la persévérance projetée est élevée pour la majorité. On observe des différences sociodémographiques et culturelles : les Québécois ont un niveau de persévérance projetée plus élevé que les Français (46 % des Québécois ont un niveau très élevé, contre 32 % des Français), de même que les hommes (49 % ont un niveau très élevé contre 35 % des femmes), mais aucune corrélation statistique avec l'âge, la situation familiale ou le style d'apprentissage n'existe.

Nous verrons tout au long de ce chapitre quelles sont les autres variables qui influencent cette persévérance projetée. Pour cela, nous compléterons le schéma de la page suivante au fur et à mesure de nos analyses. Il indique les variables qui influencent la persévérance projetée (selon un test de khi-2) sur trois niveaux (selon le niveau de significativité), réparties en neuf familles. Le but de ce schéma évolutif est de donner au lecteur une version synthétique des analyses. Le schéma suivant est une version qui fait office de démonstration et ne comprend que 4 variables (contre

¹²⁷ Une réponse « tout à fait » vaut 3, « plutôt oui » vaut 2, « plutôt non » vaut 1 et « pas du tout » vaut 0.

52 dans sa version la plus complète). Il se lit comme suit : la variable 1, qui se trouve dans le cercle le plus extérieur, influence fortement la persévérance projetée ; la variable 3, qui se trouve dans le cercle intérieur, influence plus légèrement la persévérance projetée. Lorsqu'il n'y a pas d'influence d'une variable sur la persévérance projetée (χ^2 non significatif), aucun « triangle » n'est dessiné : c'est le cas de la variable 4.

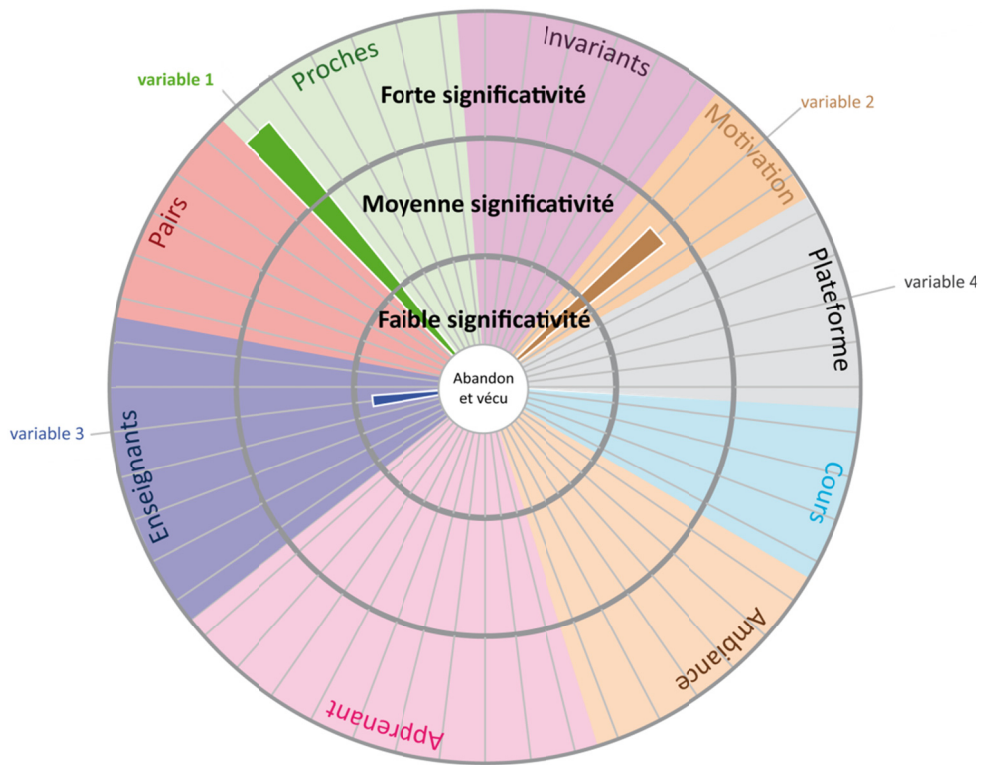


Figure 17 - (Schéma de démonstration). Variables influençant la persévérance projetée.

À ce stade, nous pouvons commencer à remplir le schéma avec les « invariants » (socio-démographie et style d'apprentissage).

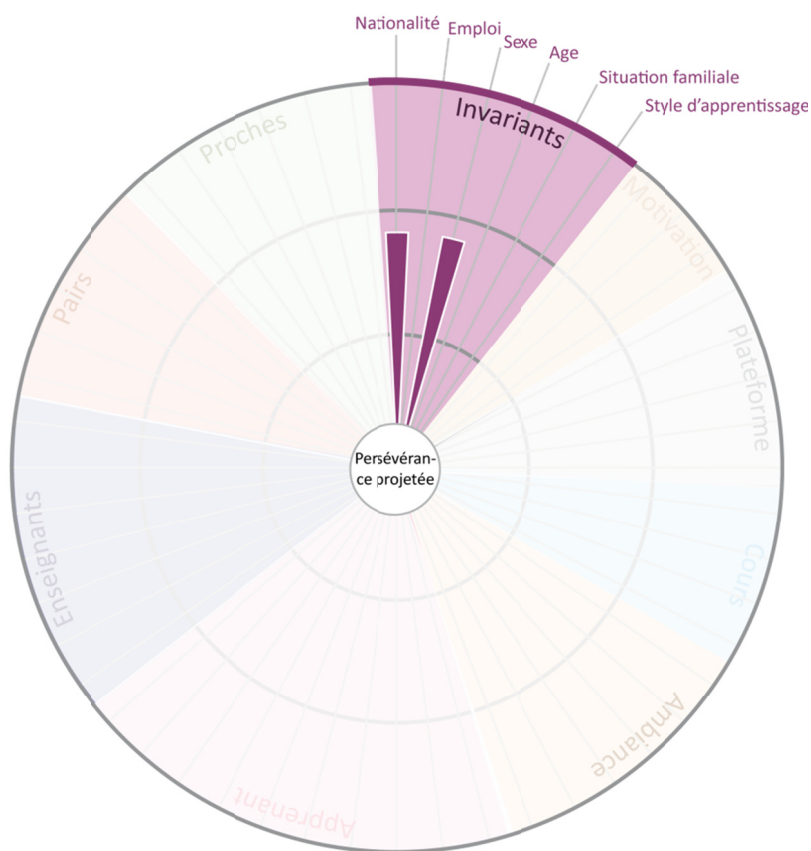


Figure 18 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants.

4.1 Motivations initiales

4.1.1 Le choix de la distance

Les principaux motifs d'inscription en formation à distance (plutôt qu'en présence) évoqués sont liés à l'emploi du temps professionnel incompatible avec les cours en présentiel (36,8 %), puis la distance géographique empêchant de se rendre sur les lieux de la formation (21,9 %) et une préférence pour la FOAD qui laisse plus libre de s'organiser comme on le souhaite (21,1 %). Les autres raisons sont des contraintes familiales (e.g. enfant à garder) et diverses (e.g. problèmes de santé et handicap, emploi du temps incertain, double cursus). Le choix volontaire de la distance est moins évoqué par les publics français : 12,1 % l'évoquent comme raison principale, contre 35,6 % chez les Québécois (qui sont plus souvent en formation sur le campus, alternant distance et présence selon leurs cours). À ce stade, nous pouvons

émettre l'hypothèse que la bi-modalité présence et distance est moins appréhendée par les apprenants que le tout à distance ; de plus, les étudiants québécois suivent des formations dans lesquelles les enseignants ont une posture proactive avec eux. Enfin, 82 % des Québécois de notre échantillon ont déjà une expérience en FOAD, contre 45 % des Français, ce qui peut expliquer des doutes initiaux plus faibles quant à la modalité d'apprentissage et une préférence pour ce mode, dans le cas où la formation a répondu aux attentes. Le vécu des apprenants en FOAD sera discuté et affiné dans le chapitre suivant.

4.1.2 Niveau d'auto-détermination initial

Avec pour base la Théorie de l'Auto-Détermination (TAD), neuf questions étaient posées aux apprenants pour déterminer leur Niveau d'Auto-Détermination (NAD) initial (*cf.* Annexe 6). De là, nous proposons d'établir quatre grands niveaux : NAD₀, NAD₁, NAD₂ et NAD₃. NAD₀ correspond à une absence de motivation et de régulation, NAD₁ et NAD₂ correspondent à deux niveaux de motivation extrinsèque (à régulation externe ou introjectée pour la première, identifiée ou intégrée pour la deuxième) et NAD₃ indique une motivation intrinsèque. Rappelons que les motifs extrinsèques faiblement auto-déterminés (NAD₁ sur le schéma suivant) sont de l'ordre de la dépendance à autrui (e.g. suivre la formation sous la contrainte d'un tiers ou pour lui faire plaisir), alors que les motifs extrinsèques fortement auto-déterminés sont, au contraire, liés à un désir personnel dans un but externe à l'activité pratiquée (e.g. si l'activité externe est de suivre une formation, le but externe peut être l'amélioration de sa vie professionnelle). Les motifs intrinsèques (NAD₃), plus fortement auto-déterminés que les autres motifs, sont réalisés pour l'activité elle-même (e.g. suivre une formation pour prendre plaisir à apprendre). Le schéma suivant rend compte des différents motifs possibles, auxquels nous associons des niveaux d'auto-détermination (NAD₀, NAD₁, NAD₂ et NAD₃).

Amotivation	Motivation extrinsèque		Motivation intrinsèque
(aucun motif)	Motif extrinsèque faiblement auto-déterminé	Motif extrinsèque fortement auto-déterminé	Motif intrinsèque
NAD₀	NAD₁	NAD₂	NAD₃

Figure 19 - Typologie des types de motivation. NADn correspond à un niveau d'auto-détermination « n » (0, 1, 2 ou 3).

Le tableau suivant indique la répartition des répondants sur chaque type de motivation. Les niveaux moyens et médians (sur 3 points) des répondants pour chaque niveau d'auto-détermination sont calculés à partir des réponses indiquées à chaque question concernant la motivation, ramenées sur une échelle de 0 à 3 (3 étant le plus fort niveau de motivation). Est également indiquée la répartition selon une échelle (de faible à fort) pour chaque motif. L'échelle est calculée à partir des scores sur 3 points, suite à une mise en classe des réponses¹²⁸.

Type de motivation	Moyenne	Médiane	Faible	Moyen	Fort
Amotivation (NAD ₀)	0,29	0,00	97 % ¹²⁹	1 %	2 %
Motif extrinsèque faiblement auto-déterminé (NAD ₁)	0,47	0,50	96 %	2 %	2 %
Motif extrinsèque fortement auto-déterminé (NAD ₂)	2,35	2,50	20 %	38 %	42 %
Motivation intrinsèque (NAD ₃)	2,24	2,50	22 %	24 %	54 %

Tableau 16 - Niveaux d'auto-détermination moyens, médians (sur 3 points) et répartition des apprenants de l'échantillon selon 4 niveaux de motivation. Effectif de 329 répondants.

La plupart des apprenants interrogés ont un niveau d'auto-détermination élevé, que ce soit dans un but extrinsèque ou intrinsèque. Plusieurs motifs peuvent se mêler. Par exemple, les motivations extrinsèques fonctionnent généralement ensemble : lorsque les motifs au NAD₁ sont forts, ils le sont aussi au NAD₂. Ainsi, 60 % de l'échantillon sont tant motivés par l'obtention du diplôme et les perspectives professionnelles (NAD₂) que pour des motifs intrinsèques comme le plaisir d'étudier (NAD₃) – Français comme Québécois. D'autres sont motivés par l'ensemble des motifs

¹²⁸ Cette mise en classe correspond pour les différents niveaux à : [0 ; 1,5],]1,5 ; 2,5],]2,5 ; 3].

¹²⁹ L'amotivation est inexistante pour 76 % et faible pour 21 %.

intrinsèques et extrinsèques (7 %). Nous pouvons établir les classes suivantes en ce qui concerne les motifs initiaux de suivi de la formation :

Motif(s) de suivi (moyen ou fort)	Apprenants concernés
<i>Toutes motivations faibles</i>	5 %
NAD ₁ et NAD ₂	1 %
NAD ₁ et NAD ₂ et NAD ₃	3 %
NAD ₃ (<i>seul</i>)	15 %
NAD ₂ (<i>seul</i>)	16 %
NAD ₂ et NAD ₃	60 %
TOTAL	100 % (274)

Tableau 17 - Types de motifs de suivi de la formation initiale. Echantillon de 274 apprenants.

Les motifs NAD₁, c'est-à-dire lorsque l'individu agit dans le but de faire plaisir à quelqu'un, ne pas le décevoir ou encore par sentiment d'obligation, sont plus rares dans notre échantillon et généralement associés à des motifs NAD₂ ou NAD₃ : c'est le cas de Sophie, 20 ans, qui cherche à faire la fierté de ses parents tout en indiquant le plaisir à travailler comme première motivation, mais aussi de Jessica, 52 ans, qui agit en « remerciement » à ses parents :

« avoir des diplômes en formation continue c'est un moyen de rendre à mes parents la patience [sourire] qu'ils ont eue [...] ça aussi ça participe à la motivation c'est-à-dire que l'obtention du Master en formation des adultes... c'était une manière aussi de rendre à mes parents [rires] tout le stress qu'ils ont eu à l'époque » (Jessica, 52 ans)

Au NAD₁, on note également la peur de décevoir ses proches, la fierté personnelle, notamment en se prouvant « qu'on est encore capable », et la récompense de la « bonne note », bien que ce soient rarement les premières motivations :

« y'a les résultats aux examens, ça c'est une super motivation, le fait d'avoir des bonnes notes, d'une part ça permet de savoir où on en est, d'un autre côté je l'ai vécu à chaque fois comme une récompense, et oui j'en ai bavé par moments mais la note on sait quel prix elle a, je sais au final le travail investi derrière » (Elise, 38 ans)

Enfin, un autre motif NAD₁ peut aussi être pour « passer le temps » (cf. entretien avec Noémie, 23 ans) ou pour s'auto-discipliner :

« ça me permettait d'avoir un rythme puisque j'étais au chômage » (Louise, 28 ans)

Les motifs de suivi de la formation NAD₂ évoqués dans les questionnaires sont principalement l'évolution professionnelle (76 % indiquent « plutôt oui » ou « tout à fait »). Les entretiens révèlent des motifs plus précis comme le fait de trouver ou d'améliorer son emploi, d'améliorer son curriculum vitae ou d'aller plus loin dans les études. Pour certains, c'est aussi une « remise en route intellectuelle », motif presque intrinsèque, évoqué par une apprenante sortie des études depuis plusieurs décennies et aujourd'hui retraitée. Les motifs intrinsèques (NAD₃) sont de l'ordre du plaisir d'apprendre dans un domaine en particulier, de la curiosité ou encore du développement personnel.

Les entretiens montrent que le motif de suivi de la formation peut être quasi-exclusivement intrinsèque (e.g. pour le plaisir d'apprendre dans une matière qui plaît), et que la motivation extrinsèque peut par conséquent être très faible voire inexistante (ce qui est le cas pour 15 % d'apprenants, dont 72 % sont Français) :

« moi [...] je recherchais pas, quelque chose de professionnel je cherchais du plaisir » (Ophélie, 58 ans, retraitée, vit avec son mari et son fils)

Cette absence d'enjeu professionnel permet par ailleurs d'être source de quiétude pour les apprenants (nous reviendrons sur les ressentis d'ordre affectif comme l'anxiété par la suite) :

« Pas trop stressée parce qu'en même temps j'ai vraiment pas de pression et puis j'essaye de pas me la mettre [...] quel est l'enjeu, pour moi y'en a pas donc je suis vraiment partie comme ça en me disant je regarde comme ça cette année de quoi ça a l'air et si ça me plaît pas ben j'en fais pas une deuxième, je suis même pas obligée d'aller au bout [...] dans l'absolu y'a aucune obligation, donc j'y allais vraiment cool » (Daphné, 37 ans, en emploi, vit avec son mari et ses enfants)

« vraiment pas de stress... comme j'ai pas d'enjeu derrière » (Noémie, 23 ans, sans emploi, vit en couple)

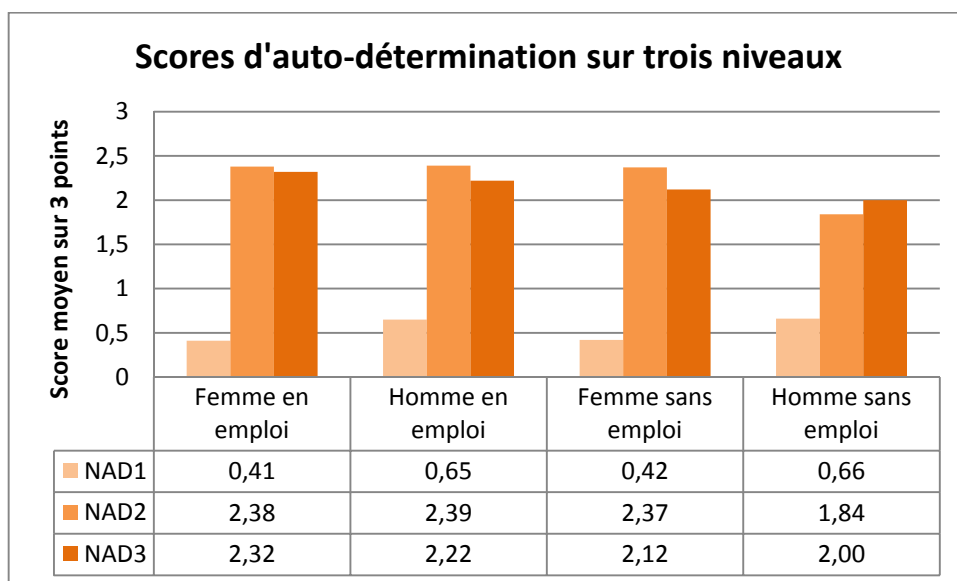
Les raisons de suivi de la formation sont donc diverses, et rendent compte de motifs tant extrinsèques qu'intrinsèques. Dans les entretiens réalisés, les motifs évoqués sont essentiellement intrinsèques (NAD₃, avec une moyenne de 15 points sur 20), puis extrinsèques fortement auto-déterminés (NAD₂, 12 sur 20) et plus rarement peu auto-déterminés (NAD₁, 6 sur 20 –notons à ce sujet que 13 apprenants sur 29 n'évoquent aucun motif de ce type). Les entretiens ont mis en exergue la complexité des motifs d'inscription en formation de la même manière que les questionnaires : les motifs intrinsèques et extrinsèques sont mêlés. De plus, ils sont évolutifs : certains

apprenants prendront plaisir à étudier alors qu'ils ne le pensaient pas initialement, ou *vice versa*.

Additionner les différents scores d'auto-détermination obtenus serait maladroit, car peu représentatifs de la « force motivationnelle » d'un individu (de son niveau de persévérance) qu'il pourra mettre en œuvre : un individu exclusivement motivé au niveau extrinsèque paraîtrait potentiellement moins persévérant qu'un individu motivé aux niveaux extrinsèques et au niveau intrinsèque, alors qu'il mettra peut-être tout autant d'ardeur à réussir. La persévérance peut provenir de motifs tant extrinsèques qu'intrinsèques, et nous verrons dans le dernier chapitre que les motifs intrinsèques n'impliquent pas forcément moins d'abandon.

4.1.3 Qualification des types de motivations selon les profils socio-démographiques des apprenants

Si nous n'observons aucun lien entre les différents niveaux de motivation et la dimension culturelle (Français ou Québécois) ou le style d'apprentissage, des liens entre le type de motivation, le sexe et le fait d'être en emploi ou non sont statistiquement établis. Le schéma et le tableau suivant rendent compte de ces liens (le très faible effectif – 3 % – d'apprenants amotivés ne permet pas de prendre en compte cette modalité) :



Graphique 5 – Scores d'auto-détermination sur 3 points et trois niveaux, selon le sexe et la situation professionnelle. Echantillon de 329 répondants.

Les liens avec le sexe rendent compte d'une motivation en moyenne moins auto-déterminée chez les hommes que chez les femmes. Ils apparaissent plus souvent

assujettis à des facteurs externes pour leur motivation (e.g. sentiment d'obligation par rapport à une personne de leur entourage, sensibilité au regard de l'Autre en cas d'échec), alors que les femmes semblent plus motivées à titre personnel, que ce soit à but extrinsèque ou intrinsèque. Carré (2001, p. 119) avait déjà fait une observation similaire sur les motifs d'entrée en formation plus « forts » en moyenne chez les femmes, en indiquant, comme nous le retrouvons ici, que ces différences existent mais sont faibles.

On observe également que les apprenants qui exercent une activité professionnelle ont une motivation plus autodéterminée, à la fois au NAD₂ (e.g. désir d'un diplôme pour changer d'emploi ou améliorer sa situation) et au NAD₃ (plaisir d'apprendre). Ces publics en emploi et formation continue sont ceux qui font souvent un lien entre leur activité professionnelle et leur formation (Knowles, 1990), ce qui n'est pas incompatible avec une motivation intrinsèque. À l'inverse, certains apprenants peuvent s'inscrire dans un motif principalement intrinsèque, qui n'exclue pas une place à l'extrinsèque. C'est le cas de Clémence, déjà en emploi :

« à la base c'est pour le plaisir mais on a envie du diplôme aussi, après bon je travaille j'ai un métier et moi j'ai pas de projet particulier, je pense que je pourrai faire des projets en fonction de l'obtention du diplôme » (Clémence)

La situation familiale influence également sur la motivation initiale. Ainsi, les apprenants vivant seuls et sans enfant ont des niveaux de motivation NAD₂ et NAD₃ plus faibles que les autres apprenants (leur niveau d'auto-détermination global est donc plus bas).

	Effectif (total = 318)	Age moyen	NAD₁	NAD₂	NAD₃
Couple avec enfants	86	38,70 ans	0,49	2,47	2,39
Couple sans enfant	114	31,50 ans	0,49	2,37	2,19
Seul(e) avec enfant(s)	14	36,43 ans	0,39	2,54	2,25
Seul(e) sans enfant	114	26,80 ans	0,46	2,21	2,15

Tableau 18 - Liens entre les motifs de suivi de la formation et la situation familiale (célibat et enfants). L'âge moyen rend compte de liens avec la situation familiale et les motifs. Echantillon de 318 répondants du fait de non-réponses à au moins l'une des questions.

Plus jeunes, ils ne s'inscrivent pas dans la même démarche qu'un individu plus âgé en reprises d'études, avec plus d'expérience et un projet d'études potentiellement

plus réfléchi (Knowles, 1990 ; Carré, 1999). On suppose, dans ce cas, qu'un apprenant plus âgé aura mieux identifié, du fait de son expérience professionnelle, ses attentes en termes de contenu, expliquant ainsi une motivation initialement plus élevée aux niveaux :

- intrinsèque (NAD₃), pour ceux qui souhaitent changer, améliorer ou trouver un emploi dans un domaine qui leur plaît, prenant ainsi plaisir à étudier ;
- extrinsèque à motif fortement auto-déterminé (NAD₂) pour ceux qui reprennent leurs études et ont souvent pris une plus grande responsabilité que les apprenants en formation initiale, notamment lorsqu'ils y impliquent leurs proches. Par exemple, parce qu'ils sont plus souvent chargés de famille et que leur implication dans une formation affecte le quotidien de leur entourage (e.g. l'individu a moins de temps pour les tâches quotidiennes, il peut demander du soutien, il a besoin de temps pour étudier seul, il vit dans le même espace que sa famille tout en n'étant pas disponible). En outre, on pose l'hypothèse que l'obtention d'un diplôme peut être perçue comme plus importante pour une personne ayant des responsabilités familiales (e.g. pour subvenir aux besoins de sa famille), ou encore parce qu'elle a la sensation d'avoir pris une responsabilité qui a un coût (en termes financiers, organisationnels, affectifs, etc.) vis-à-vis de sa famille, ce qui renforce le désir de réussite. C'est ce que relatent trois apprenantes en entretien.

Ces apprenantes –ce sont exclusivement des femmes qui ont été rencontrées en entretien, seules avec enfants à charge, sont particulièrement motivées au NAD₂ (niveau extrinsèque fortement auto-déterminé). Le besoin d'obtention d'un diplôme pour trouver un emploi ou améliorer leur situation professionnelle, du fait de cette situation de précarité, pourrait expliquer ce phénomène (la moitié d'entre elles sont d'ailleurs sans emploi). Elles indiquent, plus souvent que d'autres apprenants, avoir pris une grande responsabilité en s'engageant dans leur formation (93 % des parents célibataires contre 75 % à 87 % des autres situations familiales). Cependant, le très faible échantillon (14 individus) des apprenantes concernées nous incite à la prudence quant à des conclusions à ce sujet.

Les croisements entre motivation initiale et les variables socio-démographiques nous permettent de mettre en avant l'importance du contexte personnel et professionnel dans lequel s'inscrit l'apprenant. À la fois la motivation est plus forte chez les individus plus âgés et en emploi, et à la fois la responsabilité vis-à-vis de l'entourage apparaît importante, notamment en présence d'enfants (et donc de responsabilités plus grandes).

4.1.4 Motivation initiale et persévérance projetée

Les liens entre motivation initiale et persévérance projetée existent mais diffèrent selon l'origine des populations : la corrélation est plus forte chez les Québécois que chez les Français. Pour le public québécois, plus le NAD₂ et le NAD₃ sont forts, plus la persévérance projetée l'est aussi ; inversement, plus le NAD₁ (motivation par la dépendance à l'Autre) est élevé, plus la persévérance prévue est faible. Pour le public français, où la persévérance prévue est généralement moins élevée, les liens avec la motivation initiale sont similaires mais plus faibles, et c'est surtout la motivation intrinsèque (NAD₃) qui influence, positivement, la persévérance prévue. Les liens avec l'origine (ethno-culturelle) peuvent notamment s'expliquer par le fait que les Québécois de notre échantillon ont plus souvent une expérience de la FOAD (82 % contre 45 % des Français) et que le choix de la distance est, chez eux, plus souvent volontaire (36 % contre 12 % des étudiants français), ce qui les rend plus confiants en leur réussite, comme nous le verrons, et explique une meilleure persévérance projetée. Certains d'entre eux sont en outre présents sur le campus (bi-modalité de la formation), ce qui peut participer à leur persévérance, notamment pour ce qui concerne l'échange. C'est ce que synthétise le schéma suivant.

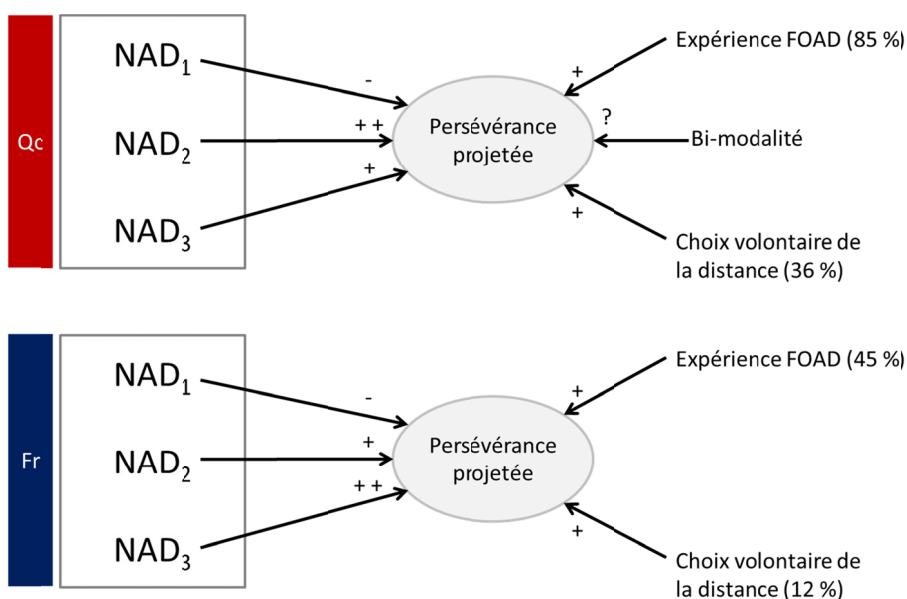


Figure 20 – Influence de la motivation initiale, de l'expérience et du choix volontaire ou non de la distance sur la persévérance projetée. Les « - », « + » et « ++ » rendent compte du sens du lien et de son intensité. Le « ? » indique qu'il s'agit d'une hypothèse non vérifiable selon nos données.

Nous représentons les liens globaux (publics français et québécois confondus) sur le schéma suivant.

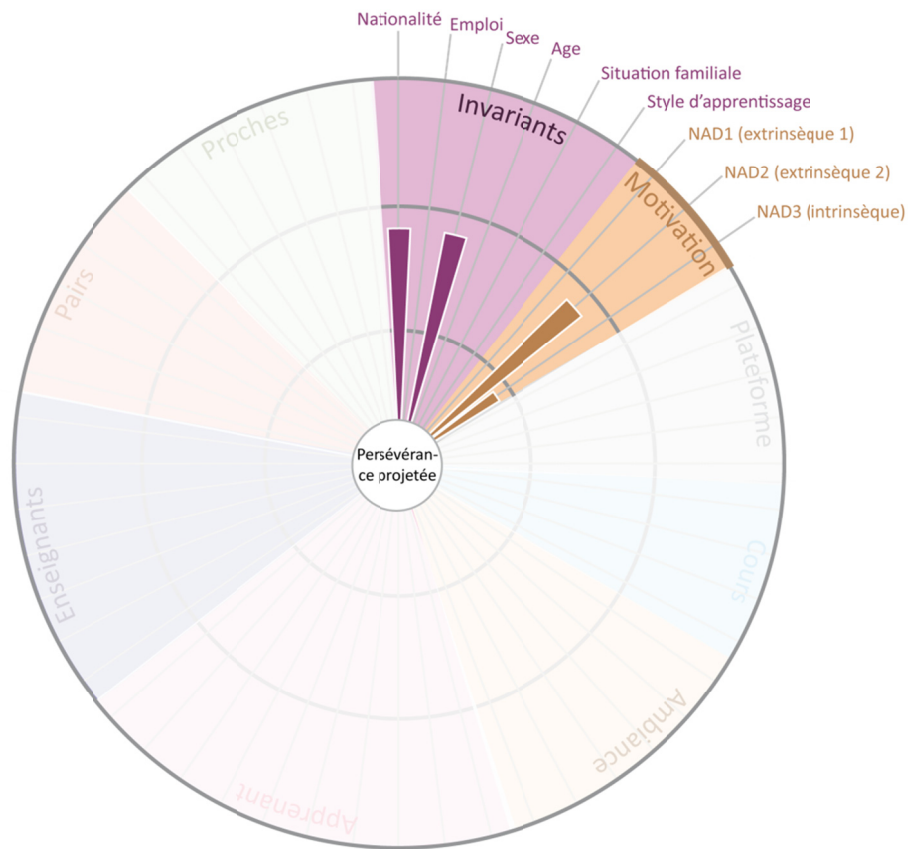


Figure 21 – Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation initiale.

Ceux qui prévoient le plus de persévérer déclarent également avoir un projet d'études plus clair¹³⁰ et prioritaire dans leur vie¹³¹, sans lien spécifique avec l'origine France / Québec. Ainsi, comme nous l'avons déjà indiqué dans la partie théorique, un projet clair est plus motivant et des liens forts existent entre motifs initiaux d'action et persévérance (ici prévue). Néanmoins, à ce stade (attentes et projections), les apprenants ont pour la plupart un niveau de persévérance projetée élevé (que les motifs d'inscription soient intrinsèques et/ou extrinsèques) ; les différences

¹³⁰ 54 % qui ont un niveau de persévérance projetée très élevé déclarent que leur projet d'études est « très clair », contre 41 % chez ceux ayant un niveau de persévérance élevé et 32 % pour le niveau le plus faible.

¹³¹ De la même façon, on obtient respectivement 37 %, 20 % et 23 % pour le plus fort niveau de priorité.

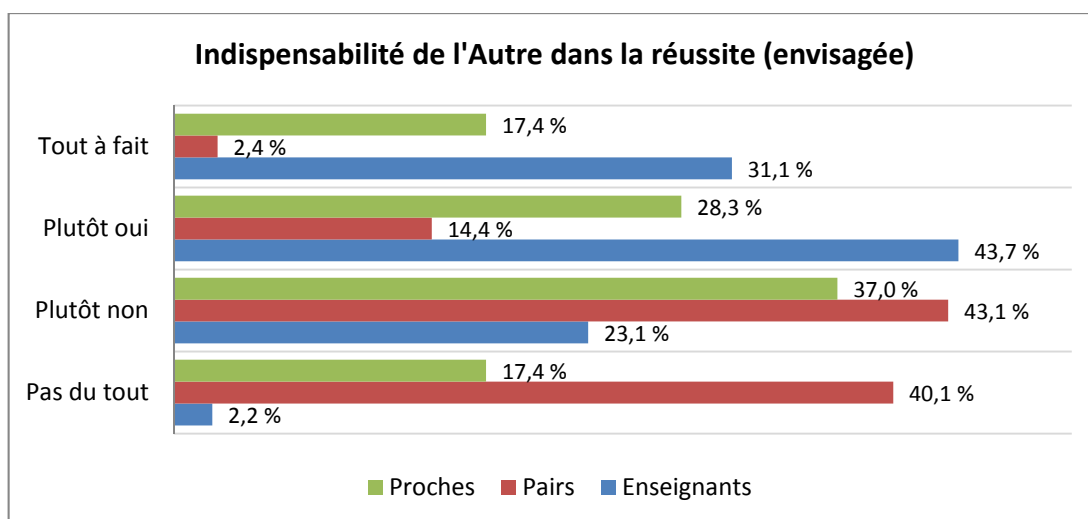
observées sont, pour l'instant, mineures. Il nous est difficile de dire si notre échantillon est représentatif de la population étudiée ou si nous avons affaire à un public spécifique (à fort niveau de persévérance initiale). La partie suivante s'attache à expliciter les attentes sociales observées dans ce premier questionnaire et à voir de quelle manière elles peuvent être reliées à la persévérance prévue.

4.2 Attentes sociales

Dans cette partie, nous souhaitons identifier et comprendre les attentes des apprenants envers les acteurs avec lesquels ils seront amenés à échanger au cours de leur formation, qu'ils soient inclus dans le DFOAD (enseignants, autres apprenants) ou non (proches et collègues si l'individu est en emploi), et les rôles qu'ils prévoient éventuellement de leur attribuer dans le cadre de leur réussite en formation. Nous verrons également de quelle manière autrui participe à la persévérance projetée.

4.2.1 L'importance perçue de l'Autre pour la réussite à distance

Certains apprenants attendent plus des acteurs du dispositif ou de leurs proches que d'autres. Ils les jugent plus ou moins indispensables à leur réussite. À ce sujet, des questions ont été posées dans les questionnaires (e.g. pour les enseignants : « diriez-vous que les enseignants sont indispensables à votre réussite ? », réponses possibles « totalement », « plutôt oui », « plutôt non », « pas du tout »). On observe sur le graphique suivant l'importance envisagée des enseignants (75 % les jugent plutôt ou tout à fait indispensables), de leurs proches (46 % *idem*) et des autres apprenants (17 % *idem*).



Graphique 6 - Indispensabilité d'autrui (enseignant, pair, proche) perçue par l'apprenant en début de formation pour sa réussite selon 4 niveaux, sur un échantillon de 329 répondants.

4.2.1.1 L'importance des enseignants

Les enseignants, référents pour le contenu des cours, sont perçus comme indispensables à la réussite pour la grande majorité des apprenants. Cette attente est plus forte chez les publics plus âgés (82 % chez les 30 ans et plus contre 68 % chez les moins de 30 ans¹³²) et en formation continue. Nous l'expliquons notamment par une habitude du rapport au savoir nécessitant l'enseignant (relation maître-élève), intégrée lors de leurs précédentes études où la pédagogie socio-constructiviste était moins présente et l'apprenant plus dépendant de l'enseignant. Knowles (1990) rappelle que les apprenants adultes véhiculent des représentations issues de leurs précédentes expériences de cet ordre dans leurs reprises d'études (ce qui rejoint la notion de distance psycho-sociale développée dans le second chapitre de cette thèse, selon les écrits de Deschênes & Maltais, 2006, p. 71). De plus, les plus jeunes (moins de 30 ans) ont plus souvent l'habitude de chercher des réponses sur Internet *via* un moteur de recherche ou en échangeant sur les réseaux sociaux (Béatrice Foucault et al., 2002), alors que dans un rapport « maître-élève », l'enseignant est le premier référent, détenteur du savoir. Dans notre échantillon, 88 % des moins de 30 ans sont inscrits sur au moins un réseau social ; ils ne sont plus que 68 % chez les 30 ans ou plus¹³³. Parmi les apprenants inscrits sur un réseau social, 93 % le sont notamment sur Facebook. Twitter (22 %) et Google+ (18 %) sont loin derrière. Lors des entretiens, certains apprenants ont mentionné la création de groupes sur Facebook à l'initiative de certains de leurs pairs, lieu d'échanges (liés aux cours ou non) préféré au forum de la plateforme, parce que cet espace est privé et qu'il est dans les usages acquis par ce public (moins de 30 ans), s'intégrant bien à leurs pratiques personnelles. Cependant, pour certains apprenants, le contact n'est, *de facto*, pas ou peu prévu du fait de la distance ou même du fonctionnement universitaire :

« je pensais [...] on dit à la fac que les étudiants ils s'en foutent, que les profs sont anonymes autant que les étudiants, donc chacun fait sa vie »
(Noémie)

Dans le cas où les apprenants ne solliciteraient jamais les enseignants, l'interaction avec eux aura lieu de manière indirecte : *via* les cours et leur contenu, *via* des attentes formulées pour les examens envoyées par e-mail ou courrier, *etc.*

¹³² Nous avons choisi cette séparation à 30 ans car elle est la plus discriminante dans notre échantillon lorsqu'on croise l'âge à d'autres variables. Pour rappel, notre échantillon est composé de 51 % d'apprenants de 30 ans ou plus (dont 48 % sont Français), et de 49 % de moins de 30 ans (dont 56 % sont Français).

¹³³ Plus précisément, ils sont 88 % chez les moins de 30 ans, 77 % chez les 30-34 ans, 70 % chez les 35-39 ans et 58 % chez les plus de 40 ans.

L'indispensabilité perçue des enseignants s'explique également par l'importance qu'ils peuvent avoir aux yeux de l'apprenant lorsqu'il ne comprend pas le contenu d'un cours. Leur disponibilité pour répondre à des questions qui seraient bloquantes est envisagée importante pour aider à la réussite des apprenants (83 % attendent qu'ils soient totalement disponibles en cas de question et 17 % qu'ils soient plutôt disponibles), bien que cela soit légèrement plus faible chez les apprenants ayant un style d'apprentissage « imaginaire », qui privilégie un peu plus le contact avec leurs pairs. Ceci nous rappelle l'importance de la fonction référentielle (Paquelin, 2009, p. 248) en formation, et nous pouvons voir qu'elle est attendue avant même le début de la formation.

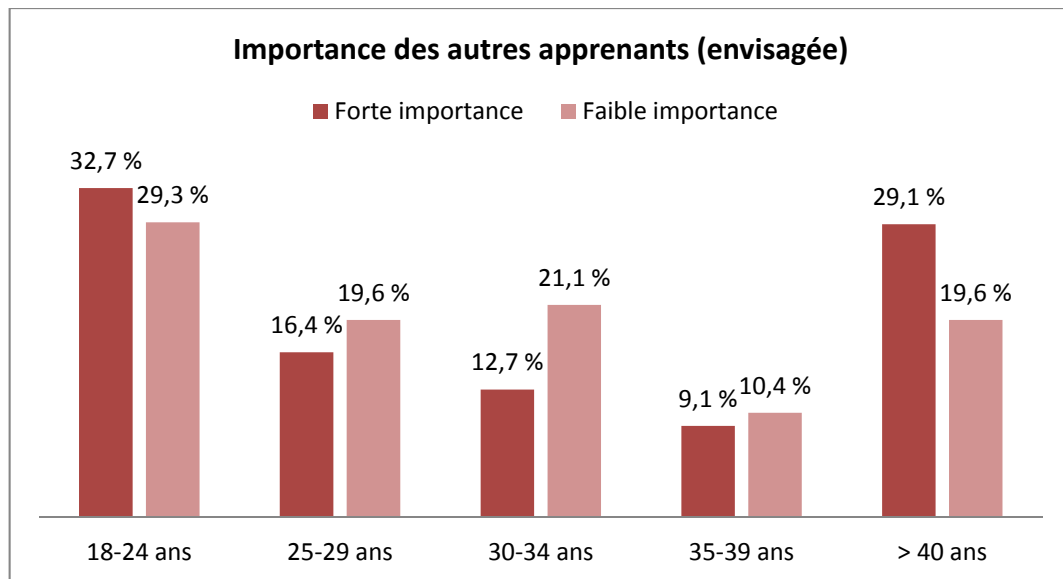
4.2.1.2 L'importance des autres apprenants

Les autres apprenants sont perçus comme peu utiles, voire inutiles, à la réussite pour 83 % de l'échantillon. Cela s'explique par plusieurs raisons : l'apprenant, plus souvent en emploi et/ou ayant une vie familiale, a moins de temps à accorder au groupe de la formation ; il préfère aller vers ce qu'il considère essentiel pour réussir sa formation (ses cours et les contacts avec les enseignants lorsque nécessaire) :

« on est en formation à distance donc on est sensé avoir moins de temps à accorder aux études » (Mégane)

« nous on n'a pas le temps parce qu'en général pour la majorité on a autre chose à côté, souvent on travaille » (Gaëlle, qui a déjà eu plusieurs expériences à distance)

Cela est d'autant plus vrai que 79 % des apprenants prévoient de travailler seuls, en particulier ceux ayant des enfants (69 % de ceux cumulant également un emploi et 71 % de ceux sans emploi). L'influence de l'âge sur l'évaluation de l'importance des autres apprenants dans la réussite est plus nuancée. On observe toutefois une importance plus forte à la fois chez les plus de 40 ans et les moins de 25 ans, restant malgré tout peu élevée chez ces deux publics (respectivement 29 % et 33 %).



Graphique 7 - Importance des pairs prévue en début de formation en fonction de l'âge. Echantillon de 329 répondants.

On note également des demandes au niveau des outils de la plateforme : 54 % souhaitent une liste de contact de l'ensemble des apprenants (alors qu'ils sont 85 % à souhaiter celle des enseignants) et autant désirent un forum privé (non accessibles aux enseignants) pour échanger entre eux, alors qu'ils sont 92 % à désirer un forum public. Par ailleurs, 51 % attendent du personnel institutionnel (administratifs, enseignants) qu'ils aident à la création de liens entre apprenants. Concernant ces sujets, les avis divergent, et seuls 28 % souhaitent les trois (liste de contact, forum privé, aide à la création de lien) et 21 % aucun des trois. Les plus demandeurs sont les étudiants français, les étudiants les plus auto-déterminés (notamment au niveau intrinsèque) et, dans une moindre mesure, ceux ayant un style d'apprentissage qui favorise la relation sociale (imaginatifs ou dynamiques¹³⁴).

Quel que soit le public, il nous semble que le faible ou le fort désir de lien social avec ses pairs peut avoir plusieurs origines :

- L'habitude de travail en contexte scolaire ou universitaire, accordant une place plus ou moins importante à ses pairs. La place des apprenants peut être relativisée en fonction de l'importance qu'elle aura dans l'acquisition des savoirs et la réalisation de travaux. Les apprenants qui estiment leurs pairs peu importants dans leur réussite ne sont pas nécessairement des apprenants

¹³⁴ Dans ces deux styles d'apprentissage, l'apprenant recherche la relation sociale pour construire son apprentissage.

qui ne les contacteraient pas (37 % les contacteraient régulièrement), mais qui préfèrent travailler seul (81 % contre 67 % de ceux qui estiment les apprenants utiles à leur réussite). Cette habitude de travail est également fonction du style d'apprentissage : ceux qui considèrent les apprenants moins importants sont particulièrement nombreux chez les analytiques et assimilateurs (89 %), qui préfèrent conceptualiser et travailler seuls.

- Le désir d'être lié à quelqu'un dans la même situation que soi. Certains apprenants souhaiteront établir un contact pour partager une situation commune, d'autres pour rompre leur solitude (envisagée à ce stade) –ils sont 28% dans ce cas parmi ceux craignant de se sentir isolés, contre 12 % chez ceux ne craignant pas l'isolement. Ce désir de rencontre de l'Autre peut être aussi lié à des attentes spécifiques : dans le cas d'une apprenante retraitée rencontrée en entretien, Ophélie, suivre une formation universitaire était aussi l'occasion de « *rencontrer des jeunes* ». Pour d'autres, l'âge est au contraire un frein au lien social (lié à la différence, essentiellement chez les plus âgés, qui craignent par ailleurs qu'il n'y ait en proportion quasiment que des « jeunes » à l'université) :

« je me sentais seule déjà de par l'âge, on se sent déjà un peu à part quoi, l'âge le mode de vie, c'est pas une vie d'étudiant classique » (Clémence, 47 ans)

- La préférence pour le contact avec ses pairs plutôt qu'avec les enseignants. Des apprenants préféreront, par exemple, poser des questions de cours ou demander des informations sur les examens à leurs pairs.

De plus, certains DFOAD véhiculent une image d'apprentissage solitaire, qui n'exclut pas les Autres mais offre peu de contacts dans les modalités pédagogiques prévues : les outils de communication à distance existent, mais les travaux en groupe sont rarement obligatoires et peu souvent encouragés (cf. annexe 10 à 15 sur la caractérisation des DFOAD enquêtés), et peu de DFOAD invitent les apprenants à, par exemple, se présenter au groupe en début de session afin de créer du lien social. Les attentes des apprenants en termes de lien social avec leurs pairs, initialement faibles, sont ainsi renforcées par les représentations que véhiculent les dispositifs pédagogiques eux-mêmes. Nous verrons toutefois que les autres apprenants occupent une place plus importante dans le vécu de la FOAD que celle initialement prévue.

L'ensemble des analyses effectuées sur l'importance accordée aux enseignants et aux pairs peut se résumer dans le schéma suivant. L'élément en haut à droite (« peu de temps à consacrer à la rencontre avec ses pairs ») ne concerne pas tous les apprenants : une plus grande part des plus de 40 ans, comme nous l'avons souligné, accordent une plus grande importance à leurs pairs. Ceci ne trouve pas d'explication dans le fait d'avoir un emploi ou une vie de famille, les résultats étant proches avec ceux des 30 à 40 ans. Il semble qu'il s'agit plutôt de préférences individuelles, comme Ophélie, qui souhaitait retrouver une « ambiance de campus ».

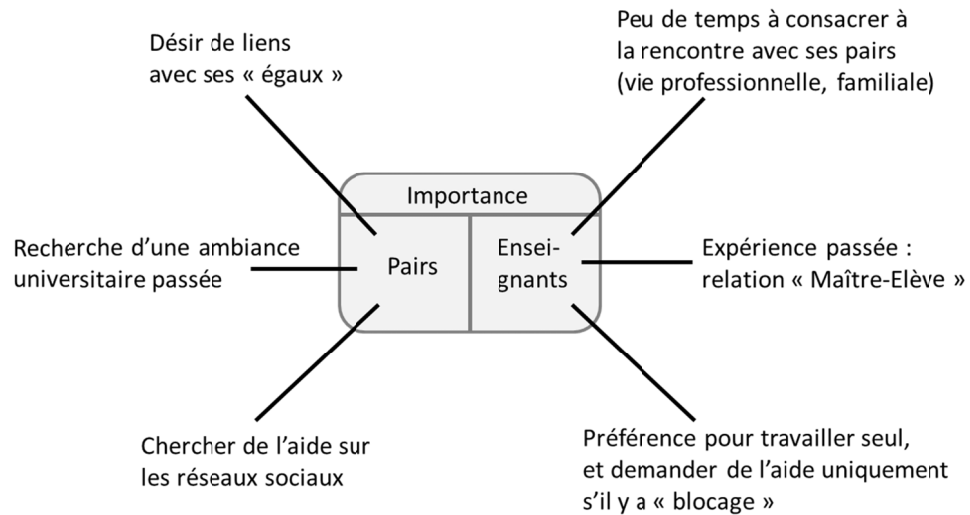


Figure 22 - Critères influençant l'importance accordée aux pairs ou aux enseignants (projections).

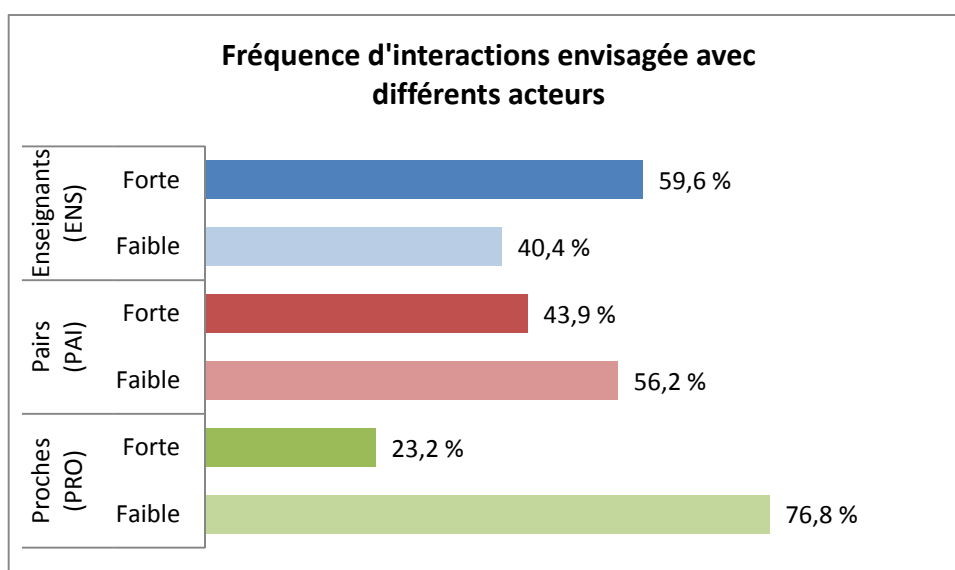
4.2.1.3 L'importance des proches

46 % des apprenants considèrent leurs proches comme très utiles, voire indispensables à leur réussite en formation, particulièrement chez les individus en couple, avec ou sans enfants (respectivement 36 % et 35 %, contre 26 % des personnes seules sans enfant et 3 % parmi les parents célibataires). Ce résultat montre l'importance du/de la conjoint(e) comme soutien dans la démarche de formation, alors que les enfants semblent moins impliqués, du moins à ce stade de la formation (rappelons que ce premier questionnaire a été administré en début de session). Par ailleurs, les jeunes enfants peuvent réclamer du temps de présence à leurs parents, demandant une organisation rigoureuse de l'emploi du temps de « l'apprenant-parent ». Dans ce contexte, la place des enfants pourrait sans doute être à la fois celle du soutien sous forme de « soupape de décompression », permettant de

« penser à autre chose »¹³⁵, ou au contraire coûter en énergie et en temps. Concernant les publics seuls sans enfant, ils sont généralement plus jeunes (moyenne de 26,80 ans, contre 35,10 ans en moyenne chez les autres publics). Les proches les soutenant peuvent être des membres de leur famille (e.g. leurs parents) ou des amis.

4.2.1.4 L'importance et le souhait de contact

Afin d'explicitier ces observations, nous souhaitons les corrélérer au souhait de contact exprimé par l'apprenant pour chaque acteur. Dans le questionnaire, il s'agissait d'indiquer la fréquence de contact envisagée des enseignants et des pairs, et la fréquence à laquelle l'apprenant prévoyait de travailler avec ses proches. Les réponses sont les suivantes :

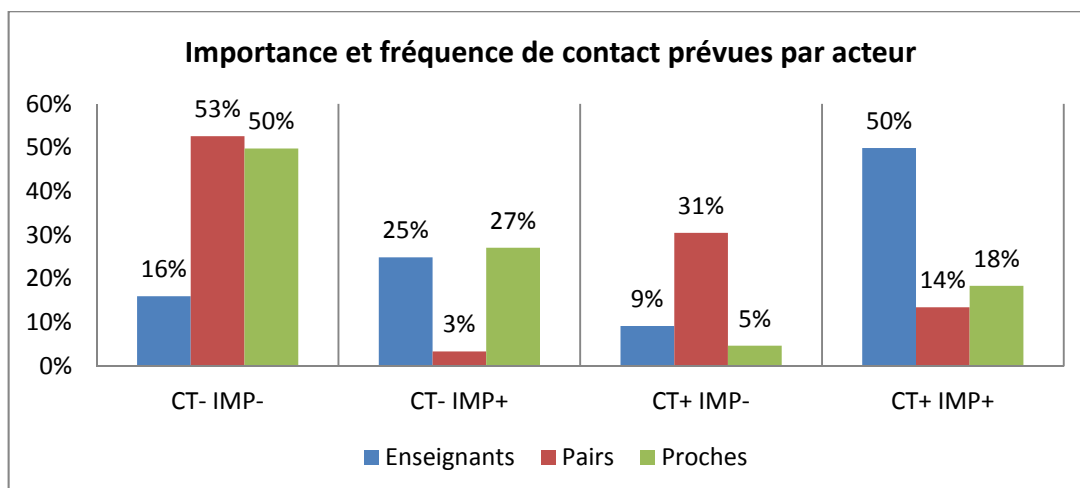


Graphique 8 – Fréquence d'interactions envisagée pour chaque catégorie d'acteurs. Pour les enseignants et pairs, la fréquence est celle de contact, pour les proches celle de travail collaboratif.

Ainsi, la fréquence d'interaction prévue n'est pas forcément proportionnelle à l'importance des acteurs pour la réussite en formation. Sur l'ensemble de l'échantillon, les apprenants sont 75 % à considérer les enseignants comme importants dans leur réussite et 60 % à penser les contacter régulièrement. Cette différence rend compte des attentes des apprenants à leur égard, que nous pourrions graduer sur trois niveaux : soit un contact régulier, soit une disponibilité en cas de question, soit peu/pas de contact. De la même manière, 46 % estiment leurs proches

¹³⁵ Notons toutefois que sur 10 *verbatim*s relatifs aux enfants, un seul le mentionne en ce sens : « lors des moments difficiles de stress c'est justement mon conjoint et mes enfants qui me font relativiser et passer le cap » (Zoé).

importants pour réussir, mais seuls 23 % travailleraient régulièrement avec eux. Dans ce cas, on peut supposer à ce stade que le rôle des proches est le soutien socio-affectif et organisationnel plutôt que cognitif. L'effet est inverse pour les autres apprenants : seuls 17 % considèrent leurs pairs comme importants dans leur réussite, mais 44 % envisagent de les contacter régulièrement. Sur le graphique suivant, les croisements entre les variables de contact souhaité (CT) et d'importance (IMP) rendent compte de différentes attentes sociales.



Graphique 9 - Importance et fréquence de contact prévues par acteur. CT indique « contact » et IMP « importance ». Un + indique une forte importance perçue et un fort contact prévu, et - une faible importance perçue et un faible contact prévu.

Nous observons des liens forts entre ces profils d'attente et des variables socio-démographiques. En particulier, pour ce qui concerne les enseignants, les moins de 24 ans sont ceux qui leur accordent la plus faible importance et qui les contacteraient également le moins, ce qui est l'inverse chez les 30 ans et plus. Ceci conforte l'hypothèse que nous avons émise précédemment, indiquant une représentation du lien apprenant-enseignant plus important pour les publics de 30 ans et plus et l'usage d'autres ressources pour répondre à leurs attentes pour les plus jeunes (pairs, documents sur Internet, etc.). Québécois comme Français accordent une grande importance aux enseignants, mais les premiers les contacteraient moins souvent¹³⁶. Cela peut s'expliquer soit par des pratiques d'apprentissage différentes, soit par le fait que les publics québécois ont des enseignants proactifs qu'ils n'ont pas toujours besoin de solliciter eux-mêmes. Ces différences dans les dispositifs s'observent également dans la place donnée aux autres apprenants : les Québécois considèrent

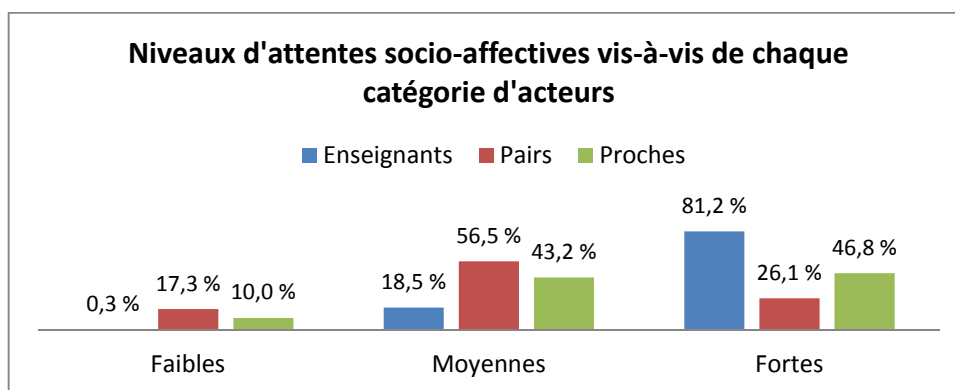
¹³⁶ 43% des Québécois contre 57% des Français souhaitent communiquer régulièrement avec leurs enseignants.

plus souvent leurs pairs importants dans leur réussite, du fait notamment d'activités collaboratives plus fréquentes, mais le contact est moins fréquemment envisagé. L'âge a également une influence sur ces attentes : l'échantillon français est plus jeune, public alors plus tourné vers ses pairs que les enseignants. Enfin, la place des proches dépend essentiellement de la situation familiale : les individus qui vivent seuls les solliciteraient rarement et leur accordent une importance généralement plus faible que les individus en couple avec ou sans enfant. C'est dans les cas de couples sans enfant que la communication est prévue plus fréquente ; ceci rejoint la proposition précédemment établie que les enfants n'ont pas la même place dans le soutien qu'un(e) conjoint(e).

4.2.2 Qualification des attentes socio-affectives

4.2.2.1 Niveaux d'attentes socio-affectives

Lorsque nous étudions les niveaux moyens de l'ensemble des attentes socio-affectives¹³⁷ envers chaque famille d'acteurs, nous observons des attentes très élevées envers les enseignants (2,81/3) et plus faibles envers les pairs (2,09/3) et les proches (2,37/3). Ceci rejoint l'importance donnée à chaque type d'acteurs. Cependant, les niveaux d'attentes socio-affectifs envers les pairs et les proches montrent qu'ils ne sont pas « délaissés » par les apprenants en FOAD, mais que leur place est considérée comme moins souvent importante dans la réussite que celle des enseignants.



Graphique 10 - Niveau d'attentes pour chaque catégorie d'acteurs. Echantillon de 329 répondants.

¹³⁷ Le score tient compte de chacune des variables liées à chaque catégorie d'acteurs sur une échelle de 0 (aucune attente) à 3 (forte attente). Par exemple, pour les enseignants, il s'agit de savoir si l'apprenant souhaite développer avec eux une relation de confiance, s'il souhaite avoir avec eux des échanges extra-scolaires, qu'ils soient disponibles pour répondre aux questions, qu'ils soient à l'écoute, etc. La moyenne des différentes variables permet d'obtenir un score sur 3 points. Une valeur comprise entre 0 et 1 est dite « faible », entre 1 et 2 « moyenne » et supérieure ou égale à 2 « forte ».

Le tableau qui suit rend compte des facteurs socio-démographiques et motivationnels (selon le niveau d'auto-détermination), expliquant les attentes socio-affectives plus fortes chez les apprenants suite aux tests de significativité entre les variables. Globalement élevées pour l'ensemble de l'échantillon à l'égard des enseignants, les attentes socio-affectives sont légèrement plus fortes chez les publics vivant seuls, qui comptent moins souvent que les autres sur leurs proches pour les soutenir –et semblent donc vouloir compenser avec les acteurs du DFOAD. Les attentes sont également liées à leurs motivations initiales. Plus les apprenants ont un niveau de motivation initiale élevé, tant aux niveaux extrinsèques qu'intrinsèques, plus ils ont des attentes fortes envers les enseignants. Nous notons également que les apprenants ayant un score particulièrement élevé au niveau NAD₁, c'est-à-dire étant particulièrement dépendants du regard et du jugement d'autrui, ont des attentes socio-affectives envers leurs pairs et leurs proches d'autant plus fortes. Enfin, les attentes envers les proches sont également élevées pour les publics ayant une vie familiale ou lorsque le niveau d'auto-détermination est extrinsèque et fort (e.g. souhait d'obtention du diplôme pour obtenir un emploi), ce que nous avons déjà observé précédemment, en particulier chez les publics ayant des responsabilités familiales.

Fortes attentes envers les :	Origine (Fr, Qc)	Sexe	Âge	Situation familiale	En emploi	Style d'apprentissage	Motivation initiale
Enseignants	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	PS	<i>ns</i>	<i>ns</i>	PS
Pairs	PS	<i>ns</i>	PS	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	TS
Proches	S	<i>ns</i>	PS	TS	PS	<i>ns</i>	TS

Tableau 19 – Tests de significativité entre les attentes envers les enseignants, les pairs ou les proches et les variables socio-démographiques, le style d'apprentissage et la motivation initiale. ns signifie « non significatif », PS « peu significatif », S « significatif » et TS « très significatif ».

Dans la majorité des cas (65 %), les apprenants ont des attentes fortes à l'égard des enseignants et moyennes ou fortes envers les autres catégories d'acteurs. Parmi ces 65 %, il y a notamment :

- 26 % qui ont des attentes moyennes à l'égard de leurs pairs et de leurs proches ;
- 26 % des attentes moyennes à l'égard de leurs pairs et fortes pour leurs proches ;
- 22 % pour lesquels les attentes sont fortes pour tous les acteurs.

Les attentes sont d'autant plus élevées vis-à-vis des pairs qu'elles le sont vis-à-vis des proches et réciproquement. Toutes choses étant égales par ailleurs, les apprenants ayant de fortes attentes envers leurs proches ont 3,9 fois plus de « chances » d'en avoir envers leurs pairs que les autres. Nous pouvons faire la même observation pour les individus de plus de 30 ans (1,6 fois plus de « chances »). Dans cette configuration, les attentes envers les enseignants n'ont pas d'impact sur les autres variables (elles restent élevées même lorsque les attentes envers les pairs ou les proches sont faibles). Le tableau suivant rend compte de l'analyse conduisant à ce résultat :

		Significativité (khi-2)	Odds ratio	Effectif en %
Attentes envers les enseignants	Faibles	-	-	0,3 %
	Moyennes	-	-	18,5 %
	Fortes	Réf.	-	81,2 %
Attentes envers les proches	Faibles	-	-	10,0 %
	Moyennes	Réf.	-	43,2 %
	Fortes	*** (+)	3,90	46,8 %
Age	Moins de 30 ans	** (+)	1,60	49,2 %
	30 ans ou plus	Réf.	-	50,8 %

Tableau 20 - Facteurs expliquant les forts niveaux d'attentes socio-affectives envers les pairs.
 Résultat de la régression logistique, échantillon de 327 répondants. Réf. : situation de référence, « ** » indique un résultat de khi-2 significatif et « *** » très significatif. Les (+) et (-) rendent compte du sens de lecture : positif pour « x fois plus de chances » et négatif pour « x fois moins de chances ».

Ces résultats se retrouvent sur l'importance accordée aux différents acteurs pour la réussite : 30 % de ceux considérant leurs proches comme très importants dans leur formation indiquent la même prévision avec leurs pairs (contre 6% de ceux donnant une importance moindre à leurs proches). Ces constats ne semblent pas liés au style d'apprentissage, mais nous pouvons les lier au souhait de travailler seul : 53 % de ceux prévoyant de travailler seuls contacteraient régulièrement les enseignants, alors qu'ils sont 84 % parmi ceux n'ayant pas cette prévision (et de la même façon, ils sont 36 % contre 76 % avec leurs pairs et 19 % contre 40 % avec leurs proches). C'est ce que synthétise le tableau suivant :

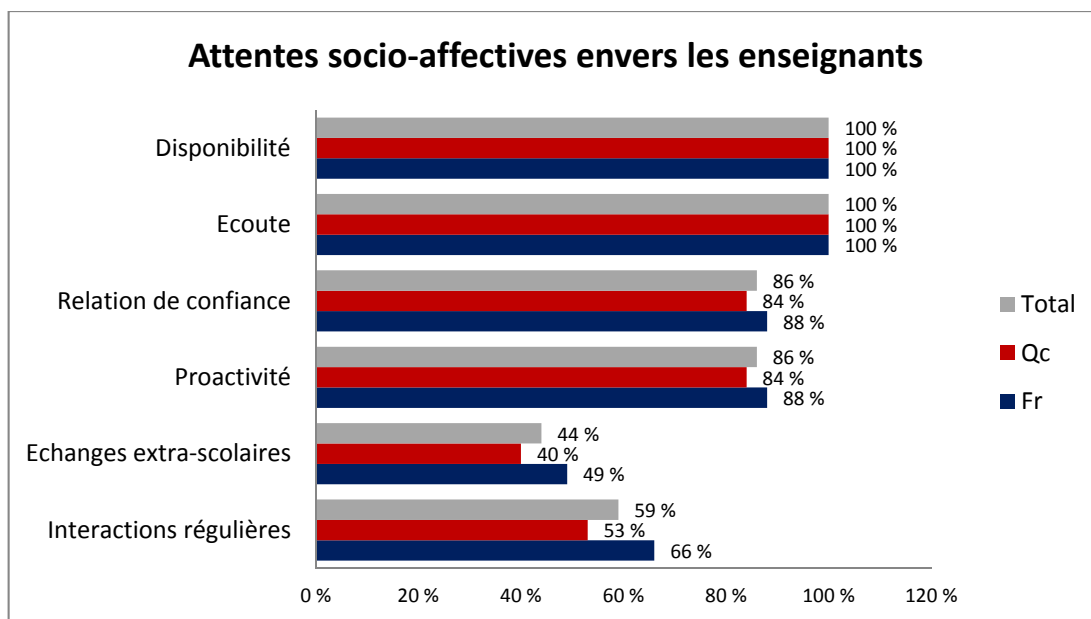
Contacteraient régulièrement	Souhait de travailler seul	
	Oui	Non
Enseignants	53 %	84 %
Pairs	36 %	76 %
Proches	19 %	40 %

Tableau 21 - Souhait de travailler seul en fonction de la prévision quant au contact des enseignants, des pairs et des proches.

L'ensemble de ces éléments nous permet de mettre en exergue que certains apprenants ont des attentes fortes pour l'ensemble des acteurs, alors que certains les nuancent selon les acteurs (e.g. fortes pour les enseignants mais moyennes pour les proches). Cette observation reste cependant générale au niveau socio-affectif, et nous souhaitons maintenant qualifier les attentes socio-affectives des relations sociales avec chaque catégorie d'acteurs.

4.2.2.2 Avec les enseignants

Comme nous l'avons vu, les enseignants sont considérés comme très importants pour la plupart des apprenants à distance. Plus précisément, la totalité (100 %) des apprenants attend de leur part d'être disponibles en cas de question et d'être à l'écoute. 86 % souhaitent pouvoir établir une relation de confiance avec eux et 86 % qu'ils soient proactifs au niveau socio-affectif en demandant régulièrement aux apprenants comment se déroule leur formation¹³⁸. Ils sont moins nombreux à souhaiter un échange « privilégié » en discutant de sujets extra-universitaires (44 %). Si la plupart des attentes sont quasi-équivalentes entre étudiants français et québécois, des différences relatives aux souhaits d'interactions et aux échanges extra-universitaires existent, comme on le voit sur le graphique suivant.



Graphique 11 – Attentes socio-affectives envers les enseignants (Qc : Québécois ; Fr : Français). Echantillon de 239 répondants.

¹³⁸ Ces deux valeurs à 86 % ne représentent pas forcément les mêmes publics. Ainsi, parmi ceux n'ayant pas d'attente de proactivité, ils sont 28 % à ne pas avoir d'attente de confiance. Et parmi ceux n'ayant pas d'attente de confiance, ils sont 30 % à ne pas attendre de proactivité.

Le tableau suivant rend compte des profils liés à ces deux dernières variables (échanges extra-scolaires et régularités des interactions), qui font moins l'unanimité des apprenants de notre échantillon. Nous observons des différences au niveau de l'âge (les plus jeunes préfèrent des échanges moins réguliers mais sur des sujets non liés aux cours), au niveau des styles d'apprentissage (les apprenants de style analytique souhaitent rarement des échanges extra-scolaires), ou encore de la nationalité (les publics français souhaitent des échanges plus fréquents).

Souhaitent des échanges réguliers	Souhaitent des échanges extra-scolaires
+ Français + âgés (> 30 ans) + attentes socio-affectives à l'égard des proches (légère différence)	- Québécois - style analytique ¹³⁹ + jeunes (< 30 ans)

Tableau 22 – Facteurs explicatifs des attentes des apprenants à l'égard de leurs enseignants quant au fait de souhaiter des échanges réguliers et des échanges de type extra-scolaires. Les résultats ont été obtenus à l'aide de croisements bi-variés par tests de khi-2, avec une marge d'erreur de 5%. Les « - » et « + » indiquent dans quel sens la variable influence (exemple : les styles analytiques souhaitent moins souvent des échanges extra-scolaires).

Nous retrouvons ici les différences entre Français et Québécois quant aux attentes envers les enseignants, auxquels les Français sont plus dépendants, ce que nous expliquions notamment par la bi-modalité présence/distance des formations pour les étudiants québécois et le fait que leurs enseignants soient proactifs. Il est également encore question d'âge : les plus jeunes (moins de 30 ans) accordent moins d'importance aux enseignants, souhaitent des échanges moins « sérieux » et souhaitent une plus grande proximité personnelle avec les enseignants, alors que les publics plus âgés (30 ans et plus) désirent moins ce type de relation, mais un échange plus fréquent. Enfin, ce tableau indique que lorsqu'il y a une forte attente dans la fréquence des interactions ou des échanges extra-scolaires, les attentes socio-affectives sont plus fortes envers les autres publics : ce que nous avons déjà observé au niveau global se retrouve avec ces variables spécifiques.

Il existe de forts liens statistiques entre l'attente d'échanges réguliers avec les enseignants et la persévérance projetée (plus la persévérance projetée est élevée et plus ces échanges sont fréquemment attendus ou *vice-versa*) et l'écoute (*idem*). Nous pouvons faire la même observation avec l'attente d'une relation de confiance, mais le

¹³⁹ Rappelons que les apprenants ayant ce style préfèrent être en relation avec des concepts qu'avec des personnes, auxquelles ils s'intéressent essentiellement pour leurs idées. Ceci pourrait donc expliquer pourquoi ils sont moins nombreux dans ce style d'apprentissage à souhaiter des échanges non liés aux contenus des cours.

lien est moins fort. Ces corrélations permettent de distinguer les plus persévérants des moins persévérants. Nous pouvons alors continuer à compléter le schéma montrant les liens statistiques avec la persévérance projetée.

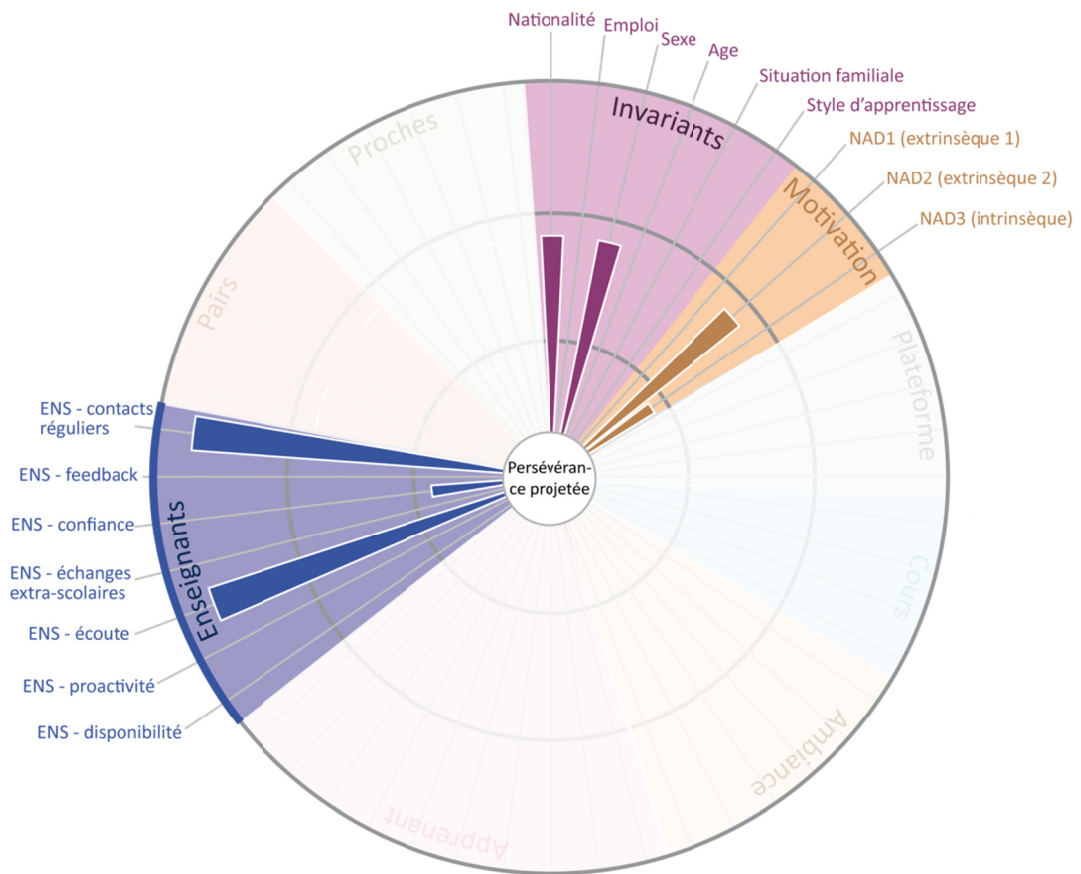
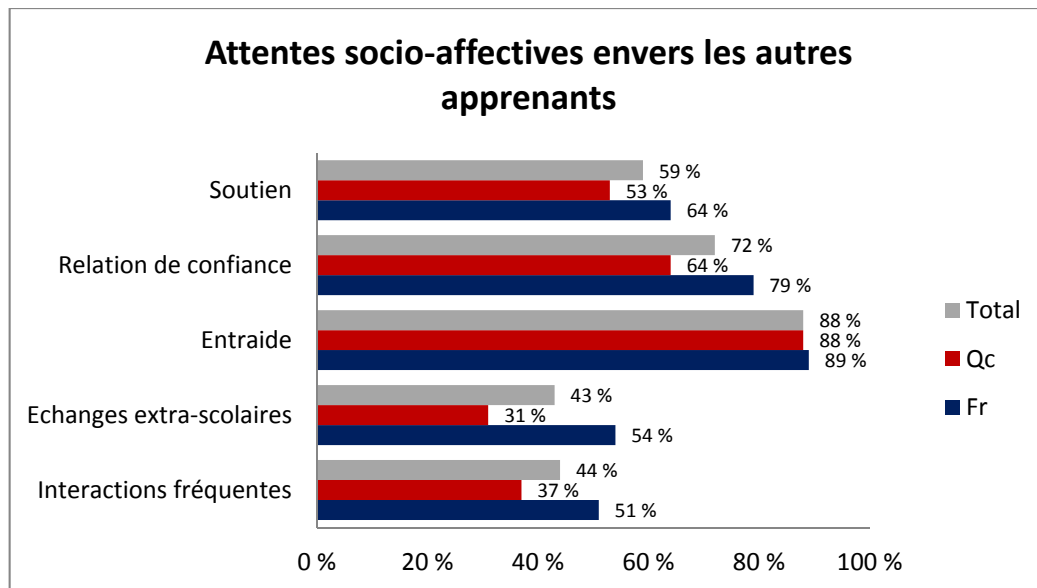


Figure 23 – Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation et les attentes socio-affectives envers les enseignants.

4.2.2.3 Avec les autres apprenants

Les attentes envers les autres apprenants sont globalement plus faibles. S’il est attendu de l’entraide en cas de besoin par la quasi-totalité de l’échantillon (88 %) et une relation de confiance (72 %), leur soutien (être rassurants et encourageants) l’est par moins d’individus (59 %), de même que des interactions fréquentes (44 %) et des échanges extra-scolaires (43 %) ¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Nous noterons que 65 % des apprenants souhaitant un échange extra-scolaire avec les enseignants le souhaitent également avec leurs pairs ; ils représentent 29 % de l’échantillon total, il s’agit en majorité de Français (67 %) et particulièrement de femmes (73 %). 61 % de ce public a moins de 30 ans et 41 % vit seul sans enfant.



Graphique 12 – Attentes socio-affectives envers les autres apprenants. Echantillon de 239 répondants.

Les apprenants qui attendent du soutien et/ou des échanges fréquents avec leurs pairs ont des attentes d'autant plus fortes avec les enseignants et leurs proches. Nous notons également que ces apprenants, en fortes attentes sociales, sont également les plus motivés si l'on se réfère à leur niveau d'auto-détermination. En outre, plus la fréquence d'échange attendue avec leurs pairs est grande, plus la proximité attendue l'est aussi : relation de confiance, entraide et échanges extra-scolaires. Comme précédemment, nous notons que ce type d'attente est d'autant plus fort chez les individus de moins de 30 ans, qui sont plus souvent sans emploi et sans enfant. Il n'y a cependant aucun lien avec le fait de vivre seul. Le style d'apprentissage des individus en forte attente est rarement « analytique » (style qui privilégie le travail en solitaire et les échanges uniquement pour le contenu).

Le tableau suivant, à l'instar du précédent avec les enseignants, indique les facteurs influant sur le désir quant à la fréquence de contact et les échanges extra-scolaires attendus. Sont indiqués les résultats dits significatifs. On observe une fois de plus que les fortes attentes en termes de fréquence concernent plus souvent les Français que les Québécois, de même que les échanges sur des sujets personnels. Cela peut s'expliquer, pour partie, dans le lien avec la variable âge (l'échantillon Français est plus jeune que le Québécois) et, pour une autre partie, par le fait que les Français sont systématiquement dans le « tout à distance », alors que les Québécois sont plus souvent dans un modèle bi-modal (présence et distance) et peuvent échanger avec d'autres apprenants en présentiel. Enfin, les styles « analytiques » (plus représentés dans l'échantillon québécois) sont, une fois de plus, dans un moindre désir d'échange.

Nous observons encore que plus les attentes sociales sont fortes sur des variables spécifiques, plus elles sont fortes de manière générale. Cependant, un cas particulier s'observe en ce qui concerne le souhait d'échanges extra-scolaires avec les pairs, plus fort chez les plus jeunes, qui sont aussi ceux qui ont des attentes plus faibles envers les enseignants. Dans ce cas, comme nous l'avons déjà indiqué, ces « jeunes » projettent plus souvent de travailler avec leurs pairs qu'avec les enseignants.

Souhaitent des échanges réguliers	Souhaitent des échanges extra-scolaires
+ Français	+ Français
+ en emploi	+ sans emploi
+ 30 ans et plus	+ moins de 30 ans
- analytiques et + pratiques	- analytiques
- motivation intrinsèque faible	+ motivation intrinsèque élevée
+ attentes socio-affectives enseignants	- faibles attentes enseignants
+ fortes attentes socio-affectives pairs	+ fortes attentes socio-affectives pairs
+ fortes attentes socio-affectives proches	+ fortes attentes socio-affectives proches

Tableau 23 – Facteurs expliquant les attentes des apprenants à l'égard de leurs pairs quant au fait de souhaiter des échanges réguliers et des échanges de type extra-scolaires. Les résultats ont été obtenus à l'aide de croisements bi-variés par tests de khi-2, avec une marge d'erreur de 5%. Les « - » et « + » indiquent dans quel sens la variable influence (exemple : les styles analytiques souhaitent moins souvent des échanges extra-scolaires).

Ainsi, les plus et moins de 30 ans recherchent différents éléments. Les plus jeunes semblent animés par un désir de rencontre de leurs égaux et donc d'appartenance sociale, y compris à l'université, ce qui explique le souhait d'échanges extra-scolaires. On retrouve cette recherche d'échanges chez les plus âgés, souvent de plus de 40 ans (cf. graphique 7 page 217). D'autres apprenants de 30 à 40 ans paraissent rechercher cette même appartenance, mais plutôt pour échanger sur des sujets liés à la formation ou à leur emploi, ce qui peut s'expliquer par leur situation professionnelle différente. En effet, les apprenants attendent plus souvent une relation qui permet l'échange professionnel en formation continue (Knowles, 1990).

Les liens entre les attentes socio-affectives envers les pairs et la persévérance projetée sont moins forts qu'avec les enseignants et la discrimination entre les plus et les moins persévérants s'observe également au niveau des contacts réguliers et d'une relation de confiance, mais aussi du soutien socio-affectif.

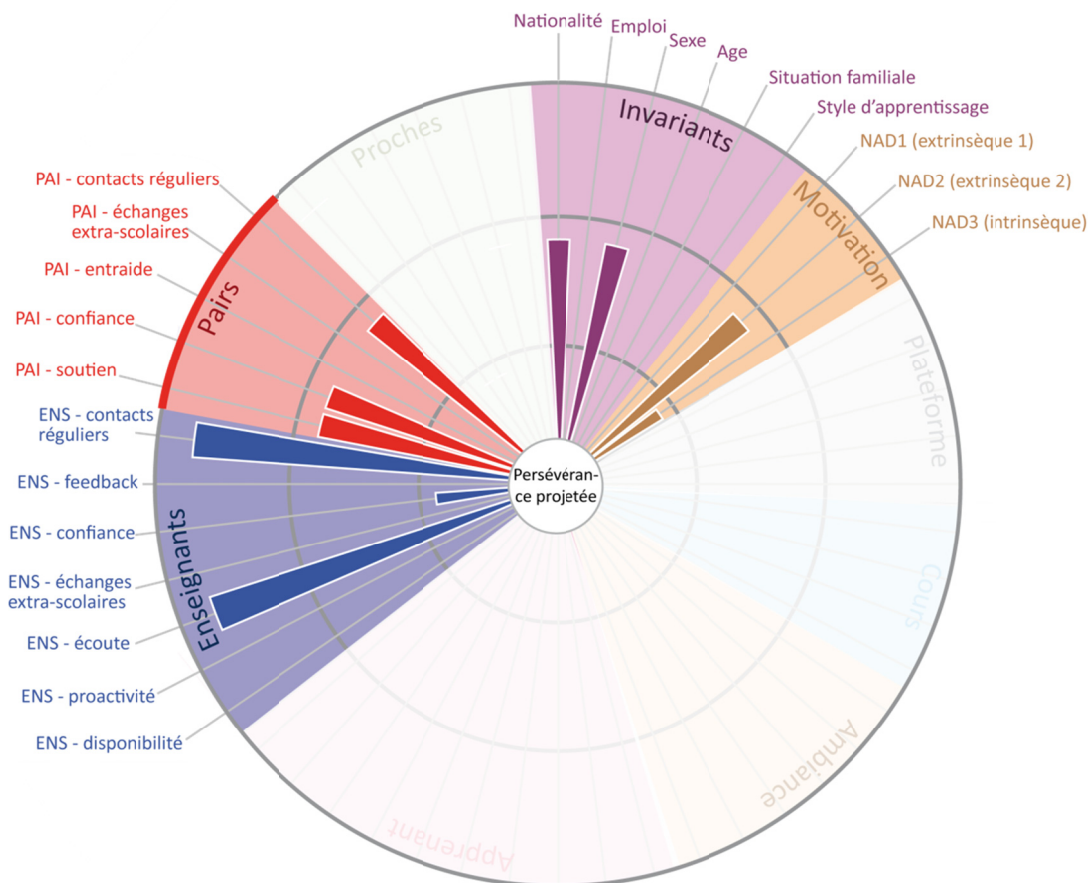
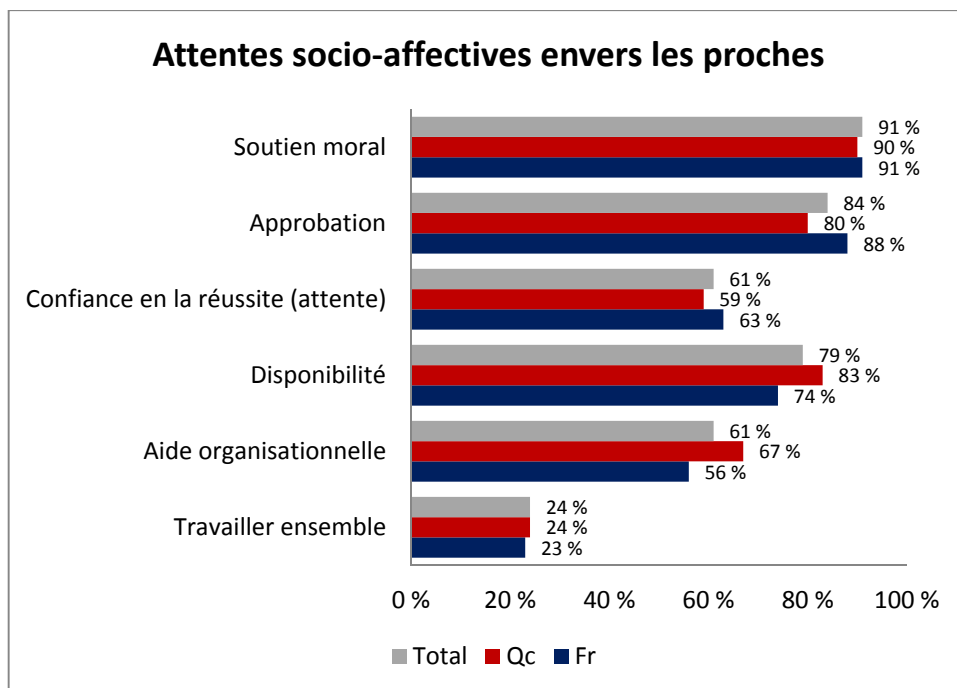


Figure 24 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation et les attentes socio-affectives envers les enseignants et les pairs.

4.2.2.4 Avec les proches

Les attentes envers les proches sont essentiellement du soutien moral (91 %), de l'approbation quant à la démarche de formation (84 %) et de la disponibilité en cas de besoin (79 %). Les apprenants sont moins nombreux à attendre une aide organisationnelle (e.g. faire les courses, 61 %) et leur confiance quant à leur capacité à réussir (61 %). Seuls 24 % envisagent de travailler régulièrement avec leurs proches. Cette dernière variable concerne en particulier les apprenants vivant en couple avec ou sans enfants (soit 61 % de notre échantillon), et particulièrement lorsqu'ils sont motivés à un faible niveau d'auto-détermination (NAD₁), c'est-à-dire se sentant « dépendant » du regard des autres dans leur motivation. Ils sont également ceux qui ont les attentes les plus fortes envers les enseignants et leurs pairs.



Graphique 13 – Attentes socio-affectives envers les proches. Echantillon de 239 répondants.

Les attentes en termes d’approbation sont légèrement plus élevées chez les moins de 30 ans (89 % contre 80 %), mais on n’observe aucune dépendance selon le statut familial. Dans les entretiens, les apprenants ayant une vie familiale ont souvent mis en avant l’importance de l’approbation des proches pour démarrer la formation :

« le temps libre à la maison si je le passe à étudier et que j’ai pas de soutien¹⁴¹ c’est sûr que je vais droit à la catastrophe, ou dans mon couple ou dans les études, l’un ou l’autre, c’est important d’être aidé... Etre aidé, moralement au moins qu’elle comprenne pourquoi je le fais, mes envies et de me dire "oui vas-y continue fais ce que t’as envie" » (Thomas, vit en couple et avec ses enfants)

Les proches peuvent même être à l’origine de l’inscription en formation :

« Alors moi il m’a encouragée à la faire en fait... ça me démangeait depuis quelques années mais je trouvais que c’était du superflu... comme j’ai un travail, sûr... voilà, c’est lui qui me dit "mais si, si", il m’a poussée à m’inscrire en fait » (Zoé, vit en couple et avec ses enfants)

¹⁴¹ Au sens d’accepter la démarche de formation de son époux.

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

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

Le désir de confiance de l'entourage est plus élevé chez les femmes (64 %) que chez les hommes (53 %) et est particulièrement élevé chez les apprenants ayant une forte motivation extrinsèque faiblement auto-déterminée (NAD₁), c'est-à-dire une relation de dépendance à l'Autre comme source motivationnelle (75 % de ceux ayant cette motivation désirent la confiance de leur entourage contre 51 % chez ceux l'ayant faible). Cette attente de confiance est d'autant plus forte que les attentes envers les enseignants et les pairs le sont.

La disponibilité est plus attendue par les Québécois (83 % contre 74 % chez les Français), dont les attentes envers les proches sont généralement plus fortes, inversement aux Français qui ont des attentes plutôt envers leurs pairs. Ce constat est d'autant plus fort que l'âge n'a cette fois-ci aucune influence (test de khi-2 non significatif) et que, par conséquent, ce ne sont pas les autres critères propres à l'échantillon Québécois qui influencent cette tendance.

L'aide organisationnelle (e.g. assurer les tâches ménagères, faire les courses) est plus fortement attendue par les femmes que par les hommes (33 % de femmes contre 18 % d'hommes ont une attente très forte, mais 39 % des hommes ont une attente moyenne contre 29 % des femmes). Cette aide est particulièrement attendue par les plus de 30 ans (73 % contre 49 %) qui ne vivent pas seuls (les individus en couple avec enfants ont une attente à hauteur de 84 %, en couple sans enfant 62 %, seul(e)

avec enfant(s) 71 %¹⁴²) et qui constituent pour partie l'échantillon québécois, dont l'attente est plus forte (67 % contre 56 % chez les Français).

Les proches constituent la part hors dispositif institutionnel, moins visibles au niveau académique, qui peuvent pourtant, nous le verrons lorsque nous analyserons les résultats recueillis sur le vécu de la FOAD, être indispensables à la réussite en formation. À ce stade, les apprenants leur accordent une place importante, attendant pour la grande majorité leur approbation quant à leur démarche de formation (84 %) et leur soutien (91 %), essentiels pour entrer en formation comme cela a été dit. L'attente envers les proches est tant socio-affective (confiance, soutien, approbation) que sociale (disponibilité en cas de besoin) et organisationnelle (permettant à l'apprenant de travailler dans des conditions optimales, sans avoir à gérer des tâches quotidiennes qui « parasiteraient » ses temps de formation). Les attentes cognitives et métacognitives (travailler avec son entourage) sont plus rares, les proches ayant un rôle plus généralement de l'ordre du soutien affectif. Enfin, lorsque l'apprenant a déjà eu une expérience en formation à distance, on observe qu'il a une plus faible attente organisationnelle envers ses proches (18 % contre 37 % chez ceux n'ayant pas d'expérience) et également une plus faible attente de disponibilité en cas de besoin (65 % contre 89 %). Ceci pourrait s'expliquer par une plus grande capacité à s'organiser seul du fait de l'expérience passée, ou encore que les proches ont « déçu » lors de cette précédente expérience et que l'attente est d'autant moins forte. Nous résumons ces analyses dans le tableau suivant.

Attentes envers les proches	Public les plus ou les moins concernés
Soutien affectif	Tous
Approbation	+ En couple, avec ou sans enfant
Confiance en la réussite	+ Femmes + NAD ₁
Disponibilité	+ Québécois - Expérience de FOAD
Aide organisationnelle	+ Femmes + 30 ans et plus + En couple, avec ou sans enfant - Expérience de FOAD
Travailler ensemble	+ Femmes + En couple, avec ou sans enfant

Tableau 24 - Attentes envers les proches : publics les plus ou les moins concernés. Échantillon de 329 réponses.

¹⁴² 42 % des personnes vivant seules sans enfant ont cette attente. Il peut s'agir pour eux d'une attente à l'égard de proches vivant à proximité.

Les liens statistiques entre les variables liées aux proches et la persévérance projetée sont nombreux. Principalement, c'est leur approbation qui apparaît comme essentielle. Viennent ensuite le désir de confiance en la réussite, le soutien affectif et la disponibilité en cas de besoin (qui ne concerne pas l'aide organisationnelle au quotidien mais la disponibilité ponctuelle). Là encore, plus les attentes sont élevées, plus la persévérance projetée l'est aussi. Nous continuons à compléter le schéma qui indique les relations entre attentes et persévérance projetée.

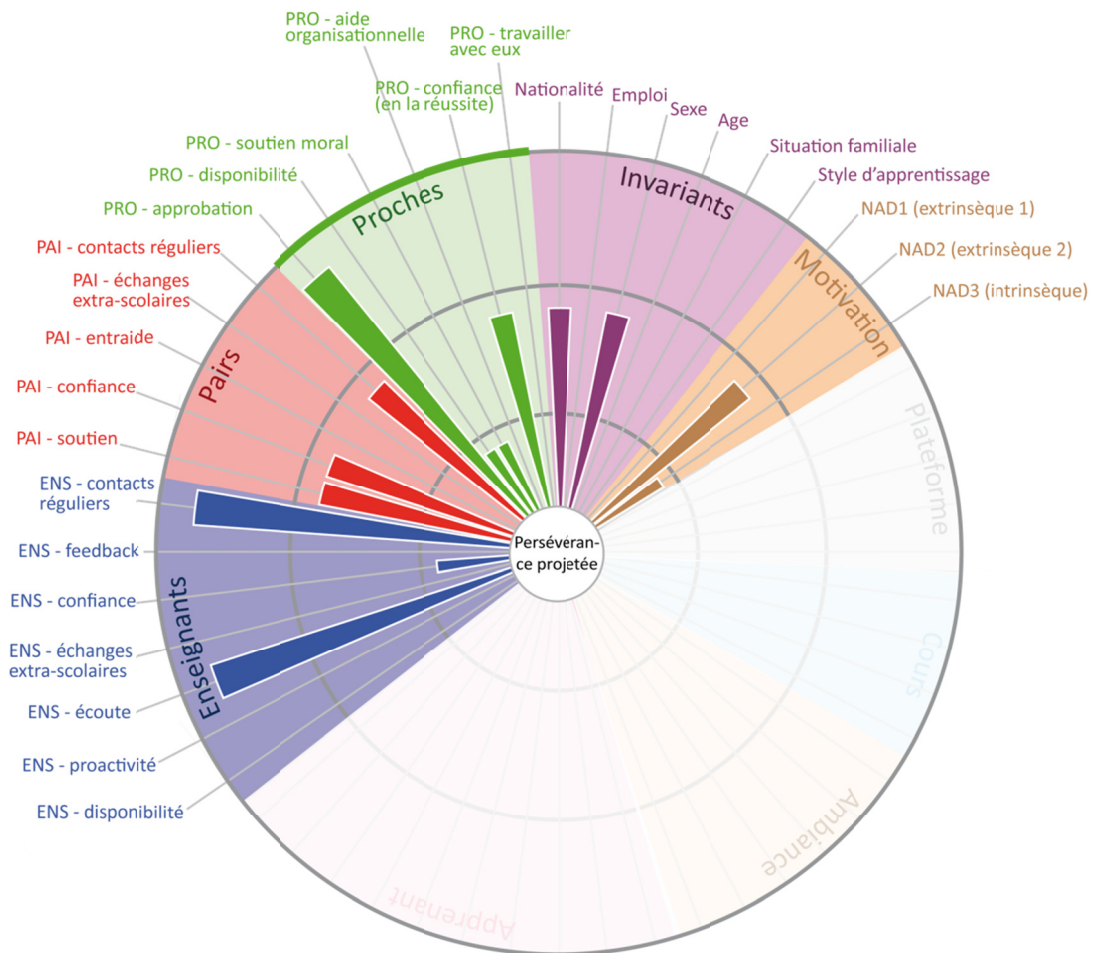


Figure 25 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation et les attentes socio-affectives envers les enseignants, les pairs et les proches.

4.2.2.5 Avec les collègues de travail

70 % de notre échantillon est en emploi (43 % à temps plein et 27 % à temps partiel) et nous avons souhaité identifier la place de leurs collègues.

43 % des apprenants en emploi ont parlé de leur formation à l'ensemble de leurs collègues, 28 % à une grande partie (généralement tous les collègues sauf les

supérieurs) et 13 % à quelques-uns. Ils sont alors 16 % à n'en avoir parlé à aucun de leurs collègues. Ils sont 36 % (parmi les apprenants en emploi) à considérer le soutien de leurs collègues comme plutôt ou très important. On n'observe aucun lien entre le fait de mentionner sa formation au travail et les variables socio-démographiques. En revanche, les apprenants ayant une motivation plus élevée à un faible niveau d'auto-détermination (NAD₁) ont plus souvent parlé de leur formation dans leur travail, ce qui n'est pas surprenant puisqu'il s'agit d'individus dépendants de l'Autre pour leur motivation (*a contrario*, certains peuvent justement préférer ne pas mentionner leur formation par peur d'être mal vus) ; inversement, les personnes ayant une motivation intrinsèque attendent bien moins souvent un soutien de la part de leurs collègues. Le fait d'en parler à leurs collègues ajoute, pour certains, une « pression » supplémentaire. Soit il s'agit de l'obligation de la réussite :

« C'est la peur de l'échec... Parce que si on le dit, pour moi, y'a obligation de réussir... ou en tout cas obligation d'assumer un échec à un moment donné qui sera pas facile à assumer » (Jessica)

Soit il peut s'agir d'une peur que le fait de faire une formation soit compris comme l'ambition d'un départ de l'emploi actuel, surtout si le sujet de la formation en est éloigné, ou justifie au moins une demande d'augmentation. À ce sujet, Barbara révèle que peu de ses pairs ont mentionné leur formation à leurs supérieurs :

« ça dérange... [...] on en a beaucoup parlé au sein de nos UE respectives, quelqu'un qui a cette dynamique de formation continue c'est quelqu'un qui a de l'ambition c'est quelqu'un qui peut partir, donc... voilà vous êtes [...] pas forcément enclin à en parler au patron, parce qu'il peut se dire « elle va me demander une augmentation une promotion et en ces temps difficiles » donc on n'en parle pas et... on a fait un petit sondage au sein de toutes les UE¹⁴³, 90 pourcents des étudiants qui étaient là étaient là sans l'accord sans même que leur boîte le sache... ils étaient là à titre individuel » (Barbara, inscrite au CNAM)

La place de l'employeur diffère selon les apprenants. Pour certains, il est à l'origine de la formation. Pour d'autres, il a été nécessaire de lui parler de la formation pour justifier des demandes de congés ou des aménagements d'emploi du temps spécifiques. Enfin, certains n'ont pas hésité à en parler, ce qui peut être encouragé par l'employeur :

¹⁴³ UE : Unité d'Enseignement.

« la réponse a été intéressée de la part de mon chef, ah oui c'est bien c'est intéressant, au niveau des perspectives » (Louise)

L'absence de lien entre les variables liées aux collègues et la persévérance projetée, et le fait que ces variables ne concernent qu'une partie de l'échantillon, nous amène à exclure ces variables du schéma influençant la persévérance projetée.

4.2.2.6 L'ambiance au sein du DFOAD (apprenants, enseignants)

Les attentes socio-affectives concernent également l'ambiance. Ainsi, 55 % de notre échantillon indique qu'il est plutôt important pour eux qu'il y ait une bonne ambiance entre apprenants et enseignants, et 32 % que c'est très important. Bien que non lié à l'âge, ce résultat est particulièrement élevé chez les individus en couple ayant des enfants et ayant des attentes envers leurs proches élevées. Nous notons également des corrélations entre les attentes socio-affectives d'ambiance et la motivation initiale : plus la motivation extrinsèque est élevée, plus l'importance de l'ambiance est forte.

Les attentes de bonne ambiance entre apprenants sont plus nuancées. 53 % indiquent qu'une bonne ambiance entre apprenants est plutôt importante pour eux et 13 % très importante. Elles sont plus fortes chez les publics français et ceux ayant une forte motivation, quel que soit son niveau (NAD₁, NAD₂, NAD₃). Ces publics ont également des attentes socio-affectives plus élevées à l'égard de l'ensemble des acteurs que ceux ayant moins de souhaits d'ambiance. Il se peut donc que ce soit par désir ou besoin de sécurité que les apprenants réclament une « bonne ambiance », qui serait selon eux favorable à l'apprentissage.

La recherche d'un climat sécurisant (bonne ambiance et confiance entre les différents acteurs) et de relations socio-affectives « fortes » envers l'ensemble des acteurs du DFOAD (enseignants, apprenants) ou hors DFOAD (proches, collègues), semble liée soit à une dépendance (perçue) à l'Autre (cas rares dans notre échantillon – de 12 % à 18 %), soit à une volonté d'implication sociale dans le dispositif, que nous relierions par ailleurs à la persévérance projetée, comme on le voit sur le schéma suivant. De plus, ceux qui ont le plus fort niveau de persévérance projetée ont une attente d'aide de la part du personnel institutionnel (administratifs, enseignants) pour la création de liens entre étudiants (41 % contre 16 % chez ceux ayant le plus faible niveau de persévérance projetée).

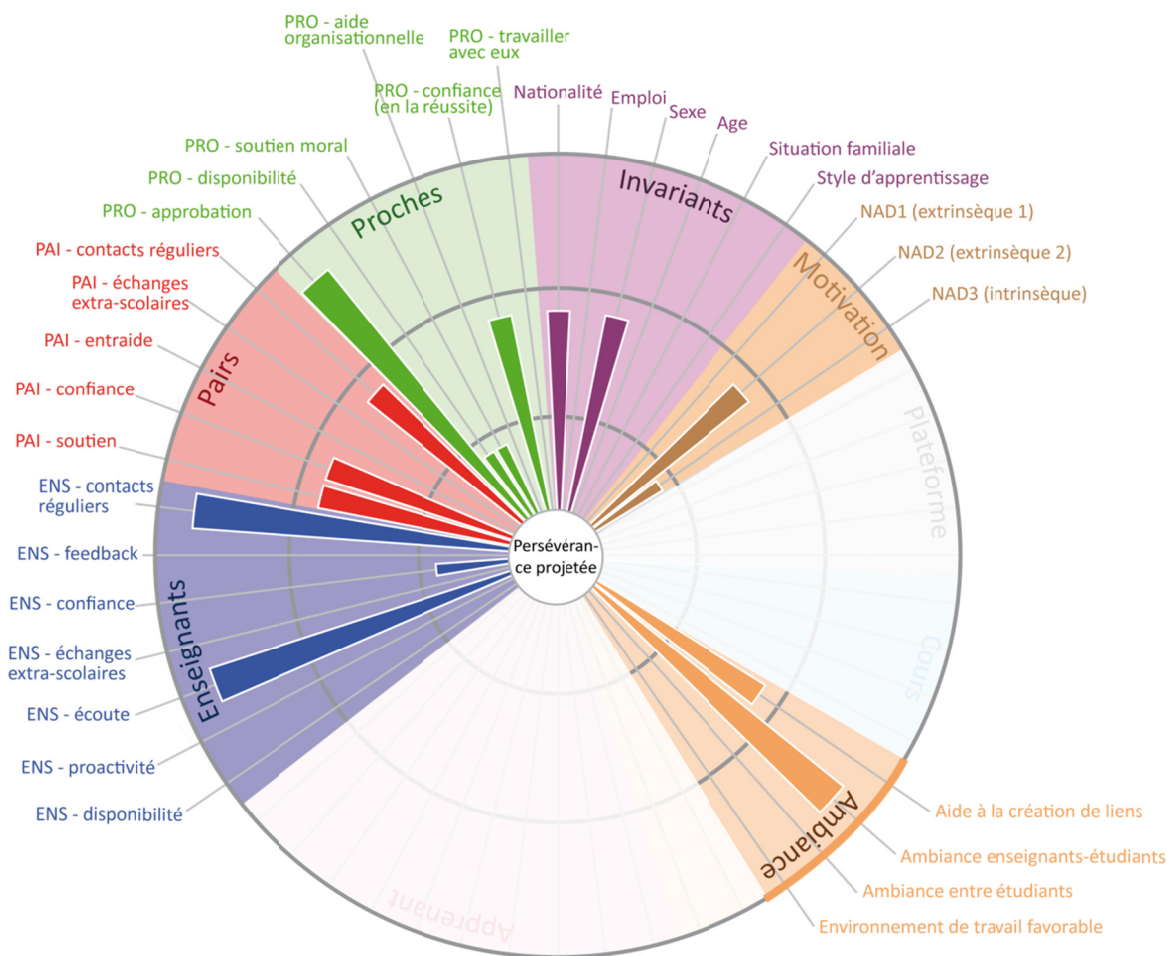


Figure 26 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation, les attentes socio-affectives envers les enseignants, les pairs et les proches et l'ambiance au sein du DFOAD.

4.2.3 Environnement de travail et ressources à disposition

La quasi-totalité (87 %) des apprenants exprime le besoin de travailler dans un environnement de travail qui lui est favorable (e.g. calme pour les uns, entouré de leurs proches pour d'autres), à deux niveaux toutefois : plutôt oui pour 42 % et totalement pour 45 %. Cette attente est plus forte chez les plus jeunes (56 % chez les moins de 30 ans contre 44 % chez les autres au niveau le plus élevé de la demande) et chez les publics ayant des attentes très fortes envers l'ensemble des catégories d'acteurs (enseignants, apprenants, proches). Plus que les autres¹⁴⁴, ils attendent des

¹⁴⁴ Etabli par des tests d'indépendance khi-2 rendant compte de liens entre la variable d'attente sur l'environnement et les variables indiquées.

enseignants écoute, confiance, disponibilité et *feedback* sur les travaux effectués, de leurs pairs une relation de confiance, d'entraide et des échanges sur des sujets personnels et des contacts réguliers, et de leurs proches approbation, soutien moral et aide organisationnelle (sur les tâches quotidiennes). La bonne ambiance entre les acteurs du dispositif est également plus fortement attendue. Ces apprenants incluent alors autrui dans leur environnement de travail. Un terrain favorable à l'apprentissage est pour eux un espace social de confiance, sécurisant et fait d'agréables échanges, où les différents acteurs sociaux participant à leur formation sont disponibles et à l'écoute.

Les apprenants ont également des attentes précises en ce qui concerne les cours dispensés. Ils sont majoritaires à demander un calendrier des différentes étapes des cours (98 %), une présentation des cours (99 %), des fiches d'aides méthodologiques (85 %) et des exercices réguliers (89 %). Comme précédemment, ces attentes sont exprimées à différents niveaux (plutôt fortement ou très fortement). Un environnement de travail convenable c'est aussi une plus forte demande d'un calendrier et une présentation des cours, et d'un forum privé (attendu par 54 %) pour les échanges entre apprenants, surtout chez ceux ayant le moins confiance en eux.

En début de formation, il est important pour les apprenants, déjà anxieux à l'idée d'intégrer leurs formation (exprimé par 33 % d'entre eux : 49 % des Français et 16 % des Québécois), que le dispositif soit bien « structuré », notamment parce que le contact apparaît plus difficile à établir à distance :

« [au] premier semestre on s'attend à avoir quelque chose de très structuré et... en règle parce qu'on se dit mince c'est quand même une formation à distance c'est pas évident » (Rose)

Cette structure peut être à la fois une présentation claire et fiable de la formation (e.g. sur une plaquette d'information), des moyens mis à disposition des apprenants (e.g. outils, acteurs humains et non-humains), des attendus (e.g. fréquence approximative des travaux à rendre), et de tout ce qui constitue un cadre sécurisant, un ensemble de repères pour l'apprenant. Néanmoins, ces éléments correspondent moins aux apprenants ayant un style d'apprentissage « pratique » qui recherchent, moins que les autres, un calendrier ou des fiches méthodologiques, ayant besoin de concret et qui pourraient être « frustrés » (Talbot et al., 2000) par les méthodes pédagogiques classiques.

Les relations avec la persévérance sont fortes : des exercices réguliers sont attendus chez ceux qui projettent une persévérance élevée. Les outils de communication (comme les forums) sont également attendus et la distinction est d'autant plus forte entre ceux qui souhaitent un forum privé ou non. Pour les forums

privés, la tendance est inverse : ils sont plus attendus par les moins persévérants. 21 % des plus persévérants n'en souhaitent pas, alors qu'ils ne sont que 6 % chez les autres. Nous pouvons résumer ces éléments sur le schéma suivant :

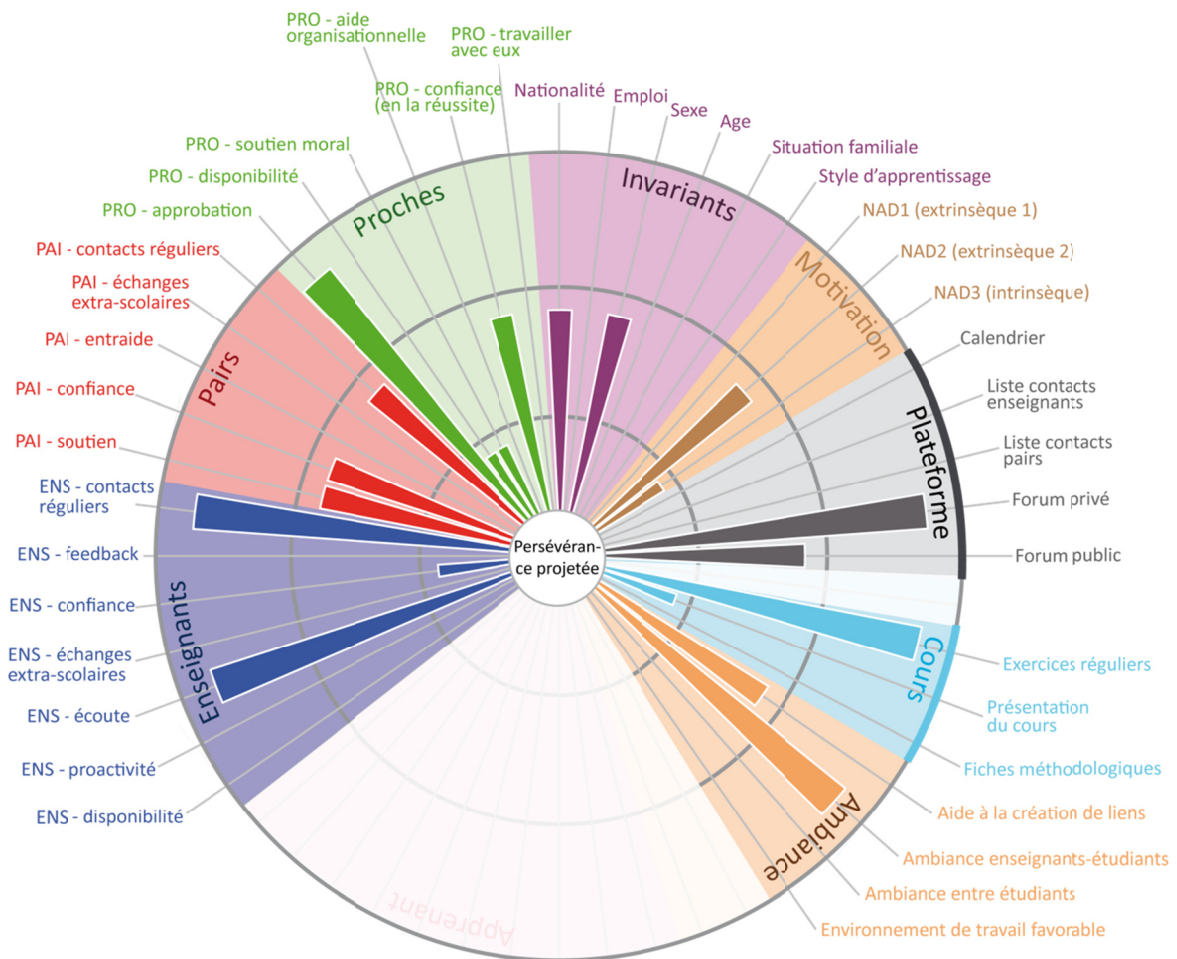
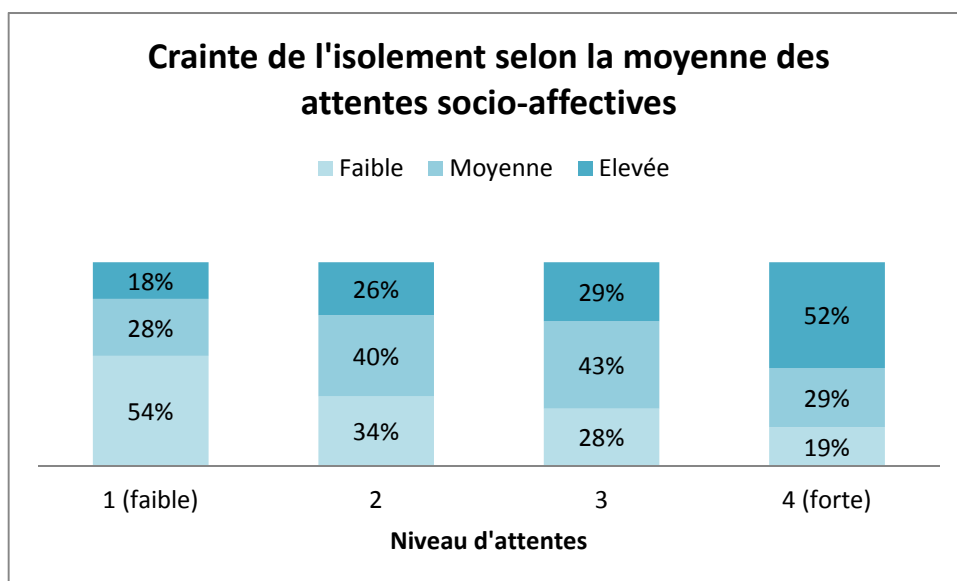


Figure 27 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation, les attentes socio-affectives envers les enseignants, les pairs et les proches, l'ambiance au sein du DFOAD, les ressources attendues sur la plateforme et les modalités de cours.

4.2.3.1 Isolement et travail en solitaire

La recherche de liens et de facteurs sociaux pour établir un terrain favorable à l'apprentissage est fortement liée à la question de l'isolement. À distance, certains apprenants craignent de se sentir isolés (29 %), en particulier lorsque le format ne propose pas de tuteur dédié à la formation ou des enseignants proactifs : 43 % des Français craignent l'isolement contre 14 % des apprenants québécois. Ce sont également les plus jeunes qui redoutent l'isolement : 46 % des moins de 22 ans et globalement 34 % des moins de 30 ans, contre 25 % chez les plus de 30 ans. La

situation familiale est aussi un facteur légèrement influant : 34 % des individus vivant seuls appréhendent un isolement contre 27 % des autres, ce qui se retrouve également chez les individus ayant un faible niveau d'auto-détermination (dépendance à l'Autre)¹⁴⁵. Ce sont plus souvent des individus désirant de forts liens avec leurs pairs : parmi ceux craignant d'être isolés, ils sont 44 % à avoir des attentes élevées envers eux, contre 18 % chez ceux n'ayant pas cette peur. Ainsi, l'intérêt des Autres pour certains apprenants est de participer à rompre l'isolement envisagé au cours de la formation, lorsqu'il est perçu comme pouvant être mal vécu (solitude). En particulier, la crainte de l'isolement pousserait les apprenants à contacter plus fréquemment leurs pairs (59 % de ceux craignant l'isolement les contacteraient régulièrement contre 38 % des autres). Enfin, ils accordent généralement une plus grande importance aux enseignants, à leurs pairs et à leurs proches dans leur réussite. Le schéma qui suit propose un croisement entre l'isolement et les attentes socio-affectives globales (moyenne entre celles envers les enseignants, les pairs et les proches) : plus les attentes sont globalement élevées, plus la crainte de l'isolement est grande, ou réciproquement. Cela signifierait que, face à la crainte de l'isolement, les individus désirent des interactions fréquentes et de qualité avec les enseignants, leurs pairs et leurs proches.



Graphique 14 - Moyenne des attentes socio-affectives en fonction de la crainte de l'isolement. Echantillon de 329 répondants.

¹⁴⁵ 36 % des apprenants ayant une motivation faiblement auto-déterminée (NAD₁) craignent l'isolement, contre 19 % chez ceux n'ayant pas ou peu cette motivation.

La crainte de l'isolement est plus complexe que l'appréhension d'une absence de contact. Il s'agit aussi de se reconnaître dans le groupe. De par leur situation sociale et démographique et/ou leurs représentations sur la formation et les étudiants des universités, certains apprenants peuvent craindre d'être isolés ; c'est le cas d'Yves qui se sent « isolé » des autres du fait de son âge, qui, selon lui, est différent de celui que pourraient avoir les « étudiants standards ». Il indique ainsi que la FOAD n'est pas pour lui une formation comme les autres, confondant sans doute la modalité à distance avec la formation continue, destinée à un public en reprise d'études (ce qui est son cas) :

« Le sentiment d'isolement que procure la formation à distance, peut être renforcée par la différence d'âge avec les étudiants standards en filière standard » (Yves, 32 ans)

Cette reconnaissance dans le groupe est importante. La différence d'âge n'est pas en soi un facteur gênant dans la relation sociale (rappelons le cas de l'apprenante qui souhaitait justement fréquenter des individus plus jeunes qu'elle), mais le fait de pouvoir échanger, de comprendre et d'être compris par l'Autre est ce qui permettra aux apprenants désireux de lien social de partager avec leurs pairs qui « vivent la même chose »¹⁴⁶. Certains regrettent d'ailleurs de ne plus pouvoir suivre les cours à l'université pour retrouver « l'ambiance du campus » et, bien qu'ayant le statut d'étudiant, ne se considèrent plus comme tels :

« l'isolement est inhérent au statut d'auditeur du CNAM... c'est comme ça... il faut accepter et s'y faire... on n'aura pas une ambiance campus on n'aura pas une ambiance d'étudiants c'est fini » (Barbara, 33 ans).

Ensuite, nous notons que certains étudiants s'isoleraient *de facto*. Ainsi, en cas de difficulté, ils seraient 41 % à ne demander d'aide à personne, et 79 % à souhaiter travailler seul autant que possible (30 % totalement et 49 % plutôt). Parmi ceux souhaitant travailler seul autant que possible, ils sont 25 % à craindre l'isolement, contre 46 % chez ceux ne souhaitant pas ou peu travailler seul. Notre hypothèse à ce sujet est que, dans l'esprit des apprenants, la FOAD est un format d'apprentissage donnant peu de place au travail collaboratif. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, le choix de la distance oriente également la préférence pour le travail en solitaire : les emplois du temps des apprenants, souvent en emploi et/ou ayant une vie de famille, laissent moins de place à l'organisation de travaux de groupe. Ces facteurs ne sont cependant pas les seules explications (les statistiques nous indiquent

¹⁴⁶ Ce point sera ré-abordé et explicité lorsque nous traiterons l'enquête sur le vécu de la formation à distance.

non seulement que les individus en couple sans enfant travailleraient moins souvent seuls que ceux avec des enfants, mais aussi que les apprenants vivant seuls désirent plus souvent travailler seuls) et les individus en emploi ne travailleraient pas forcément plus seuls que les autres. Cela dépend également des attentes socio-affectives envers leurs pairs, qui évoluent dans le même sens. Les attentes envers les enseignants et les pairs sont plus fortes chez ceux ne prévoyant pas ou peu de travailler seuls ; la moyenne des fortes attentes est supérieure de 14 points chez ce public.

Des liens statistiques entre isolement et persévérance projetée existent. Parmi ceux qui craignent le plus l'isolement, seuls 31 % ont une persévérance élevée, contre 49 % chez ceux qui le redoutent le moins.

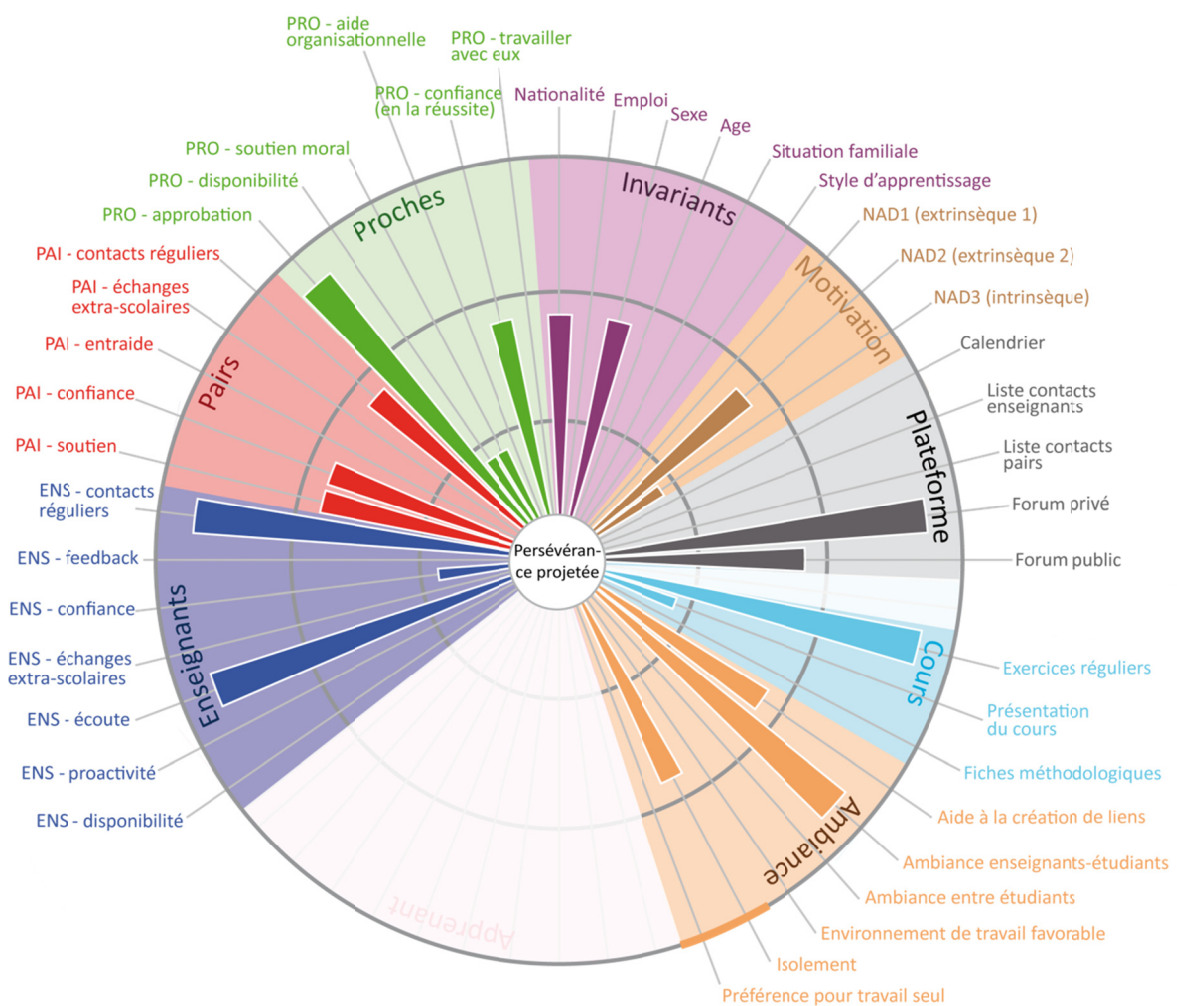


Figure 28 – Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation initiale, les attentes socio-affectives envers les enseignants, pairs et proches, l'ambiance au sein du DFOAD, les ressources disponibles sur la plateforme de formation et les modalités de cours, la crainte de l'isolement.

4.2.4 Attentes sociales et projections de persévérance

Le tableau suivant résume l'ensemble des attentes socio-affectives en fonction des projections de persévérance sur trois niveaux. On notera que plus la persévérance projetée est élevée, plus les attentes le sont aussi, hormis pour certaines qui le sont pour tous les apprenants quel que soit leur niveau de persévérance projetée (soutien de la part des enseignants et retours commentés sur les travaux effectués, relations de confiance avec les pairs, soutien des proches et calendrier de la formation). Ce tableau rend compte d'une répartition de l'échantillon.

Persévérance projetée	Attentes envers enseignants	Attentes envers pairs	Attentes envers proches	Autres
Faible	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien +++ • Ecoute + • Confiance ++ • Echanges extra-scolaires + • Disponibilité + • <i>Feedback</i> travaux +++ • Contacts + 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien ++ • Confiance ++ • Entraide + • Echanges extra-scolaires ++ • Contacts + 	<ul style="list-style-type: none"> • Approbation ++ • Soutien +++ • Disponibilité + • Aide organisationnelle + 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne ambiance étudiants/enseignants + • Bonne ambiance entre étudiants + • Exercices (quantité) + • Calendrier +++
Moyenne	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien +++ • Ecoute ++ • Confiance ++ • Echanges extra-scolaires + • Disponibilité ++ • <i>Feedback</i> travaux +++ • Contacts ++ 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien + • Confiance ++ • Entraide ++ • Echanges extra-scolaires + • Contacts ++ 	<ul style="list-style-type: none"> • Approbation ++ • Soutien +++ • Disponibilité ++ • Aide organisationnelle + 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne ambiance étudiants/enseignants ++ • Bonne ambiance entre étudiants + • Exercices (quantité) +++ • Calendrier +++
Elevée	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien +++ • Ecoute +++ • Confiance +++ • Echanges extra-scolaires ++ • Disponibilité +++ • <i>Feedback</i> travaux +++ • Contacts +++ 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien ++ • Confiance ++ • Entraide ++ • Echanges extra-scolaires ++ • Contacts ++ 	<ul style="list-style-type: none"> • Approbation +++ • Soutien +++ • Disponibilité ++ • Aide organisationnelle + 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne ambiance étudiants/enseignants ++ • Bonne ambiance entre étudiants + • Exercices (quantité) +++ • Calendrier +++

Tableau 25 - Attentes selon le niveau de persévérance projetée. « + » ou « ++ » ou « +++ » indiquent une attente plus ou moins fréquente (e.g. « + » pour rendre compte que 20 % de l'échantillon a cette attente, « +++ » pour indiquer que 70 % de l'échantillon a cette attente).

Parmi les plus persévérants, 39 % n'ont jamais eu d'expérience de formation à distance, et seuls 43 % de ceux ayant eu une expérience à distance sont au plus haut niveau de persévérance projetée, ce qui pourrait sous-entendre pour les 57 % restants une déception quant aux dispositifs de FOAD ou un réajustement de leurs attentes (ce dernier point n'expliquant toutefois par une persévérance projetée plus

faible). Seuls 20 %¹⁴⁷ de ceux ayant un bas niveau de persévérance projetée ont déjà eu une expérience à distance, ce qui ne nous conforte pas dans l'hypothèse d'une expérience négative pouvant affecter leur projection de persévérance.

Globalement, nous retiendrons que plus les exigences envers le dispositif et les proches sont élevées, plus la persévérance projetée l'est aussi –ou *vice versa*. Ceci peut s'expliquer par une plus grande capacité de projection dans sa formation, l'apprenant prévoyant de mobiliser un ensemble de ressources humaines pour sa réussite (tant dans le DFOAD qu'en dehors). Ce plus grand engagement initial (Viau, 2009, p.50) l'amène également à attendre un travail régulier et évalué (lui permettant justement de s'auto-évaluer, ceci constituant un repère pour l'apprenant sur son apprentissage et son efficacité perçue), ainsi qu'un ensemble de repères organisationnels (e.g. calendrier) lui permettant d'organiser ses vies étudiantes, professionnelles et personnelles. Les moins persévérants, eux, ont des attentes généralement plus faibles, y compris envers leurs proches. On peut supposer qu'ils se projettent plus dans leur échec que dans leur réussite, et considèrent par conséquent inutile de mobiliser les ressources humaines à leur disposition. Cela reste toutefois une hypothèse non vérifiable.

4.2.5 Conclusion sur les attentes sociales

Dans cette partie, nous avons pu voir l'importance accordée à chaque catégorie d'acteurs, plaçant les enseignants en tête, jugés indispensables pour la réussite (plus particulièrement pour les plus de 30 ans), suivis des proches (en particulier pour les individus en couple). Bien que la relation avec les pairs soit peu souvent considérée comme facteur de réussite, il est attendu avec eux une relation faite d'entraide et de confiance, en particulier chez les plus jeunes. On note que plus un apprenant accorde d'importance à l'un des acteurs, plus il en accorde aux autres : en somme, il s'agit plus, du moins en début de formation, d'apprenants ayant de fortes attentes sociales en général que d'attentes spécifiques envers un acteur en particulier. Ceux craignant l'isolement (29% des apprenants) sont d'autant plus en attente. Le style d'apprentissage rend compte d'une différence au niveau des « analytiques » et des « pratiques », plus solitaires et ayant des attentes plus faibles, contrairement aux « imaginatifs » qui se construisent dans la relation à l'Autre. En outre, la motivation initiale, nous l'avons vu, influe sur certains résultats. Plus un apprenant est auto-déterminé, plus les attentes socio-affectives qu'il exprime sont élevées pour

¹⁴⁷ Représentant uniquement 10 individus du fait des non-réponses.

l'ensemble des acteurs, sur l'ensemble des variables (confiance, soutien, *etc.*) et sur l'ambiance entre enseignants et apprenants et entre apprenants¹⁴⁸.

Le tableau de la page suivante (qui se lit « en colonne ») résume cette partie sur la dimension sociale, en rappelant les principaux points évoqués en fonction de deux niveaux d'attentes socio-affectives globales (faibles ou élevées)¹⁴⁹. Les attentes socio-affectives sont particulièrement élevées chez les apprenants vivant en couple avec ou sans-enfant. Cela concerne plus souvent des femmes et des apprenants qui occupent un emploi. Ces apprenants à forte attente sociale se tournent plus fortement vers leurs pairs (soutien, échanges fréquents et extra-scolaires) que ceux à faible attente sociale. Les échanges avec les enseignants sont attendus plus fréquents, et plus souvent sur des sujets extra-scolaires. De même avec les proches, ce sont des attentes de l'ordre de la confiance en la réussite, très élevées, de l'aide organisationnelle pour la vie de tous les jours et éventuellement de pouvoir travailler avec eux. Enfin, ces apprenants ont une motivation à suivre la formation plus forte à tous les niveaux (NAD₁, NAD₂, NAD₃), y compris au niveau le moins auto-déterminé, révélant parfois une relation de dépendance à l'Autre. Leur persévérance projetée est également plus forte.

¹⁴⁸ Un test de Fisher nous indique une très forte corrélation entre les attentes moyennes (enseignants, pairs et proches confondus) et les niveaux d'auto-détermination extrinsèques, alors que la motivation intrinsèque influe plus faiblement.

¹⁴⁹ Sont indiquées les variables révélant une forte dépendance au niveau d'attentes socio-affectives lors d'un test de khi-2.

	Attentes socio-affectives globales	
Socio-démographie	Faibles attentes	Fortes attentes
Français	54 %	49 %
Femmes	69 %	78 %
Âge (30 ans ou plus)	51 %	51 %
En emploi	75 %	64 %
Vivent seul(e)s	41 %	28 %
Socio-affectif	Faibles attentes	Fortes attentes
Crainte de l'isolement	41 %	28 %
Enseignants : échanges fréquents	47 %	75 %
Enseignants : échanges extra-scolaires	34 %	57 %
Pairs : soutien	38 %	85 %
Pairs : échanges fréquents	29 %	63 %
Pairs : échanges extra-scolaires	25 %	64 %
Pairs : bonne ambiance	49 %	86 %
Proches : confiance en la réussite	37 %	91 %
Proches : aide organisationnelle	51 %	74 %
Proches : travailler avec eux	9 %	41 %
Motivation¹⁵⁰	Faibles attentes	Fortes attentes
Motivation NAD ₁	0,36 / 3	0,61 / 3
Motivation NAD ₂	2,20 / 3	2,52 / 3
Motivation NAD ₃	2,20 / 3	2,28 / 3
Persévérance prévue	2,22 / 3	2,41 / 3
TOTAL	55 %	45 %
TOTAL	100 %	

Tableau 26 - Variables influençant fortement le niveau d'attentes socio-affectives global (à l'égard des enseignants, des pairs et des proches). Lecture : parmi les apprenants ayant un faible niveau d'attente, 69 % sont des femmes.

Les attentes sociales, globalement élevées, ne permettent pas d'établir des profils de population à ce stade. Nous identifions des tendances, liées notamment à l'âge, à la situation familiale et professionnelle et parfois au sexe, de même qu'il y a différents niveaux d'attentes socio-affectives qui permettraient de discriminer nos publics (e.g. pouvoir échanger sur des sujets extra-scolaires n'est pas une demande partagée par tous), ainsi que différents niveaux de motivation. Notons également que les publics français, en particulier les plus jeunes, accordent une plus grande importance à leurs pairs, alors que les étudiants québécois attendent plus de leurs

¹⁵⁰ Pour rappel : le plus bas niveau extrinsèque (NAD₁) concerne les régulations externes et introjectées ; le plus haut niveau extrinsèque (NAD₂) concerne les régulations identifiées et intégrées ; le troisième et plus haut niveau est intrinsèque (NAD₃).

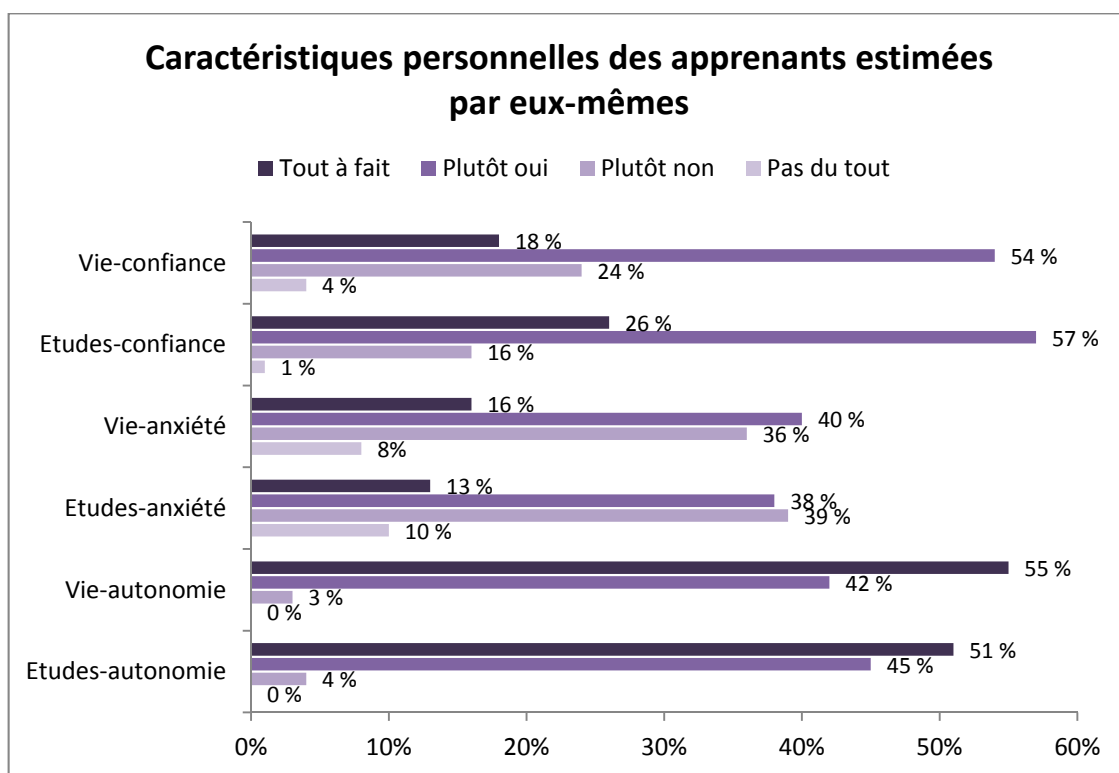
proches en tant que soutien socio-affectif. Nous souhaitons alors aller plus loin en nous intéressant aux caractéristiques intra-personnelles des apprenants.

4.3 Attentes et projections intra-personnelles

Cette partie a pour but d'identifier et mieux comprendre les enjeux des éléments affectifs des apprenants, tels que leur sentiment d'auto-efficacité ou leur anxiété. Tenant compte de leur personnalité exprimée, de leurs attentes quant à l'environnement de travail et la plateforme de formation ou encore de leur projection de réussite, nous verrons comment la persévérance diffère selon les apprenants.

4.3.1 Personnalité des apprenants

Nous avons souhaité dans l'enquête demander aux apprenants de s'auto-évaluer à trois niveaux : leur confiance en eux, leur anxiété et leur autonomie, à la fois dans leur vie en général et dans les études (e.g. pour la confiance en soi dans la vie : « Généralement dans la vie, diriez-vous que vous avez confiance en vous ? »). Les résultats sont souvent positifs. Les apprenants s'estiment en majorité autonomes, dans la vie comme dans les études, et ont plutôt confiance en eux. En revanche, l'anxiété divise bien plus, comme en atteste le graphique suivant.



Graphique 15 - Caractéristiques personnelles des apprenants estimées par eux-mêmes -au niveau de la confiance en soi, de l'anxiété et de l'autonomie, dans la vie et dans les études.

Nous notons notamment que les publics québécois ont une meilleure image d'eux-mêmes : ils se placent plus souvent dans le positif pour les questions de confiance et d'autonomie (et dans le négatif pour la question d'anxiété) que les publics français, et à un plus fort niveau. Par exemple, parmi ceux ayant répondu « tout à fait » à la question « dans la vie, diriez-vous que vous avez confiance en vous », 83 % sont Québécois et 17 % Français. On observe également, avec moins de force cependant, que les plus confiants sont plus souvent des hommes¹⁵¹, en emploi, de plus de 30 ans, qui vivent en couple avec ou sans enfants, et ont des attentes socio-affectives envers leurs pairs plus faibles. Généralement, les moins confiants sont également les plus anxieux (85 % d'entre eux) et ont une plus grande dépendance à l'Autre, à la fois dans les demandes socio-affectives et dans leur motivation à plus faible niveau d'auto-détermination. Le rôle d'autrui, en particulier des pairs, pourrait donc être celui de rassurer dans les représentations que s'en font les apprenants. Par ailleurs, les moins confiants sont aussi ceux qui désirent le plus que le personnel institutionnel aide à la création de liens entre apprenants ; comme nous le verrons, certains apprenants n'osent pas contacter l'Autre et ont besoin d'un déclenchement « officiel » pour établir le contact (ce que permet une posture proactive). Le schéma suivant synthétise ces analyses :

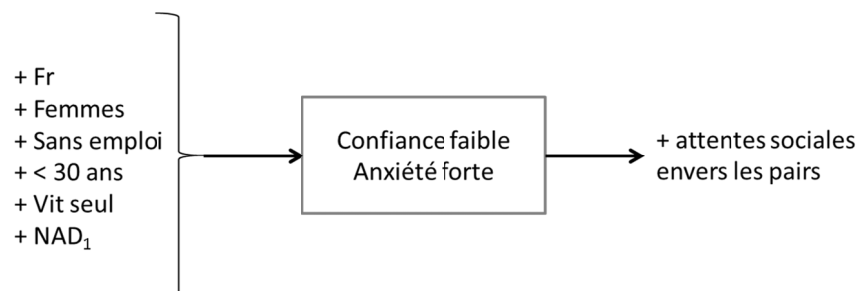


Figure 29 - Facteurs influant sur la confiance et l'anxiété dans la vie en général et vis-à-vis de la formation.

4.3.2 Sentiment d'auto-efficacité

À un niveau encore plus personnel, les apprenants expriment leur anxiété ou au contraire leur quiétude. 56 % se disent tout à fait capables de réussir leur année et 38 % plutôt capables. Ils sont moins nombreux à avoir confiance en leurs capacités d'organisation et d'autonomie : 44 % estiment être tout à fait capables de bien

¹⁵¹ Et cela sans que l'échantillon québécois, composé de plus d'hommes, ait statistiquement une influence avérée : on fait le même constat si l'on tient uniquement compte de l'échantillon français, et réciproquement de l'échantillon québécois.

s'organiser et 42 % plutôt capables. 36 % de notre échantillon s'estime tout à fait capable dans les trois variables.

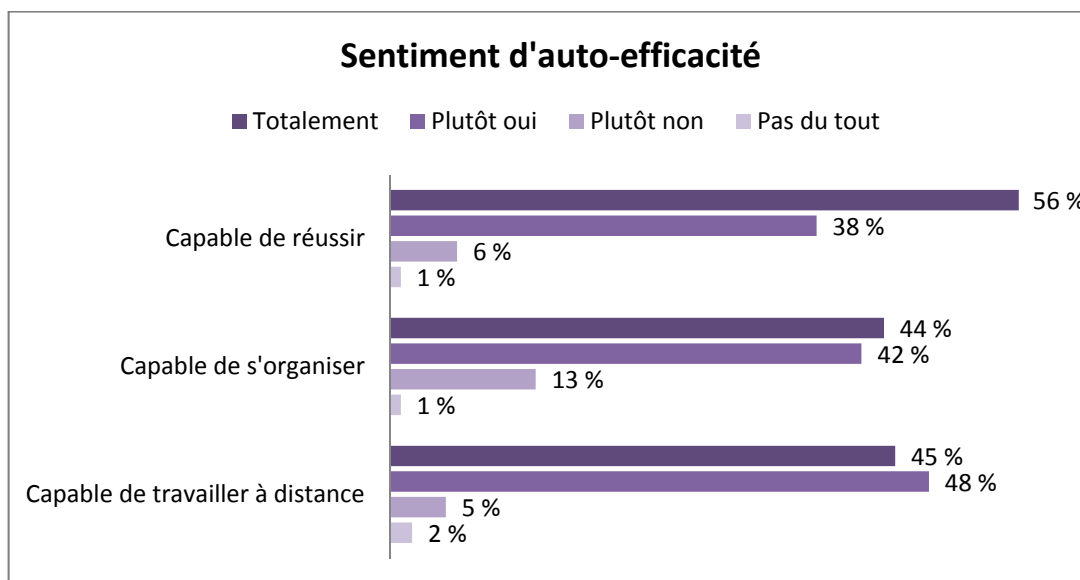


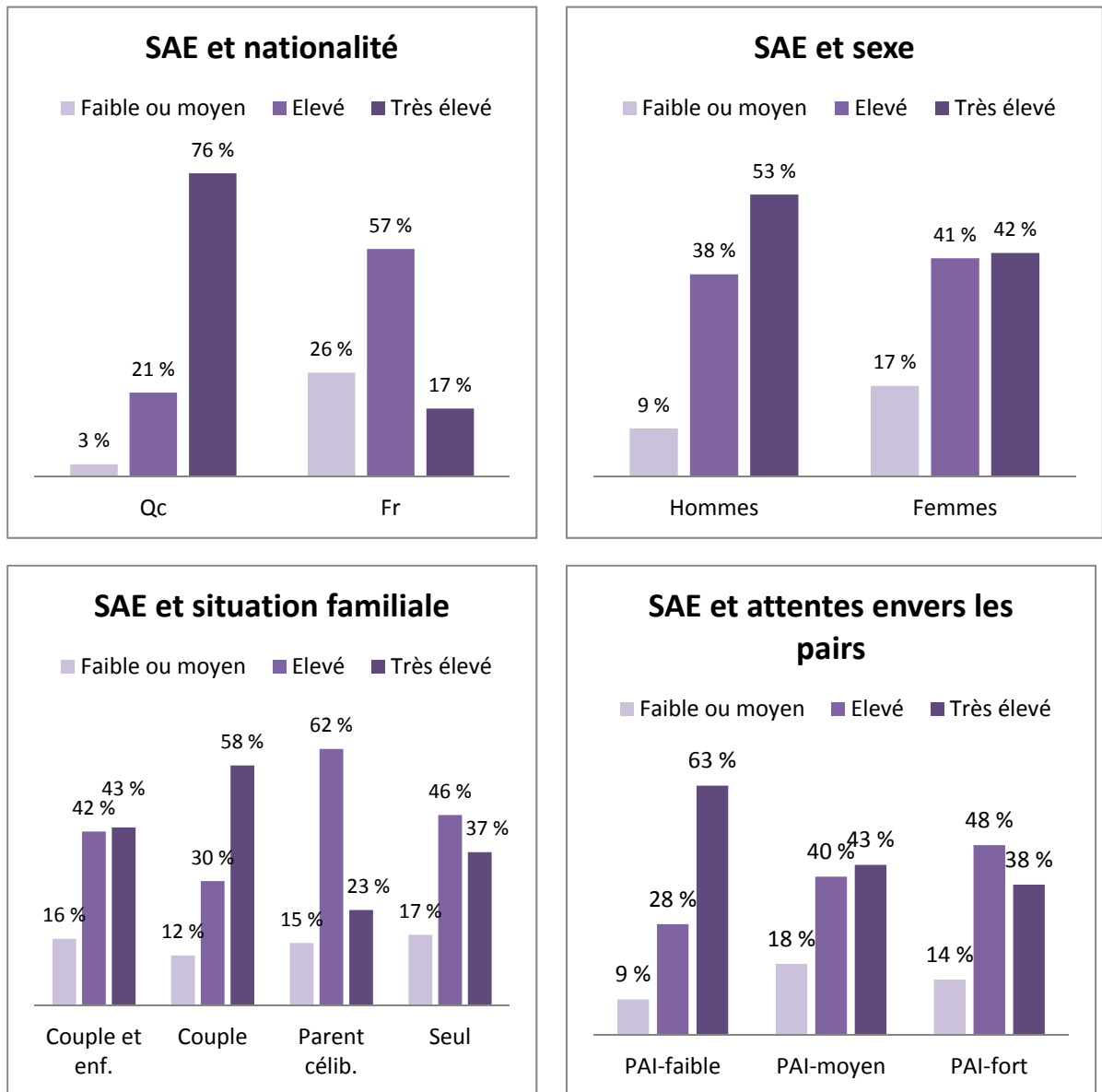
Figure 30 – Sentiment d'auto-efficacité selon trois critères. Echantillon de 329 réponses.

La moyenne des scores de ces trois variables¹⁵² permet d'obtenir un Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) global, très élevé pour 45 % de l'échantillon, élevé pour 40 % et moyen ou faible pour 15 %. Les schémas suivants rendent compte des variables corrélées à ces résultats. En particulier, on observe que les Québécois ont un SAE nettement plus fort que les Français, les hommes légèrement plus fort que les femmes, les personnes en couple (avec ou sans enfant) plus fort que les parents célibataires ou les personnes vivant seules. Nous notons également que plus le SAE est fort, plus les attentes socio-affectives envers les pairs (seule catégorie d'acteurs sur laquelle cela est statistiquement avéré) est faible, comme nous l'observons sur le schéma de la page précédente. Ainsi, la plupart des apprenants cherchant le contact avec leurs pairs seraient plus souvent en « manque de confiance » en leur réussite¹⁵³, qu'ils vivent seuls ou non : la présence des proches ne remplace pas la recherche de contacts avec leurs pairs. Notons également que les publics expérimentés (ayant déjà

¹⁵² Pour cela, on considère que « totalement » a une valeur de 3, « plutôt oui » de 2, « plutôt non » de 1 et « pas du tout » de 0. Faire la moyenne des valeurs permet d'obtenir le SAE global. Nous avons ensuite procédé à une mise en classe des valeurs, et un découpage en trois classes a paru le plus approprié, la classe à faibles scores (plutôt non et pas du tout) rassemblant de petits effectifs.

¹⁵³ La plus faible proportion de l'échantillon québécois chez les individus ayant une forte attente socio-affective envers leurs pairs a une influence mineure sur ce constat.

une expérience en FOAD) ont un SAE global très élevé à hauteur de 51 % contre 27 % chez ceux n'ayant pas cette expérience¹⁵⁴.



Graphique 16 - (4 graphiques) Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) en fonction de la nationalité, du sexe, de la situation familiale et des attentes socio-affectives envers les pairs. Les valeurs indiquées sont en pourcentage. Echantillon de 324 répondants (5 non-réponses à au moins une question).

¹⁵⁴ Et cela indépendamment du public (français ou québécois).

4.3.3 Persévérance projetée en FOAD

Ceux qui prévoient le plus de persévérer ont des attentes socio-affectives dans la moyenne supérieure, mais qui ne sont pas les plus élevées : se considérant plus autonomes et ayant plus confiance en eux, ils attendent des autres acteurs de la disponibilité et une relation de confiance, sans toutefois avoir des attentes très fortes et être dépendants d'eux dans leur réussite. Ils sont en demande de communication avec les autres et d'outils le leur permettant (forum public), tant avec les enseignants qu'avec leurs pairs, probablement pour maintenir une relation régulière (sans forcément être fréquente). Ils utiliseraient, en cas de besoin, les ressources humaines à leur disposition, ce qu'ils expriment par une attente de disponibilité de l'Autre. Cette régularité est également demandée dans la fréquence de travaux à rendre, qu'ils souhaitent plus que les autres être régulièrement donnés, parfois sous forme de défi leur permettant de se dépasser. Les résultats (notes) qu'ils obtiennent sont importants pour eux, notamment pour maintenir leur désir de réussite, mais pour environ 41 % d'entre eux c'est plus le « commentaire constructif » que la « bonne note » qui est visé : dans le cas où ils obtiendraient des résultats estimés en décalage par rapport au travail qu'ils ont fourni, 59 % indiquent qu'ils seraient découragés par cette situation, contre 77 % à 79 % des apprenants ayant d'autres niveaux de persévérance.

Les différences entre les profils d'apprenants ayant une prévision de persévérance très élevée par rapport à ceux en ayant une élevée tient essentiellement à des questions d'états psychologiques qui leur sont propres, plus qu'à des considérations sociales ou liées au dispositif. Les premiers déclarent avoir une plus grande confiance en eux dans la vie en général comme dans les études, leur SAE est beaucoup plus élevé (68 % ont un SAE très élevé contre 37 % chez ceux ayant un niveau de persévérance élevé et 13 % chez ceux ayant un niveau de persévérance faible ou moyen) et ils sont moins anxieux que les autres quant à leur formation.

Le schéma suivant intègre l'ensemble des variables influant sur la persévérance projetée. Retenons que la persévérance projetée est à la fois influencée par des variables intrinsèques (e.g. motivation, SAE, anxiété) et extrinsèques à l'apprenant (e.g. outils de la plateforme, relations sociales).

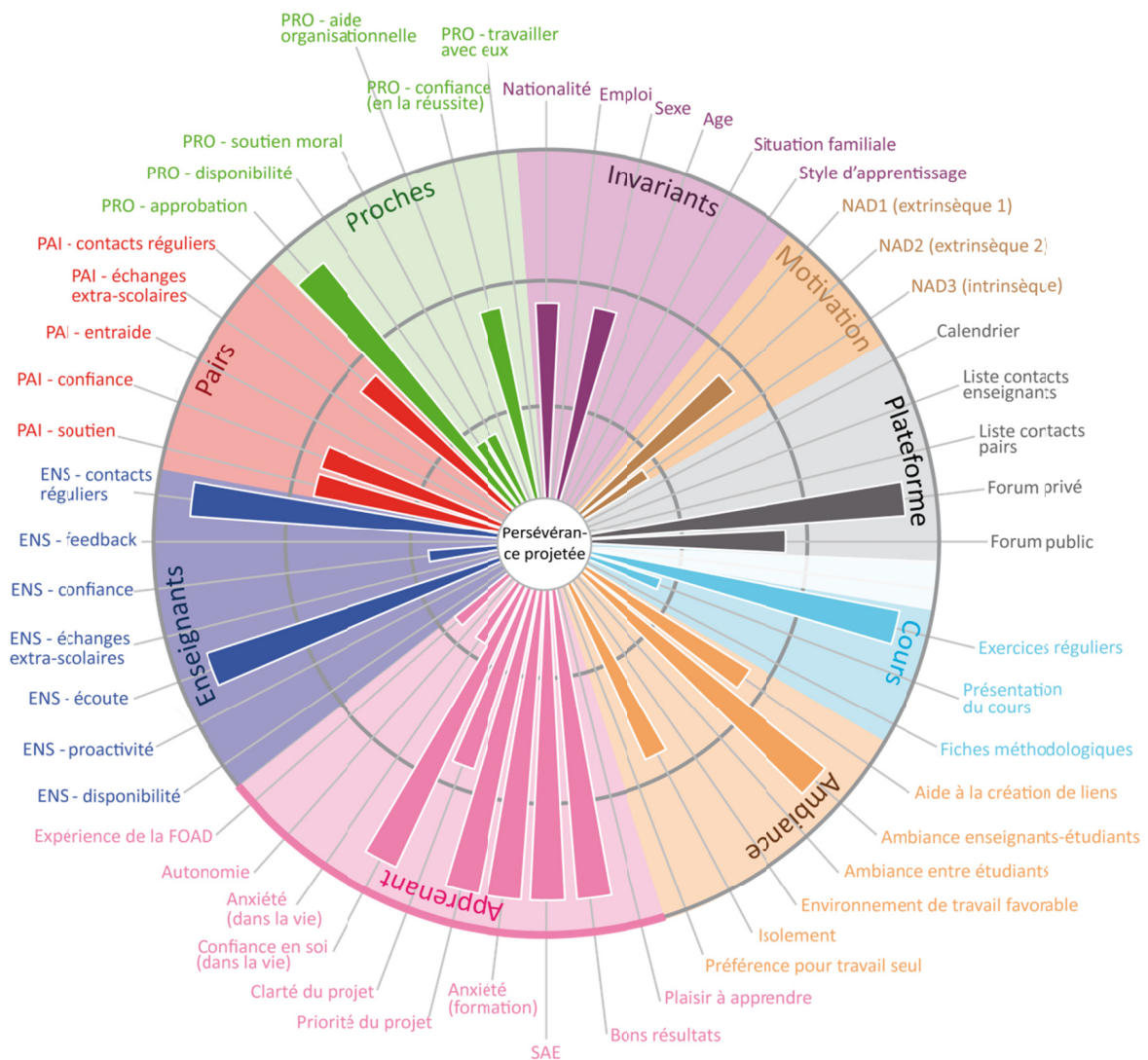


Figure 31 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec toutes les variables de cette thèse.

4.3.4 Conclusion sur les attentes et projections intra-personnelles

Cette partie a permis de mettre en avant les caractéristiques individuelles des apprenants enquêtés dans cette recherche. Certains ont une grande confiance en eux, et cela les aide à croire en leur réussite ; certains sont anxieux, ce qui peut être un facteur de persévérance ou au contraire de démotivation ; enfin, le lien social peut-être perçu comme un moyen de se rassurer face à l'anxiété. L'environnement de travail, attendu comme favorable à l'apprentissage autant que possible, ne se limite pas à un bureau chez soi ou à la bibliothèque, entouré de ses proches ou d'autres personnes hors dispositif, mais inclut, pour nombre d'apprenants (particulièrement

les plus « inquiets »), leurs pairs et les enseignants. Le dispositif souhaité n'est pas le même pour tous les apprenants, et cela influence leur projection de persévérance.

Un modèle qui serait basé sur le regard personnel que se porte l'individu ne serait pas suffisant pour expliquer les attentes et la persévérance projetée. Une bonne confiance en soi rend effectivement compte d'un meilleur sentiment d'auto-efficacité et d'une meilleure persévérance projetée. Pourtant, 69 % des apprenants ayant peu confiance en eux ont pourtant un SAE élevé ou très élevé. On observe la même tendance pour l'anxiété, qui peut par ailleurs être un « moteur » : 80 % des apprenants ayant une anxiété élevée ont également un SAE élevé ou très élevé –les sources d'anxiété peuvent, par exemple, être la crainte de l'isolement, sans que cela nuise à la croyance en sa capacité à réussir si l'apprenant considère celle-ci comme plus liée aux compétences cognitives par rapport à la matière qu'à sa capacité à établir du lien social. Ces chiffres sont évidemment bien plus faibles si l'on observe les apprenants ayant confiance en eux ou une anxiété basse, mais il est important de noter qu'à ce stade de la formation, les apprenants peuvent avoir confiance en leur réussite mais être perturbés du fait de leur future ou récente arrivée dans un dispositif qu'ils ne connaissent pas et sur lequel ils peuvent, parfois, manquer d'information.

La persévérance projetée est à la fois influencée par des facteurs socio-démographiques (culture et sexe notamment), affectifs (e.g. capital confiance constitué de la confiance en soi dans la vie et du sentiment d'auto-efficacité, anxiété), socio-affectifs (capital social, constitué des relations avec ses proches et des acteurs du dispositif de FOAD), motivationnels et organisationnels (e.g. outils du dispositif, modalités de cours). Elle influence et est influencée par ces attentes socio-affectives envers les enseignants, les autres apprenants et les proches. Les plus persévérants attendent particulièrement de la disponibilité et des interactions en confiance, plus que des échanges extra-scolaires et fréquents. Pour les moins persévérants, il est important de leur donner les moyens d'établir des relations sociales (des outils tels que les forums mais aussi une aide pour établir le lien de la part du personnel institutionnel) et de baliser leur parcours de formation le plus tôt possible, en les informant sur les moyens mis à leur disposition, le déroulement des cours, *etc.*¹⁵⁵ Le schéma suivant synthétise nos analyses en mettant en avant les liens entre les facteurs individuels (socio-démographiques, affectifs et motivationnels) et ceux externes à l'apprenant en regard de la persévérance projetée. Les outils de la

¹⁵⁵ Nous reviendrons sur ces points lors du prochain chapitre et du dernier chapitre.

plateforme, à la fois informationnels, organisationnels et communicationnels, et tout ce qui a trait à la plateforme, sont représentés en bleu.

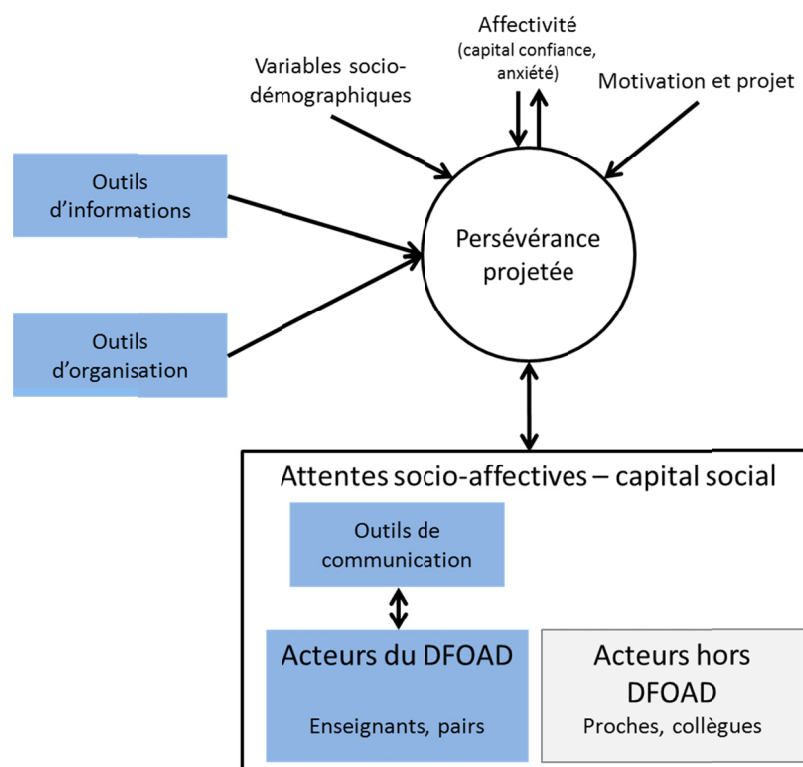


Figure 32 – Facteurs dans le DFOAD et hors DFOAD influant sur la persévérance projetée. Tout ce qui a trait au dispositif est représenté en bleu.

4.4 Conclusion sur les attentes et projections en formation à distance

4.4.1 Typologie d'apprenants en FOAD

4.4.1.1 L'approche culturelle

Comme nous l'avons déjà observé, les Québécois ont une plus grande confiance en eux et en leur persévérance. Plus que les Français, leur motivation est moins intrinsèque et orientée vers les résultats, et ils sont moins inquiets au sujet de leur réussite. Ils demandent des repères et du travail plus fortement que les Français : calendrier de cours et exercices réguliers. Ils sont moins orientés sur les échanges avec leurs pairs, mais comptent plus sur leurs proches comme soutien. Les Français, de leur côté, prévoient de gérer leur anxiété par le contact avec leurs pairs et les enseignants et par un DFOAD qui répond à leurs demandes cognitives et métacognitives plus qu'organisationnelles. Ces différences sont, certes, nettes, mais

elles rendent compte de proportions plus importantes ou plus fortement marquées d'un côté ou de l'autre, sans pour autant être exclusives. Par exemple, s'il est indiqué que les apprenants québécois attendent plus de disponibilité de la part de leurs enseignants (94 %), ils sont tout de même 74 % à avoir la même attente chez les Français. L'attente des Québécois en ce sens peut s'expliquer par une possibilité de contact explicite sur la présentation de la formation¹⁵⁶.

Le tableau suivant indique ces différences culturelles.

Attentes	Québécois	Français
Enseignants		
Disponibilité	+	-
Contact (fréquence)	-	+
Pairs		
Soutien, confiance, fréquence de contact	-	+
Echanger sur des sujets extra-scolaires	-	+
Ambiance	-	+
Liste de contact des apprenants, forum privé	-	+
Aide à la création de liens par le personnel institutionnel	-	+
Proches¹⁵⁷		
Disponibilité	+	-
Isolement		
Crainte de l'isolement	-	+
DFOAD		
Exercices réguliers	+	-
Calendrier	+	-
Fiches méthodologiques	-	+
Motivation / persévérance		
Importance des bons résultats	+	-
Motivation intrinsèque	-	+
SAE, confiance en soi, persévérance prévue	+	-
Anxiété	-	+

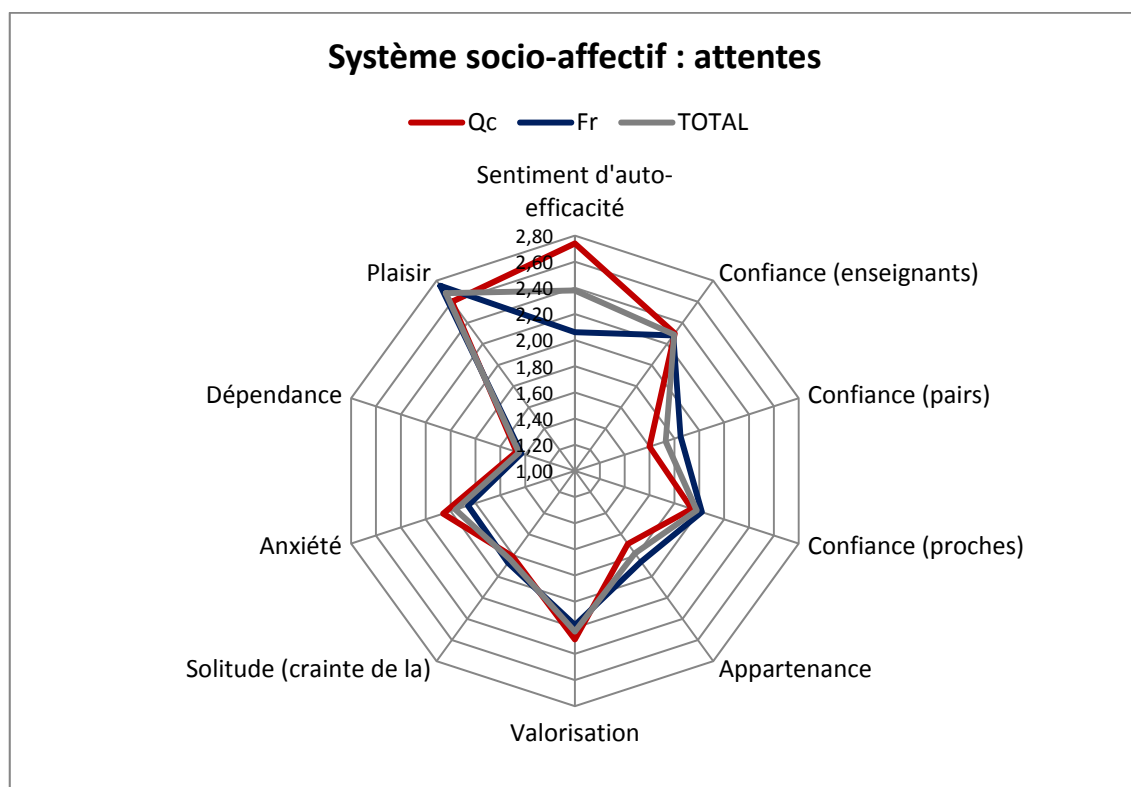
Tableau 27 - Différences culturelles d'attentes et projections socio-affectives et motivationnelles.
Les « + » et « - » indiquent le sens de lecture (exemple : les Québécois attendent plus la disponibilité des enseignants que les Français). Rend compte de tests khi-2 significatifs.

¹⁵⁶ À ce sujet, voir la foire aux questions de l'Université Laval : <http://www.distance.ulaval.ca/cms/site/distance/accueil/faq#ancreecadrement>, consulté le 14/03/2014.

¹⁵⁷ Non influencé par les différences de vie familiale entre Québécois et Français.

La dimension culturelle est importante à prendre en compte dans cette recherche. En effet, l'abandon de notre échantillon québécois est moindre, comme cela était indiqué en partie méthodologique : 15 %, contre 40 % dans l'échantillon français. À ce stade, il nous reste à étudier le vécu de la formation pour mieux identifier les différences entre les dispositifs, mais nous pouvons d'ores et déjà émettre l'hypothèse que les dimensions socio-affectives et motivationnelles initiales ont un rôle sur l'abandon ; il nous restera à quantifier leur importance.

Le système de la dimension socio-affective, composé de neuf sentiments, a pu être observé dans cette enquête. Globalement, avant l'entrée en formation, les apprenants ont des scores élevés pour ce qui concerne la confiance en leur réussite (particulièrement chez les Québécois), ils prévoient fortement de prendre plaisir à apprendre et attendent une relation de confiance, en particulier avec les enseignants, mais attendent aussi un sentiment d'appartenance avec leurs pairs, bien qu'ils soient perçus comme peu importants pour leur réussite. Ils se disent, à ce stade, plutôt peu dépendants d'autrui, moyennement anxieux et peu en recherche de valorisation personnelle. Les proches ont un rôle de soutien important et leur approbation est nécessaire à l'entrée en formation pour beaucoup. La solitude est peu crainte.



Graphique 17 - Système socio-affectif (9 sentiments) selon les scores sur 3 points obtenus dans l'enquête sur les attentes et projection. Echelle de 1 à 3. Echantillon de 329 répondants.

Au niveau du système socio-affectif vu dans sa globalité, les différences culturelles se situent essentiellement au niveau d'une plus forte confiance en sa réussite (SAE) et d'un plus faible désir de liens avec les autres apprenants, rendant compte d'un désir d'appartenance légèrement moindre. Les autres variables sont proches.

4.4.1.2 L'approche sociale

Une autre manière d'établir des profils d'apprenants sans se servir de variables indépendantes comme l'origine culturelle est de s'intéresser à leur niveau d'attentes sociales. En particulier, nous avons identifié quatre profils d'apprenants selon leurs attentes socio-affectives envers les principaux acteurs du dispositif (enseignants, pairs). La moyenne des résultats socio-affectifs pour chaque sentiment permet d'établir un modèle en quatre classes. Cette moyenne est calculée à partir de la valeur sur 3 points¹⁵⁸ de chaque variable (*cf.* Annexe 1 et Annexe 6) liées aux enseignants ou aux pairs. Par exemple, pour les enseignants, il s'agit de la moyenne des attentes quant à leur écoute, la confiance établie avec eux, le souhait de proactivité à leur égard, de disponibilité, d'échanges extra-scolaires, de feedback et de la régularité des contacts.

Nous avons baptisé les quatre classes obtenues :

- Les « intégrés » (25 %), qui attendent des relations de qualité et avec une fréquence régulière avec les enseignants et leurs pairs.
- Les « exclusifs avec les enseignants » (52 %), qui souhaitent de telles relations avec les enseignants et peu, voire jamais, avec leurs pairs.
- Les « exclusifs avec leurs pairs » (2 %¹⁵⁹), qui se tourneraient vers leurs pairs et très peu vers les enseignants.
- Les « isolés » (21 %), qui échangeraient peu avec les enseignants et leurs pairs.

¹⁵⁸ *Cf.* note de bas de page à la page 249.

¹⁵⁹ Soit un effectif de 6 individus. Les chiffres liés à cette catégorie sont donc à accueillir avec précaution.

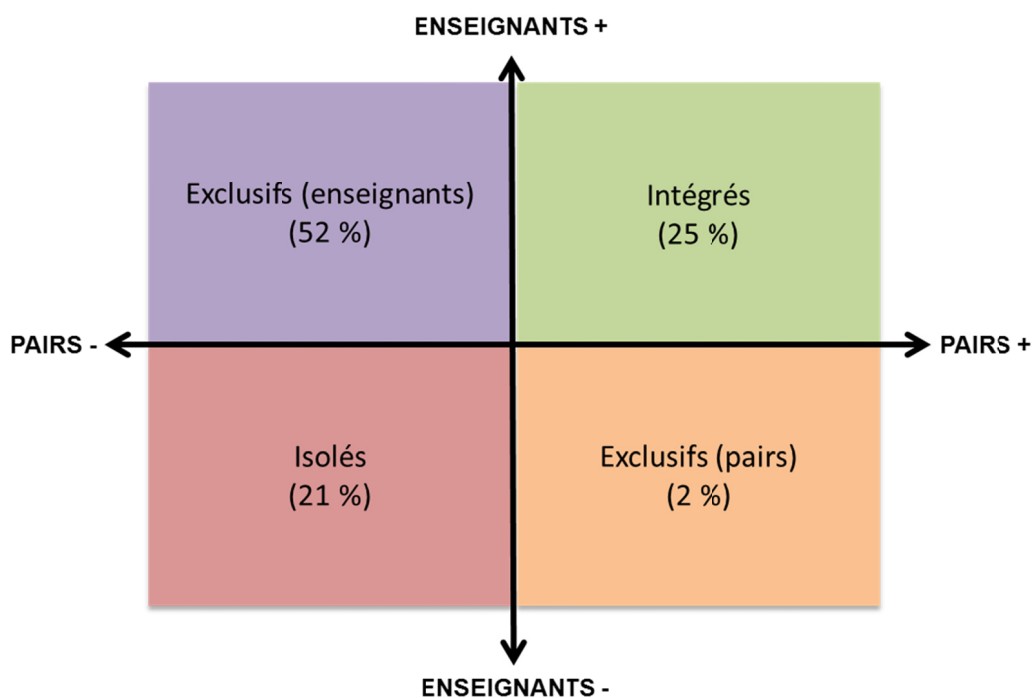


Figure 33 - Typologie des apprenants à distance selon leurs prévisions socio-affectives envers les enseignants et leurs pairs. Les « + » et « - » rendent compte de scores socio-affectifs plus ou moins élevés avec l'acteur concerné.

Cette typologie permet de retrouver la prévision d'isolement des apprenants. Par exemple, 94 % des « isolés » prévoient de travailler seul autant que possible, alors qu'ils sont 59 % chez les intégrés (83 % chez les exclusifs-enseignants et 67 % chez les exclusifs-pairs). Ces chiffres restent élevés même lorsqu'il y a un fort désir de socialisation : la régularité est limitée à la dépendance aux autres ou aux capacités temporelles de l'apprenant.

Nous avons souhaité identifier les profils socio-démographiques, socio-affectifs et motivationnels associés à ces quatre classes, ce dont rend compte le tableau suivant. Des critères comme la confiance en soi (dans la vie ou dans les études) ou la priorité du projet de formation ne sont pas discriminants et donc non indiqués dans le tableau suivant.

Classe	Socio-démographie	Socio-affectivité	Motivation selon la TAD	Attentes DFOAD
Intégrés 25 %	54 % de Français 76 % de femmes 42 % ont 30 ans ou plus 37 % vivent seuls 66 % en emploi	- Sentiment d'appartenance élevé - Anxiété moyenne à forte - SAE fort - Fort soutien des proches	NAD ₁ = 0,63 / 3 NAD ₂ = 2,45 / 3 NAD ₃ = 2,37 / 3 Persévérance projetée = 2,35/3	- Exercices très réguliers - Outils sociaux ¹⁶⁰ - Aide à la création de liens - Fiches d'aide méthodologique
Exclusifs-enseignants 52 %	54 % de Français 75 % de femmes 54 % ont 30 ans ou plus 31 % vivent seuls 70 % en emploi	- Sentiment d'appartenance moyen - Anxiété faible à moyenne - SAE fort - Soutien des proches moyen	NAD ₁ = 0,45 / 3 NAD ₂ = 2,34 / 3 NAD ₃ = 2,22 / 3 Persévérance projetée = 2,17/3	- Exercices très réguliers - Outils sociaux - Fiches d'aide méthodologique
Exclusifs-pairs 2 % (n = 6)	83 % de Français 100 % de femmes 50 % ont 30 ans ou plus 33 % vivent seuls 50 % en emploi	- Sentiment d'appartenance élevé - Anxiété faible à moyenne - SAE moyenne - Soutien des proches moyen	NAD ₁ = 0,58 / 3 NAD ₂ = 2,25 / 3 NAD ₃ = 1,92 / 3 Persévérance projetée = 2,01/3	- Exercices plutôt réguliers
Isolés 21 %	44 % de Français 63 % de femmes 54 % ont 30 ans ou plus 42 % vivent seuls 77 % en emploi	- Sentiment d'appartenance faible - Anxiété faible à moyenne - SAE fort - Soutien des proches faible à moyen	NAD ₁ = 0,34 / 3 NAD ₂ = 2,24 / 3 NAD ₃ = 2,14 / 3 Persévérance projetée = 2,17/3	- Exercices plutôt réguliers

Tableau 28 - Typologie d'apprenants à distance selon leurs prévisions socio-affectives envers les acteurs du dispositif, socio-démographie et éléments socio-affectif et motivationnels.

Nous retrouvons ici le souhait de relations sociales fortes majoritaires chez les Français et plus faibles chez les Québécois de notre échantillon. Ces derniers s'isoleraient plus souvent volontairement des acteurs du DFOAD, même lorsqu'ils vivent seuls. L'ensemble des « isolés » est également plus souvent en emploi, ce qui peut expliquer que certains d'entre eux s'isoleraient, non pas par choix, mais par

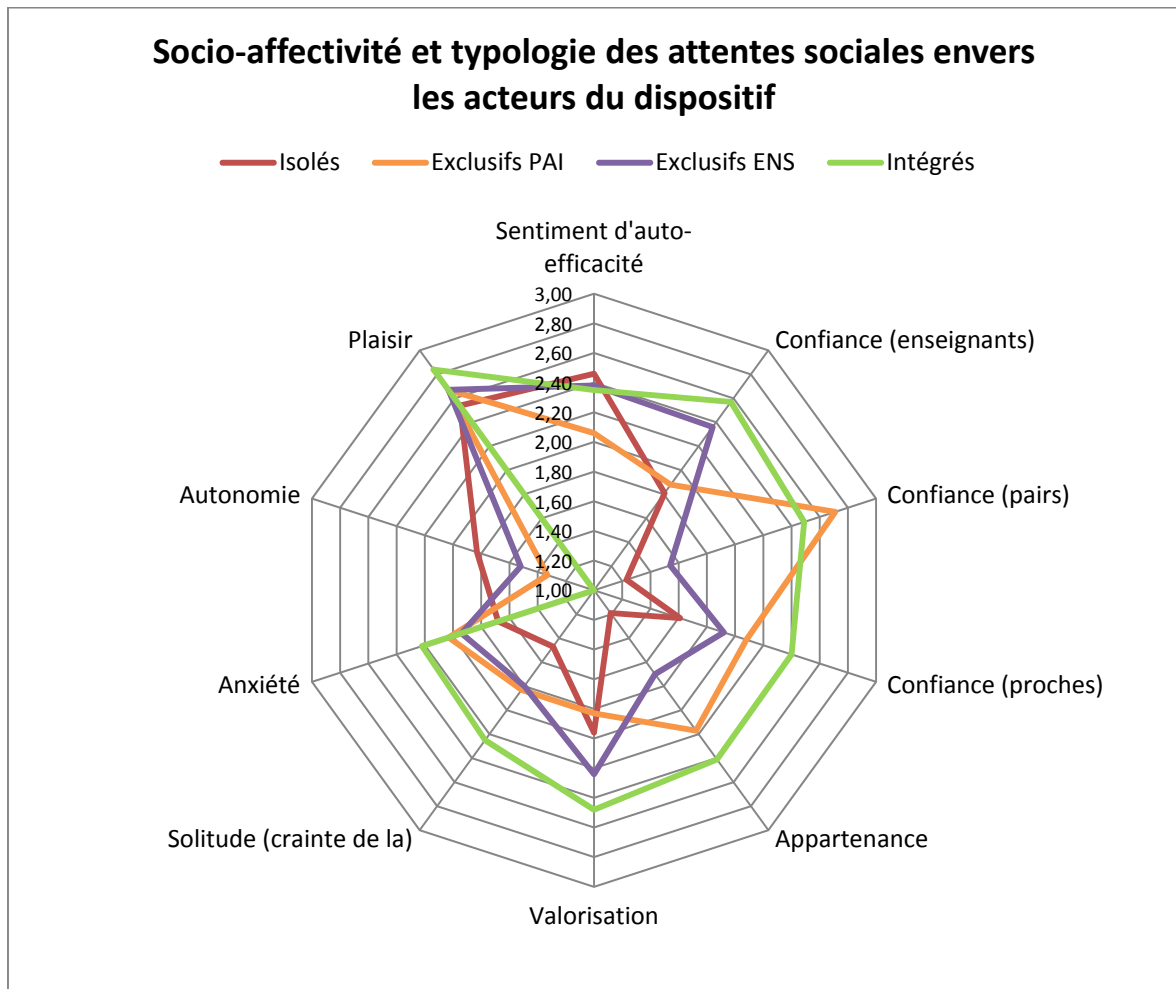
¹⁶⁰ Liste de contact, forums, etc.

crainte de ne pas avoir le temps de créer des liens avec les enseignants et/ou leurs pairs ou encore par crainte d'être trop « différents » (du fait de leur âge ou de leur situation personnelle et professionnelle) pour tisser des liens avec leurs pairs. Ce point sera plus précisément abordé dans le chapitre suivant. La majorité s'exclue cependant volontairement : 52 % des « isolés » ne craignent pas du tout l'isolement à distance et 33 % le craignent peu (ils seraient donc 86 % à choisir cet isolement ou du moins à ne pas le subir). Ceux qui ne le font pas par choix ont généralement une anxiété plus forte (15 %, qui auraient probablement souhaité du soutien de la part des acteurs du DFOAD et qui ne le pourraient pas faute de temps par exemple), alors que lorsqu'il s'agit d'un choix (pour 86 % d'entre eux), l'anxiété est faible. De la même manière, ceux-là attendent moins du DFOAD, notamment au niveau des outils sociaux et organisationnels (e.g. calendrier). Selon qu'ils vivent seuls ou non, ils auront un soutien plus ou moins fort de leurs proches qui pourra, pour partie, pallier le manque de soutien des acteurs du DFOAD le cas échéant.

Notons que les « intégrés », qui se sociabiliseraient le plus (c'est-à-dire qui ont de fortes attentes envers les acteurs du DFOAD), ont également un fort soutien de leurs proches. Leur anxiété est généralement plus forte que celle des autres classes, ce qui renforce sans doute leur prévision de sollicitations des acteurs du DFOAD, afin de se rassurer et de réduire cette anxiété, notamment car ils s'estiment dépendants des autres pour réussir – 49 % d'entre eux jugent les enseignants totalement indispensables à leur réussite et 41 % plutôt indispensables, chiffres plus élevés de 8 à 18 points par rapport aux autres catégories (y compris les exclusifs-enseignants). Ils souhaitent pouvoir fortement s'impliquer dans leur formation, en s'auto-évaluant régulièrement à l'aide d'exercices et en ayant des contacts réguliers et de qualité avec l'ensemble des acteurs. Ils attendent du DFOAD qu'il leur fournisse des éléments de repères et de réussite (exercices, fiches méthodologiques, liens sociaux). Les « exclusifs » (avec les enseignants) sont un profil proche de celui des « intégrés », mais attendent moins de soutien de leurs proches et surtout de leurs pairs. Ils sont généralement plus âgés, en emploi, et ont plus souvent des responsabilités familiales ; ils souhaitent être accompagnés, mais particulièrement par les enseignants, ce que nous avons déjà expliqué précédemment, soit par manque de temps à consacrer à la formation, soit par leur expérience passée dans laquelle l'enseignant avait une place essentielle.

Le schéma suivant rend compte des résultats précis concernant les variables socio-affectives de ces groupes. Des disparités existent évidemment au niveau des variables socio-affectives qui ont été utilisées pour construire la typologie (sentiment d'appartenance, confiance, valorisation, autonomie et dépendance, ces dernières fonctionnant ensemble), mais on observe aussi une crainte de la solitude plus faible

chez les isolés, rejoignant notre postulat d'un isolement majoritairement choisi, ce public étant plus sûr de son autonomie (jugant notamment les enseignants et leurs pairs comme peu importants pour réussir la formation) et ayant un SAE aussi élevé que les autres catégories de la typologie. Ceci ne s'explique pas seulement par la présence légèrement plus élevée des Québécois dans cette catégorie (+10 points par rapport aux autres catégories, soit 56 % des isolés sont Québécois) : tous les isolés ont une plus grande confiance en eux et une anxiété plus faible, à 0,11/3 points au-dessus des intégrés pour ce qui concerne le SAE par exemple.



Graphique 18 - Typologie d'apprenants à distance selon leurs prévisions socio-affectives envers les acteurs du dispositif et scores socio-affectifs moyens. Echelle de 1 à 3.

Néanmoins, le SAE est élevé pour l'ensemble des catégories (de 2,35 à 2,46 sur 3), sauf pour les « exclusifs » qui se tourneraient uniquement vers leurs pairs (2,06/3), échantillon de 6 apprenants seulement. Une hypothèse explicative serait qu'ils se tournent uniquement vers leurs pairs car sont, d'avance, déçus de

l'institution pédagogique et doutent alors de leur capacité à réussir dans de telles conditions. Le plaisir attendu est également fort pour toutes les catégories, et légèrement plus pour les « intégrés », probablement dû au fait d'un mélange de deux plaisirs (lire les cours et échanger avec les autres).

Cette typologie permet de différencier des profils d'apprenants à distance avec pour base la manière dont ils prévoient de vivre leur formation. Les résultats au niveau de la dimension socio-affective sont plus nettement marqués par cette typologie qu'en différenciant les apprenants par des invariants (socio-démographie, origine, *etc.*). Cette catégorisation sera réutilisée dans les deux chapitres suivants. Nous verrons, notamment, que les apprenants évoluent d'une catégorie à l'autre, la réalité vécue étant parfois très différente de celle souhaitée ou prévue.

4.4.2 Réponses aux hypothèses

Nous pouvons désormais répondre aux hypothèses formulées en amont.

H1.1. Les styles d'apprentissage permettent d'établir des profils d'attentes socio-affectives spécifiques. Les styles ont une influence sur la persévérance projetée.

- L'hypothèse est partiellement confirmée : les styles d'apprentissage influencent légèrement les attentes socio-affectives mais il semble que cela n'ait aucun impact sur la persévérance projetée.

À ce stade, les styles d'apprentissage nous éclairent très peu sur les attentes socio-affectives. On notera seulement des attentes plus faibles en termes de disponibilité des enseignants pour ce qui est des « imaginatifs » et un souhait d'échanges réguliers plus faible chez les « analytiques ». Les styles d'apprentissage ne révèlent aucune autre différence significative au niveau socio-affectif à ce stade, ni en lien avec la persévérance. L'enquête sur le vécu de la formation fera l'objet de tests similaires.

H1.2. La persévérance projetée des apprenants est liée à leur projection d'isolement (travailler seul ou non, souhaiter peu ou beaucoup d'échanges avec les acteurs du dispositif).

- L'hypothèse est infirmée : l'isolement choisi n'a pas d'influence sur la persévérance. En revanche, lorsque l'isolement est craint, la persévérance projetée est généralement légèrement plus faible.

Un grand nombre d'apprenants prévoit de solliciter les enseignants fréquemment (60 %) et un peu moins leurs pairs (44 %). Ils sont néanmoins 38 % à attendre de pouvoir solliciter les deux régulièrement. En ce sens, nous supposons que

ces apprenants ne souhaitent pas s'isoler. Mais d'un autre côté, 34 % des apprenants « s'excluraient » volontairement (cet isolement est choisi et non pas subi) au niveau social du DFOAD, ne souhaitant que peu ou aucun contact avec les acteurs du DFOAD et préférant travailler seul. Cette prévision n'a pas d'impact significatif sur la persévérance prévue. Toutefois, les étudiants craignant l'isolement ont une persévérance projetée parfois plus basse, bien qu'elle ne soit réellement faible que pour 24 % de ces apprenants (contre 15 % chez ceux ne craignant pas l'isolement).

H1.3. Les attentes socio-affectives différencient les apprenants en plusieurs catégories : certains privilégient les enseignants, d'autres leurs pairs, d'autres encore leurs proches, pour leur réussite. Des rôles spécifiques sont attribués à chaque catégorie.

- Cette hypothèse est partiellement confirmée : certaines catégories d'acteurs ont des rôles spécifiques, mais au moins deux catégories sur trois font l'objet d'attentes fortes (souvent les enseignants et les proches).

Les apprenants n'ayant aucune attente socio-affective envers les trois catégories d'acteurs sont très rares : ils représentent moins d'1 % de notre échantillon. Les attentes sont généralement élevées ou très élevées pour les trois catégories d'acteurs (51 %). Il est vrai, cependant, que l'on peut observer des attentes différentes selon les acteurs. Généralement, les enseignants ont un rôle de soutien pédagogique bien plus que socio-affectif et motivationnel : il est attendu de leur part de la disponibilité pour répondre aux questions et des retours sur les travaux rendus. Les autres apprenants auraient un rôle de soutien moral pour 40 % de notre échantillon. En revanche, ils sont 59 % à souhaiter qu'il y ait de l'entraide et 72 % à souhaiter établir une relation de confiance avec eux. Le rôle des proches dépend souvent de la situation familiale de l'apprenant. Ceux vivant en couple avec ou sans enfant ont généralement besoin de leur approbation pour démarrer une formation et leurs attentes s'orientent tant vers le soutien moral qu'organisationnel (gérer les tâches quotidiennes pour libérer du temps à l'apprenant). Leur disponibilité est également importante. Ceux vivant seuls ont ces mêmes attentes (à un niveau plus faible), hormis en ce qui concerne le soutien organisationnel qui est très peu attendu (ce qui est « logique » puisqu'il s'agit d'une aide au quotidien).

H1.4. Les apprenants vivant seuls attendent plus de leurs pairs que de leurs proches, alors que les autres (vivant en couple avec ou sans enfant) privilégient leurs proches.

- Cette hypothèse est infirmée. La situation familiale n'a aucun lien statistique avec les attentes socio-affectives, et les différences des valeurs sont très faibles.

Les apprenants vivant seuls ont des attentes équivalentes à celles des autres apprenants, y compris en ce qui concerne leurs pairs. Les attentes envers leurs proches sont légèrement plus faibles, comme nous l'avons dit en réponse à l'hypothèse précédente. La différence d'attente globale est de 3 à 4 points (sur 100 %) selon les acteurs, ce qui reste non significatif.

H1.5. L'appartenance culturelle (Français vs Québécois) singularise les attentes socio-affectives et les projections motivationnelles.

- Cette hypothèse est confirmée. Les étudiants Québécois sont plus confiants en leur réussite et moins demandeurs des acteurs institutionnels du fait, notamment, de la posture proactive de leurs enseignants. Les motifs d'inscription en formation diffèrent aussi (plus souvent intrinsèques chez les étudiants français).

Nous avons pu observer des différences significatives, à ce stade du moins, entre publics québécois et français. Les dispositifs diffèrent, notamment en ce qui concerne la proactivité des enseignants. Les Québécois ont des attentes socio-affectives généralement plus faibles envers les enseignants et leurs pairs, mais plus élevées envers leurs proches –ce que nous expliquons par le fait que leurs enseignants soient proactifs, car des observations similaires peuvent être effectuées sur le seul DFOAD français qui propose un système de tutorat proactif. Ils se projettent dans la formation comme plus confiants en leur réussite et leur persévérance. Cependant, des différences culturelles et ethnologiques peuvent également expliquer ce constat, en particulier en ce qui concerne la confiance en la réussite et la motivation. La motivation initiale des Québécois est plus orientée sur l'extrinsèque (NAD₂), comme l'obtention du diplôme ou un meilleur emploi, et moins vers le plaisir (NAD₃), ce qui est propre au public et ne peut être expliqué par le tutorat proposé.

H1.6. Les apprenants ayant une forte persévérance projetée ont de plus fortes attentes socio-affectives envers les acteurs du dispositif.

- Cette hypothèse est confirmée. Les attentes socio-affectives et la persévérance projetée sont positivement corrélées.

Leurs attentes sont globalement plus élevées, mais elles sont spécifiques. Ils attendent ce qui est implicitement « prévu » par le service de la formation à distance : disponibilité, écoute et relation de confiance avec les enseignants et possibilité d'échanges avec leurs pairs. Ils ont des attentes plus faibles quant aux échanges extra-scolaires. Leurs attentes concernent un environnement de travail sécurisant, permettant d'étudier avec quiétude, dans lequel ils incluent le DFOAD, comptant sur la fiabilité de ses acteurs humains.

H1.7. La persévérance projetée est fonction de la motivation initiale.

- Cette hypothèse est confirmée. Les deux variables (persévérance projetée et motivation initiale) sont corrélées.

Si la théorie nous apprend que la persévérance est influencée par la motivation initiale, elle nous renseigne moins sur les projections de l'individu avant le passage à l'acte en regard des différents niveaux du continuum d'auto-détermination. Ici, nous avons observé que les individus les plus motivés extrinsèquement (NAD₂) et/ou intrinsèquement (NAD₃) ont également une persévérance projetée plus élevée.

4.5 Conclusion

La plupart des apprenants ont une motivation initiale forte et des attentes socio-affectives élevées, en particulier en ce qui concerne les enseignants dont ils attendent confiance, écoute et surtout disponibilité pour leurs demandes et retours sur les travaux, plus que des contacts fréquents. Chaque catégorie d'acteurs donne lieu à des rôles spécifiques. Les pairs, bien que perçus comme peu importants dans la réussite, sont des partenaires de travail (l'entraide est attendue par 88 % des apprenants), avec lesquels une relation de confiance pourrait être établie et sont éventuellement un soutien moral. Les proches constituent le pilier du soutien socio-affectif, notamment en approuvant l'entrée en formation et, pour les individus vivant en couple (avec ou sans enfant), en aidant dans les tâches quotidiennes.

Les apprenants en FOAD envisagent généralement d'être persévérants, de manière plus ou moins forte. Ceux pour lesquels le niveau est très élevé prévoient souvent de s'impliquer socialement dans le DFOAD : ils incluent les acteurs du dispositif à leur environnement de travail, à la fois enseignants et autres apprenants. Certains prévoient des échanges fréquents, d'autres de travailler seul et de faire appel à autrui en cas de besoin (l'attente socio-affective la plus marquée est la disponibilité de l'Autre, attendue par tous).

Enfin, des différences ethno-culturelles sont avérées : les Québécois ont une confiance en leur réussite plus forte, sont moins anxieux et leurs attentes socio-affectives se tournent plus vers leurs proches que vers leurs pairs. Leur motivation initiale est également différente : elle est plus extrinsèque pour améliorer leur vie professionnelle, alors que celle des Français est plus intrinsèque, c'est-à-dire plus dans le plaisir d'apprendre et l'évolution personnelle. Les différences entre ces deux publics existent à la fois au sein des DFOAD (au niveau du tutorat notamment), mais aussi de la personnalité des individus (confiance en soi).

Chapitre 5. Vécus socio-affectifs des apprenants en FOAD : éléments motivants et démotivants

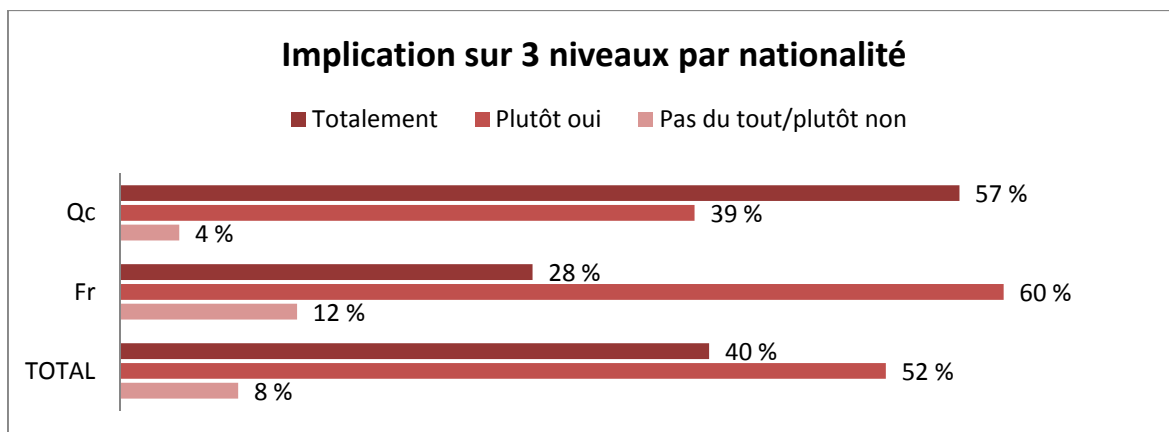
Ce chapitre fait suite au précédent en s'intéressant, cette fois-ci, au vécu des apprenants pour mieux comprendre la manière dont se manifeste la dimension socio-affective et en quoi elle impacte ou elle est impactée par la persévérance. Nous ne traiterons pas ici des facteurs conduisant à l'abandon en cours de formation. Nous chercherons quels sont les éléments motivants (source de persévérance) et ceux démotivants afin de mieux comprendre de quelle manière intervient la dimension socio-affective à distance et en quoi elle participe au niveau de persévérance exprimé par les apprenants. L'abandon sera abordé dans le prochain chapitre.

Nous verrons dans un premier temps dans quelles conditions évoluent les apprenants au sein du DFOAD : répond-il à leurs attentes, notamment au niveau socio-affectif ? Suivra une analyse de leur environnement de travail et du rôle de leurs proches dans leur formation. Nous verrons ensuite comment les apprenants vivent ce dispositif au niveau intra-personnel, compte tenu des éléments abordés avant. Enfin, la conclusion proposera de revenir sur les points abordés lors de la fin du chapitre précédent, à savoir proposer un modèle de compréhension de la persévérance en fonction de la dimension culturelle puis socio-affective.

5.1 Indicateurs de persévérance

Dans le questionnaire sur le vécu de la FOAD, nous avons plusieurs indicateurs de persévérance. Les apprenants nous indiquaient notamment s'ils mettaient tout en œuvre pour réussir leur formation (ce que nous traduirons par l'implication) et s'ils avaient déjà pensé abandonner au cours de leur formation (ce qui ne traduit pas forcément l'abandon réel¹⁶¹). Nous verrons, ici encore, que les différences entre Québécois et Français sont importantes. Notamment, comme en atteste le graphique suivant, les étudiants québécois révèlent une implication plus forte que les Français, même si les deux restent dans des réponses positives.

¹⁶¹ Nous verrons que la démotivation, telle que caractérisée ici, n'est pas toujours synonyme d'abandon.



Graphique 19 – Réponses à la question « Mettez-vous tout en œuvre pour réussir votre formation ? ». Echantillon de 228 répondants.

L'implication n'a aucun lien avec des variables comme l'âge ou l'emploi, ni même avec la motivation initiale ou les styles d'apprentissage. Cependant, nous observons un lien statistique léger avec le sexe, qui est fonction d'éléments déjà observés : les hommes affirment une plus grande confiance en leur réussite que les femmes, ce qui pourrait expliquer qu'ils indiquent être plus impliqués dans la formation¹⁶².

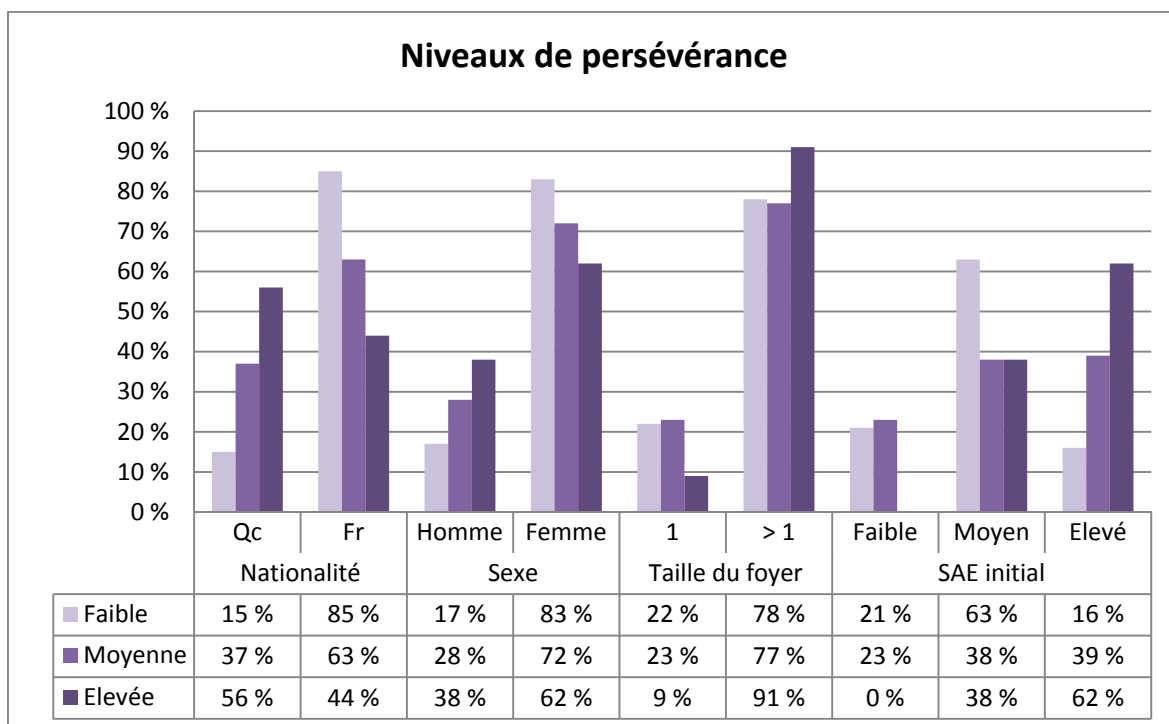
À la question « avez-vous déjà pensé abandonner la formation ? », les apprenants répondent oui à 25 %. Cet élément ne traduit pas toujours un abandon réel, mais a un fort pouvoir prédictif (parmi ceux ayant répondu « oui », 55 % n'ont pas abandonné). Les Français répondent « oui » plus souvent que les Québécois (+ 8 points : 28 % contre 20 % chez les Québécois), bien que le lien avec la nationalité soit moins fort que pour l'implication. Les apprenants ayant envisagé l'abandon avaient un sentiment d'auto-efficacité initial et une projection de persévérance dans la moyenne, sans être ni faibles ni très élevés¹⁶³. Les personnes vivant seules sont également plus nombreuses à avoir pensé abandonner (35 % contre 23 %). Il n'y a aucun autre lien fort avec d'autres variables socio-démographiques, ni avec les styles d'apprentissage. Lorsqu'on demande aux apprenants ayant déclaré avoir pensé abandonner ce qui les a fait continuer, il s'agit principalement de la crainte de futurs regrets (44 %), un souhait d'abandon qui n'était que passager (24 %) ou encore

¹⁶² Cela est sans lien spécifique avec l'échantillonnage (plus d'hommes dans le public québécois qui a également plus souvent une plus grande confiance) et reste une vérité dans les deux publics.

¹⁶³ Paradoxalement, les apprenants ayant les niveaux de sentiment d'auto-efficacité et de persévérance initiaux les plus faibles ont moins souvent envisagé l'abandon que ceux ayant un niveau moyen. Ceux ayant un niveau initial élevé ou très élevé ont rarement envisagé l'abandon (environ 13 % de ceux l'ayant envisagé).

l'attente des résultats d'examen pour prendre une décision (13 %), ce qui démontre l'importance du *feedback* pour certains apprenants. D'autres raisons comme le fait d'avoir dépensé de l'argent, le besoin du diplôme pour trouver un travail ou pour évoluer professionnellement sont parfois mentionnés.

La fusion de ces deux variables (implication et hésitation à l'abandon) nous permet d'obtenir une variable qui servira comme base de croisement indiquant la persévérance sur trois niveaux : persévérance faible pour 20 % des apprenants, moyenne pour 49 % et élevée pour 31 %. Nous verrons dans le chapitre suivant que cette variable est liée à l'abandon réel. Cette variable a des liens significatifs (tests d'indépendance khi-2) avec d'autres : la nationalité, le sexe, le fait de vivre seul ou non et le sentiment d'auto-efficacité initial (projeté).



Graphique 20 – Persévérance vécue sur 3 niveaux (faible, moyen, élevé) en fonction de la nationalité, du sexe, de la taille du foyer et du sentiment d'auto-efficacité initial. Exemples de lecture : parmi les apprenants ayant une persévérance faible, 15 % sont Québécois et 85 % Français ; 17 % sont des hommes et 83 % des femmes ; 22 % vivent seuls et 78 % à plusieurs.

On observe que la persévérance telle que présentée ici semble fonctionner de la même manière que la persévérance projetée : elle est élevée dans l'ensemble de l'échantillon et plus particulièrement chez les Québécois ; les hommes se présentent comme plus persévérants que les femmes, et cela serait lié, comme nous l'avons vu, au sentiment d'auto-efficacité initial (plus fort chez les hommes également). La persévérance est également plus forte chez les individus vivant à plusieurs dans leur

foyer (en couple et/ou avec enfants et/ou avec d'autres personnes), ce que nous expliquerons en étudiant la place des proches dans la persévérance des apprenants en FOAD. L'ensemble de ces résultats, indépendant des spécificités de l'échantillon¹⁶⁴, nous permet de commencer à compléter le schéma suivant :

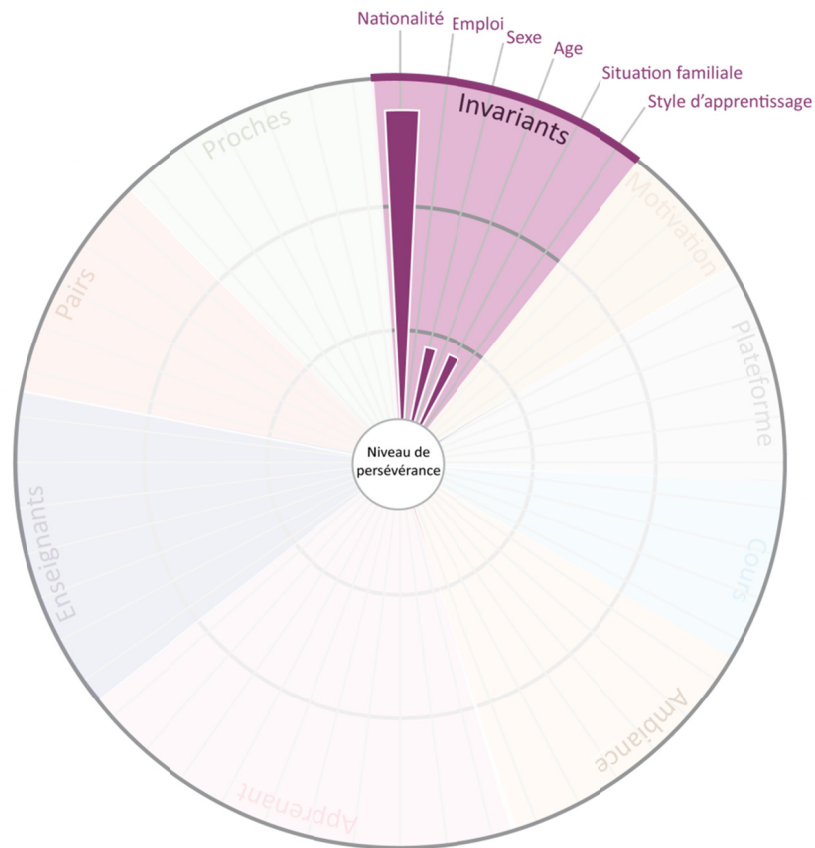


Figure 34 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants.

La persévérance est souvent stable entre le début et le milieu de formation. La majorité de ceux qui pensaient avoir une persévérance élevée en début de formation la conservent : pour 53 %, elle est fidèle à leur prévision (et est très élevée pour 29 %). Parmi les 47 % qui ont une persévérance plus faible que celle envisagée, elle est moyenne pour 26 % et faible pour 21 %.

Considérant qu'avoir pensé à l'abandon, qu'il soit par la suite concrétisé ou non, est un élément important et rend compte d'une persévérance faible ou fluctuante, nous souhaitons comprendre dans ce chapitre quels sont les facteurs de démotivation

¹⁶⁴ Par exemple, on observe le même lien entre le sexe et la persévérance que le test soit effectué sur l'ensemble de l'échantillon ou sur le public québécois ou français.

et, *a contrario*, les éléments motivants, susceptibles de favoriser la persévérance, avant de traiter dans le prochain chapitre l'ensemble des facteurs conduisant à l'abandon.

5.2 Du service attendu au service rendu : l'importance de l'intercompréhension au sein du DFOAD

Nous verrons dans cette partie que, comme supposé précédemment, la communication médiatisée est vécue différemment de celle en présentiel par les apprenants et qu'ils sont nombreux à préférer une relation physique. À distance, certains n'osent pas contacter ou ne savent pas dans quelles conditions le faire. La distance nourrit également des représentations, justifiées ou erronées, sur les enseignants comme sur les apprenants. Nous verrons que les DFOAD ne sont pas exempts de défaillances qui peuvent être préjudiciables aux apprenants, à la fois en termes socio-affectifs (e.g. anxiété, sentiment de dévalorisation) et motivationnels (démotivation). Puis, seront étudiées les relations socio-affectives tissées entre les apprenants, leurs pairs et leurs enseignants, notamment par l'analyse des différences entre attentes et vécu, de l'ordre de la déception ou de la surprise. En particulier, nous verrons que les enseignants déçoivent généralement par rapports aux désirs initiaux, ce qui peut créer un manque, parfois partiellement compensé par le rapport aux pairs. Il sera également question de comprendre quels sont les rôles de chacun des acteurs pour favoriser la persévérance.

5.2.1 Les difficultés dues aux différentes formes de distance

5.2.1.1 La communication à distance : du physique au virtuel

Evoquée en première partie d'un point de vue théorique, la communication à distance est « filtrée » par les outils employés. Une plus grande fréquence d'interactions qu'en présence serait nécessaire pour créer un groupe et maintenir une relation de confiance. En FOAD, des apprenants rencontrent ces difficultés, essentiellement pour établir une relation, et moins pour la maintenir une fois qu'elle est établie. Pour mieux expliquer cela, nous nous baserons sur les entretiens réalisés. Nous allons voir que les difficultés relationnelles concernent tant la relation apprenant-pairs qu'apprenant-enseignants.

27 apprenants sur 29 ont établi des contacts avec leurs pairs dont 8 indiquent avoir eu des échanges rares¹⁶⁵. Sur ces 27, la relation est établie physiquement et continuée par la suite virtuellement pour 11 individus¹⁶⁶, exclusivement virtuelle pour 9 apprenants¹⁶⁷, et uniquement physique pour 7¹⁶⁸. Sur les 29 entretiens, 21 apprenants indiquent que la relation est plus difficile à établir à distance qu'en présence. Les espaces-temps de rencontre peuvent être des regroupements en début de formation, ou plus tardivement, lors des examens (en janvier ou mai/juin pour les universités françaises). Nous apprenons en entretien que ceux qui n'établissent pas la relation virtuellement le font lors d'un regroupement en début de formation ou lors des examens, moments de rencontre physique appréciés car plus aisés pour l'échange :

« là aux examens comme on s'est vu de visu ça a été plus facile [...] c'était pas mal parce que du coup ça nous a permis de nous voir sur deux semaines [...] justement se rendre compte que c'était quand même mieux d'échanger vraiment que de rester chacun de son côté dans son coin » (Zoé)

Le schéma suivant rend compte des types de relations et du sens d'engagement de la relation (physique puis virtuelle pour 11 apprenants).

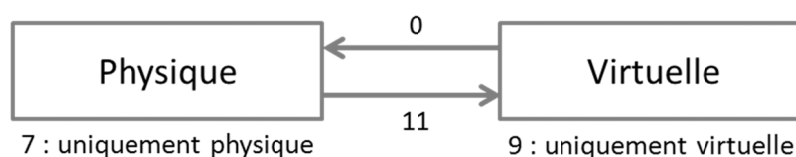


Figure 35 - Type de relation et sens de la relation (physique puis virtuelle) pour les 27 apprenants des entretiens ayant eu des contacts avec leurs pairs.

Les raisons de non-interaction dans la distance sont multiples. Franchir le premier pas peut être difficile à la fois parce que le dispositif de communication ne convient pas, qu'il semble inapproprié de « cliquer » sur un e-mail et d'envoyer un message à un(e) inconnu(e), que le forum n'engage pas à la participation (en particulier lorsqu'il est vide), ou encore que l'apprenant ne sait pas comment engager

¹⁶⁵ Dans les questionnaires, ils sont 16% à n'avoir jamais eu de contact avec leurs pairs (7 % en entretien) et 42% à avoir des contacts peu fréquents (28 % en entretien). Les individus rencontrés dans les entretiens constituent donc plus souvent des apprenants ayant eu du contact avec leurs pairs que dans les questionnaires.

¹⁶⁶ Particulièrement les 30 ans ou plus, 7/11 sur un total de 16/27 individus de cet âge à avoir contacté leurs pairs (et 18/29 ont 30 ans ou plus).

¹⁶⁷ 4/9 ont 30 ans ou plus.

¹⁶⁸ 5/7 ont 30 ans ou plus.

la relation, même lorsque le désir de relation est là. Le média utilisé est jugé « peu humain » par différents apprenants qui n'établiront pas forcément le contact, tant avec les enseignants qu'avec leurs pairs :

« par rapport à Internet tout ça, je l'utilise pas parce que... je trouve ça un peu impersonnel [...] » (Samuel, qui a fait le choix de recevoir ses cours par voie postale)

« on n'a pas de contact avec eux, donc... c'est un peu dur [...] je suis pas faite pour ça moi j'ai besoin de contact humain [...] j'osais pas trop envoyer des mails aux profs, mais qu'est-ce que j'allais leur dire » (Karène)

Certains regrettent par ailleurs de ne pas avoir osé contacter, du fait de ce « manque d'humanité » (ne jamais avoir vu la personne à laquelle ils s'adressent) pour reprendre leurs propres termes, et auraient attendu de la proactivité de la part des enseignants :

« j'ai pas osé envoyer un mail à quelqu'un que j'avais vu et qui s'était jamais adressé à moi » (Florie)

L'absence de synchronisme dans la communication peut également être bloquante, en particulier avec les enseignants et notamment lorsque l'apprenant ne s'extrait pas des habitudes prises durant les cours en présence :

« une formation à distance [...] s'adresse en principe à des gens qui sont pas sur place, où l'échange est plus difficile avec les professeurs, parce que tu peux pas lever la main pour poser une question » (Laurent)

« Le contact physique m'aurait aidée car il est souvent plus facile et surtout plus rapide d'avoir une réponse à une question ou de discuter lorsque la personne est en face de nous... À distance, avoir une réponse est un long parcours du combattant » (Sophie)

D'autres craignent également la mauvaise interprétation des e-mails par les enseignants ou qu'il y ait des incompréhensions des deux parts :

« du fait que ce soit un contact par e-mail, la personne selon le moment où elle lit son e-mail que ce soit avant ou après le café ou, selon son humeur elle va l'interpréter de manière différente aussi » (Rose)

« [par e-mail j'avais peur], que ça soit pas clair, que ce soit pas... par la voix [...] je sais pas ça parle une voix c'est le cas de le dire » (Samuel)

Au total, sur 27 apprenants, 21 préfèrent la formation en présence à la formation à distance et 4 se disent mitigés (et 2 non réponses). La préférence pour la présence est quasi-exclusivement liée aux difficultés relationnelles (ils sont par

ailleurs 19 à qui la relation physique manque) ou au manque « d'humain » (absence ou réduction d'éléments sensoriels tels que la voix, les gestes, la posture, *etc.*), y compris dans les cours, dû à la non-présence, alors que la préférence pour la distance tient essentiellement à l'aisance qu'elle permet dans l'organisation personnelle (e.g. travailler le soir ou la nuit). Comme nous le mentionnons en partie théorique, il nous semble que certaines difficultés existent également en présence (Coulon & Paivandi, 2008, p. 77). Les cours en amphithéâtre, par exemple, ne permettent pas toujours des interactions comme l'indique Laurent (lever la main) : il peut être difficile de poser une question lorsque l'enseignant ne le permet pas (e.g. si le nombre d'étudiants est très élevé, qu'il n'a pas le temps à consacrer aux questions durant son cours) ou plus simplement parce qu'il peut être difficile pour certains de prendre la parole au milieu de leurs pairs, qu'ils ne connaissent pas forcément (e.g. pour des raisons de timidité). En revanche, ces difficultés s'intensifient à distance, à la fois parce que les apprenants ont accès à moins d'éléments sensoriels (voix, visage, *etc.*) et que le médium utilisé peut faire craindre des incompréhensions (avec l'e-mail notamment). Bien qu'on puisse penser qu'être « derrière un écran » facilite la communication pour certains individus, aucun apprenant rencontré lors des entretiens n'évoque cette facilité.

Tous les apprenants ne sont cependant pas égaux sur ce désir de relation physique. Pour les trois seules apprenantes (Daphné, Noémie et Louise) qui indiquent ne pas ressentir de manque, nous notons des profils différents :

- Daphné (37 ans) dispose de peu de temps pour ses études (elle travaille à temps plein et a une vie de famille). Rencontrer les autres apprenants ou les enseignants lui paraît inutile, d'autant plus qu'elle se dit très autonome et obtient de bons résultats sans jamais avoir eu à les contacter. Elle aime travailler seule, par choix : c'est ce que nous appelons une « isolée volontaire » (l'isolement qu'elle vit est un choix personnel et n'est pas subi). En outre, elle a très peu de soutien extérieur. Elle a une motivation initiale intrinsèque très élevée.
- Noémie (23 ans) redouble. Ses motivations initiales extrinsèques et intrinsèques sont faibles, souhaitant terminer sa Licence (« *en finir* » selon ses propres mots) avant de se réorienter. Elle indique qu'elle aurait abandonné son année de formation sans le soutien de ses proches. Le contact qu'elle a avec les enseignants l'a déçue (réponse insatisfaisante) et elle souligne l'importance de ses pairs qui compensent partiellement le manque laissé par les enseignants, mais la relation virtuelle lui convient.
- Louise (28 ans) dispose, elle aussi, de peu de temps pour ses études, cumulant deux emplois à temps partiel. Ses motivations initiales (extrinsèques et intrinsèques) sont très élevées et elle apprécie travailler en groupe. À la

différence des deux précédentes apprenantes, elle a de fréquents contacts (virtuels) avec ses pairs et les enseignants, et la virtualité de la relation (essentiellement par e-mail) lui convient.

Aucun élément de profil autre qu'une préférence personnelle (considérant la relation virtuelle suffisante pour des relations entre étudiants) ne les différencie d'autres apprenants qui éprouvent un manque. La première est très autonome et adopte aisément une approche d'auto-formation sans recours à autrui : les cours seuls lui suffisent, elle ne contacte personne (ni enseignant, ni autre étudiant). La seconde compte sur le fort soutien, voire la pression, de ses proches. Déçue des enseignants, elle choisit d'avancer sans eux. La troisième accorde une très grande importance aux acteurs du dispositif (enseignants comme pairs) et vit très bien la virtualité de la relation. Pour Daphné (1^{er} cas cité) et Louise (3^{ème} cas), utiliser les outils de relation virtuelle est une habitude, ce qui peut également expliquer leur satisfaction face à ces modes communicationnels.

5.2.1.2 Les représentations de l'Autre à distance

L'absence de rencontre physique conjuguée à des contacts peu fréquents, voire inexistantes, nourrissent les représentations des différents acteurs du DFOAD envers les Autres. Ainsi, chacun imagine l'Autre et lui prête parfois des intentions, quelquefois erronées. Dans les entretiens, les apprenants considèrent souvent les enseignants comme « trop occupés », « indisponibles », voire « obligés de faire cours » (n'ayant pas choisi les cours à distance et se sentant obligés de les dispenser). La représentation de l'enseignant qui manque de temps est généralement nourrie par des réalités vécues :

« la première prof Mme. X m'avait dit je ne vous répondrai pas d'avantage faute de temps, donc on peut pas abuser non plus du temps des profs une chose demandée deux choses demandées bon » (Ophélie)

« quand on peut pas aller à la fac y'a certains profs qui sont moins disponibles par mail parce que bon ils en reçoivent 15000 par jour et qu'ils n'ont pas forcément le temps de répondre à tous » (Sophie)

Comme le montre ce dernier *verbatim*, ce vécu (l'absence de réponse, un temps pour répondre jugé long ou plus directement l'enseignant qui indique ne pas pouvoir répondre) est parfois justifié, par les apprenants eux-mêmes, par une probable surcharge de messages. Pour certains, lorsque le contact est difficile à établir avec l'enseignant (e.g. s'il y a usure dans une demande qui n'aboutit pas), il est éventuellement perçu comme ayant peu de considération pour les apprenants à

distance (ce qui peut se traduire par un sentiment de dévalorisation), « protégés » par la virtualité :

« y'a des profs faut leur envoyer 3 mails avant d'avoir une réponse [...] si on n'est pas en face d'eux ils nous voient pas, si on les harcèle pas pour certains pas de réponse » (Noémie)

Ces perceptions peuvent alimenter ou justifier le fait de ne plus souhaiter contacter l'enseignant par crainte de ne pas avoir de réponse. D'autres ne vont pas oser contacter l'enseignant à distance, de peur de déranger. Pour Emilie, il y a eu les deux :

« [...] je vais pas utiliser du temps d'un professeur pour une question comme ça [...] je pense qu'en direct je l'aurais posée spontanément [...] déjà au début la peur de me dire le professeur il me connaît pas, donc de se présenter etc. etc. après de toute manière me dire on va pas me répondre, et donc poser une question je me dis ça sert encore plus à rien » (Emilie)

Des représentations identiques peuvent également être imaginées sans aucune expérience de contact avec les enseignants :

[à propos de la proactivité] « j'imagine l'enseignant qui [irait] voir tous les élèves en plus du taff qu'il va avoir à côté, wow, c'est super enseignant » (Nicolas)

« peut-être qu'ils ont pas de temps ils doivent s'occuper des étudiants en présentiel et ils ont pas forcément d'autre temps pour les étudiants à distance... » (Emilie)

Cette dernière proposition rend compte d'une représentation plaçant les apprenants à distance comme moins importants que ceux en présence. Effectivement, certains individus rendent compte en entretien d'enseignants dévalorisant la FOAD – et donc les apprenants en FOAD :

« y'a pas mal de profs qui sont opposés à ce système de FAD... donc... moi je l'ai vu même à mon oral d'Espagnol où j'ai été sacquée [...] » (Clémence)

« quand on allait aux partiels, on sentait vraiment qu'il y avait les étudiants en présence et ceux qui étaient à distance [...] des enseignants voyaient pas vraiment d'intérêt pour cette formation à distance, et nous le faisaient sentir... pour eux on était [...] un petit peu comme des étudiants mais en moins bien [sourire] » (Nicolas)

« cette année j'ai encore eu une prof d'arts [en examen] qui a été capable de me dire ah vous êtes en formation à distance la formation des fainéants » (Florie)

Cas exceptionnel dans les entretiens réalisés, ces représentations gagneraient même les apprenants en présentiel sous l'appui des enseignants opposés à la FOAD :

« y'a des gens vraiment opposés au système de la FAD, et d'ailleurs pour avoir discuté avec des étudiants en présentiel y'a des profs qui les montaient vraiment contre les étudiants de FAD [...] ils disaient que pour nous c'était facile, qu'on n'avait pas à apprendre tous les cours » (Clémence)

Les représentations de l'Autre, justifiées par un vécu ou non, sont à la fois dirigées vers les enseignants par les apprenants et, réciproquement, des enseignants vers les apprenants. Les uns auraient peu de considération pour leurs étudiants, les autres pour leurs études ; en somme, il peut arriver que des acteurs du DFOAD ne se comprennent pas, notamment lorsqu'il n'y a pas de rencontre et d'échanges entre eux.

5.2.2 Les écarts entre attentes et vécu

5.2.2.1 Dysfonctionnements des DFOAD

Dans les entretiens comme dans les questionnaires¹⁶⁹, certains apprenants font état de ce que nous appellerons des « dysfonctionnements » du DFOAD. Il s'agit d'éléments que les apprenants indiquent être des écarts entre service prévu et service rendu, ou des éléments inattendus (e.g. propos inappropriés de la part d'un membre de l'institution), qui peuvent être gênants et surviennent durant leur parcours de formation. Principalement, nous relevons :

- des cours mis à disposition plus tardivement que prévu, voire jamais donnés aux apprenants, différents de ceux attendus ou incomplets ;
- des retours sur les travaux rendus envoyés tardivement (voire après l'examen) ;
- un manque de clarté sur le travail à rendre, sur les éléments à apprendre pour l'examen, voire de grosses différences entre la plaquette de présentation de la formation et la réalité vécue ;
- des contradictions entre administratifs et enseignants dans les messages envoyés aux apprenants.

¹⁶⁹ Dans des questions ouvertes dans lesquelles les apprenants peuvent indiquer tout ce qu'ils souhaitent.

Moins fréquemment sont également indiqués une absence de pratique de l'oral dans des formations de langues vivantes, la faible quantité ou l'absence d'exercices (permettant de s'auto-évaluer et de se préparer efficacement à l'examen –48 % des apprenants français indiquent qu'il n'y a pas suffisamment d'exercices et 10 % parmi les étudiants québécois), du travail en grande quantité demandé quelques jours avant la date de rendu et des échanges jugés « injurieux » ou « odieux » par les apprenants avec les enseignants ou le personnel administratif (cf. Florie dans la partie précédente).

Les cours en retard par rapport au calendrier prévisionnel (outil existant pour 61 % de notre échantillon et seulement 40 % parmi les étudiants français) ou les cours fournis peu de temps avant l'examen posent problème aux apprenants, notamment parce qu'à distance ils exercent plus souvent une activité professionnelle et/ou ont une vie de famille et se sont initialement organisés pour travailler régulièrement et éviter toute difficulté due à cet emploi du temps chargé. Cette situation est particulièrement anxiogène à l'approche des examens :

« y'a un prof [...] je lui ai dit à la fin non mais vous vous rendez compte, vous nous demandez de lire deux livres dix jours avant et de réviser de faire les cours je dis mais c'est impossible » (Mégane)

« après l'inquiétude [...] elle venait [...] c'est vrai qu'on se demande comment on va réussir quand on a les cours 15 jours avant les examens » (Clémence)

Cas plus rare, certains cours se limiteraient à des mots-clés, une table des matières ou un titre, de la part d'enseignants « refusant de faire cours », « opposés à la FAD » :

« des cours qui sont donnés en FAD pour lesquels on ne reçoit pas de cours écrits... pour lesquels on reçoit même pas de table des matières, tout ce qu'on reçoit c'est le titre du cours » (Victor)

« la deuxième partie du cours d'histoire contemporaine ce n'était pas un cours, c'était uniquement des mots clés et voilà débrouillez-vous avec ça » (Mégane)

Ce cas nous interpelle cependant sur les raisons de ce « refus de faire cours », déjà évoqué précédemment. Bien qu'il soit du devoir des enseignants de dispenser

leurs cours, qu'ils soient en présence ou à distance¹⁷⁰, nous souhaitons nuancer un propos qui pourrait être diffamatoire et chercher à comprendre quelles peuvent être les raisons de ces refus. Les enseignants peuvent rencontrer des difficultés, dues à la complexité de la pratique de l'enseignement à distance (Bertrand, 2003), réclamant notamment l'usage des outils numériques pour lesquels ils ne sont éventuellement pas formés ; ils peuvent aussi se positionner en « résistants » face à l'offre de formation à distance, refusant par là une pratique pédagogique qui ne leur convient pas, ou encore être en désaccord avec le nombre d'heures allouées aux cours en FOAD, leur demandant plus de travail que prévu. L'objet de cette thèse n'est cependant pas de traiter ce point, sur lequel nous ne nous attarderons pas. Notons simplement que le point de vue des enseignants, qui n'a pas été recueilli, est peut-être plus complexe que ce qu'en perçoivent les apprenants, qui eux sont « victimes » de ce service non-rendu par le DFOAD, qui peut, nous le verrons lorsqu'il sera question de l'abandon, être fortement préjudiciable.

Ces dysfonctionnements participent également à donner une mauvaise image de l'Université, en plus de pénaliser les apprenants, qui suivent une formation dans une ambiance négative pouvant être pesante. Ainsi, plusieurs apprenants rencontrés (9 sur 29) rendent compte de discussions houleuses, non seulement entre des apprenants et des membres de l'équipe universitaire, mais aussi entre ces membres eux-mêmes (administratifs et enseignants), résultat que nous retrouvons pour 25 % des répondants aux questionnaires qui estiment que l'ambiance entre étudiants et enseignants est mauvaise (31 % dans l'échantillon français, 14 % chez le public québécois). De ce manque de communication et de clarté résulte une situation anxiogène, qui peut démotiver les apprenants les plus « fragiles » (e.g. confiance en soi basse), le dispositif n'étant alors plus une « enveloppe contenant » pour les apprenants (Paquelin, 2004). Les plus persévérants seront plutôt agacés :

« il doit y avoir un réel problème de manque de convergence entre les intérêts de la FAD et les professeurs, [un] manque de dialogue... et des gros problèmes... je sais pas quelle est la nature du débat, à mon avis vaut mieux qu'ils arrêtent parce que ça donne vraiment une mauvaise image de l'institution » (Victor)

¹⁷⁰ Selon le Décret n°84-431 du 6 juin 1984 « fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences », <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006064492&dateTexte=20090901>, consulté le 04 février 2014 (les heures de cours à dispenser peuvent être en présence ou à distance).

Enfin, un autre type de dysfonctionnement souvent rencontré est le manque de clarté, notamment dû à une absence de communication ou une mauvaise communication de la part de l'institution sur certains sujets :

« on découvre au fil d'un mail d'un prof envoyé à tout le monde ah tiens pour la littérature pour le semestre 1 c'est une dissertation pour le semestre 2 un commentaire, pour nous c'est pas un détail c'est vraiment important, et on le découvre comme ça au fil d'un mail [...] sinon c'est marqué nulle part, ce sont des informations de tout premier ordre qui sont distillées, alors qu'elles devraient être mises en avant » (Inès)

Ces incompréhensions peuvent faire perdre du temps à des apprenants qui en manquent généralement (rappelons que la majorité est en emploi et/ou chargée de famille) :

« on avait beaucoup de travaux à rendre... et y'avait une chose que je ne savais pas c'est que ces travaux étaient facultatifs [...] du coup je me suis chargé comme une mule à essayer de tout faire » (Nicolas)

Les manques de clarté peuvent être source d'anxiété pour les apprenants, surtout lorsqu'ils n'osent pas contacter les administratifs ou enseignants et, en particulier, lorsque le flou est lié aux examens ou aux travaux à rendre :

« je savais pas ce qu'il allait falloir que je remplisse [aux examens], si ça allait être une question de cours, si ça allait être de l'analyse, je savais pas ce qu'on allait me demander, sur ce semestre [...] on n'a qu'un devoir à rendre, on n'a pas eu de correction véritable, donc j'étais plus stressée par rapport à ça » (Florie)

Alors qu'un contact aurait peut-être pu lever certains flous, certains apprenants n'osent pas, comme nous le montrions précédemment. Ainsi, dans le public français, ils sont seulement 14 % à contacter régulièrement les enseignants (contre 48 % chez les Québécois), ce que nous expliquons notamment par l'illisibilité ou l'absence de contrat communicationnel (e.g. plage horaire de disponibilité d'un enseignant par téléphone), peu propice à une intercompréhension (Mœglin, 2005) entre les différents acteurs du dispositif. Plusieurs apprenants soulignent la nécessité de repères (ou balises) pour savoir quand et comment solliciter le personnel institutionnel, sans quoi ils n'établissent pas le contact :

« il me faut un principe directeur pour appeler le professeur et ce principe là je l'ai pas, d'ailleurs au passage, la FAD n'en fournit pas non plus » (Victor)

Cette même anxiété peut également provenir de la rédaction du cours de l'enseignant, qui ne met pas forcément en avant les propos les plus importants (pas

de différence entre les propos essentiels pour l'examen et ceux moins importants quant à cette échéance). La communication n'est pas réalisée de la même manière qu'en présence (de fait, par la médiatisation de la relation pédagogique) et ne permet pas de hiérarchiser le contenu, selon les apprenants rencontrés :

« [en présence] on sent là où le prof insiste, ce qu'il détaille ou détaille pas, il passe en 3 secondes sur un truc on sait que bon ok, mais le reste il appuie ou il fait une digression, on sait que, voilà, quand même pas pareil [...] le polycop il traite tout de la même façon y'a pas de... c'est pas appuyé sur un... y'a pas de parenthèses travaillez plus ça » (Ophélie)

« un professeur en l'espace de 15 minutes va vous donner l'essentiel de ce qu'il faut savoir... alors que nous quand on est en livre, ça, c'est pas simple de trouver l'essentiel de ce qu'il faut comprendre c'est pas forcément toujours évident » (Victor)

Ces différents éléments soulignent l'importance de la clarté des documents fournis (e.g. plaquettes de présentation, courriers électroniques envoyés à tous les apprenants) et des échanges entre les différents acteurs du DFOAD : il s'agit d'éviter l'entropie informationnelle tant sur les documents papiers qu'en ligne, pour faciliter l'apprentissage (Bétrancourt & Dambreville, 2006, p. 11).

Ces dysfonctionnements ont un fort impact négatif sur le vécu socio-affectif¹⁷¹. Premièrement, ils sont anxiogènes : ne pas connaître les attendus (en particulier à l'approche des examens) ou encore ne pas avoir de retour sur ses travaux permettant de s'auto-évaluer (participant alors au sentiment d'auto-efficacité) sont des situations que les apprenants, lors des entretiens, décrivent comme particulièrement stressantes. Ensuite, ces situations sont vécues comme dévalorisantes, à la fois parce que certains apprenants imaginent être peu importants aux yeux des enseignants ou du personnel administratif et parce qu'ils ne s'estiment pas reconnus dans leurs singularité d'apprenants à distance (e.g. avec des responsabilités familiales, une vie professionnelle). Pire, lorsque le personnel administratif ou enseignant est maladroit dans ses propos, et particulièrement lorsque c'est récurrent, ce peut être traduit par un sentiment de rejet par l'institution, renforçant le manque de confiance et pesant sur l'ambiance. Enfin, ce sont des situations qui renforcent la solitude ressentie à distance : mêlée à la difficulté de créer du lien, elle est renforcée par des incompréhensions, le manque de clarté ou encore le sentiment de dévalorisation, le

¹⁷¹ Nous le constatons à l'aide de croisements de variables sur les entretiens, en tenant compte des éléments qui reviennent le plus souvent.

manque de confiance et le sentiment de rejet ressentis à cause des divers dysfonctionnements. C'est ce que résume le schéma suivant.

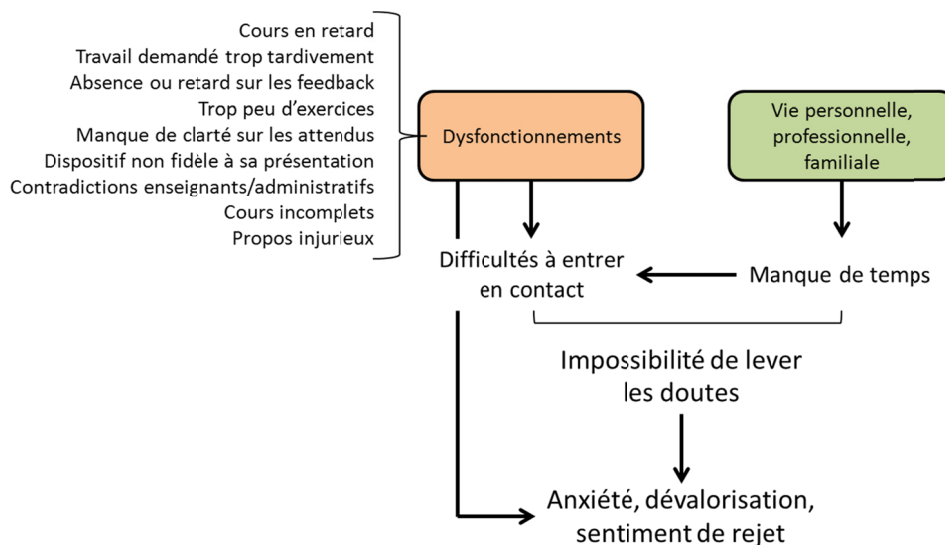


Figure 36 - Résultats des dysfonctionnements et des difficultés à contacter pour lever les doutes.

Notons que le cas de l'échantillon québécois est spécifique. Dans cette partie, nous nous sommes basés sur les entretiens pour rendre compte des difficultés que peuvent rencontrer les apprenants et nous n'avons rencontré aucun apprenant québécois dans les entretiens. Cependant, les répondants ont pu indiquer dans les questionnaires (dans des questions ouvertes) leurs ressentis. Sur 57 réponses à ces questions chez les Français, 33 font état de dysfonctionnements (soit 23 % de l'échantillon français) ; sur 40 réponses chez les Québécois, 6 seulement indiquent de tels problèmes (soit 7 % de l'échantillon québécois)¹⁷². Les dysfonctionnements indiqués peuvent être un manque de disponibilité des enseignants, une lenteur de réponse ou des cours jugés « bâclés » (nombreuses fautes d'orthographe, contenu incomplet, etc.). Il n'est pas fait mention de propos injurieux ou de retard dans la livraison des cours. Rappelons que les dispositifs québécois fournissent un *syllabus* des cours en début de formation, contenant à la fois une présentation (générale, objectifs, savoir-faire à acquérir), un calendrier prévisionnel (notamment pour les travaux attendus), les prérequis pour suivre la formation, etc. Ce public évite donc, de fait, le manque de clarté par rapport au cours et aux attendus, dès lors que le service rendu correspond à celui prévu dans ce *syllabus*.

¹⁷² Une autre manière de présenter ces résultats serait de dire que, sur les apprenants ayant répondu aux questions ouvertes, 58 % des Français indiquent un dysfonctionnement contre 15 % des Québécois. Cela permet de ne prendre en compte que les répondants à ces questions.

Nous proposons d'évaluer un niveau de dysfonctionnement d'un dispositif selon plusieurs variables du questionnaire : la présence d'un calendrier, d'une présentation des cours, la disponibilité des enseignants, la proposition d'exercices (quelle que soit la régularité à laquelle ils sont demandés), la présence d'une liste de contact des enseignants et d'un forum de discussion. Les dysfonctionnements concerneraient dans ce cas 35 % de l'échantillon total (54 % de l'échantillon français). Compte-tenu de ces nouveaux éléments, nous pouvons compléter le schéma des liens avec le niveau de persévérance en y ajoutant les dysfonctionnements. Nous noterons également, sur celui-ci, l'importance du calendrier comme repère organisationnel pour les apprenants et des outils de communication, moyens utilisés pour l'échange dans le cadre des dispositifs de FOAD.

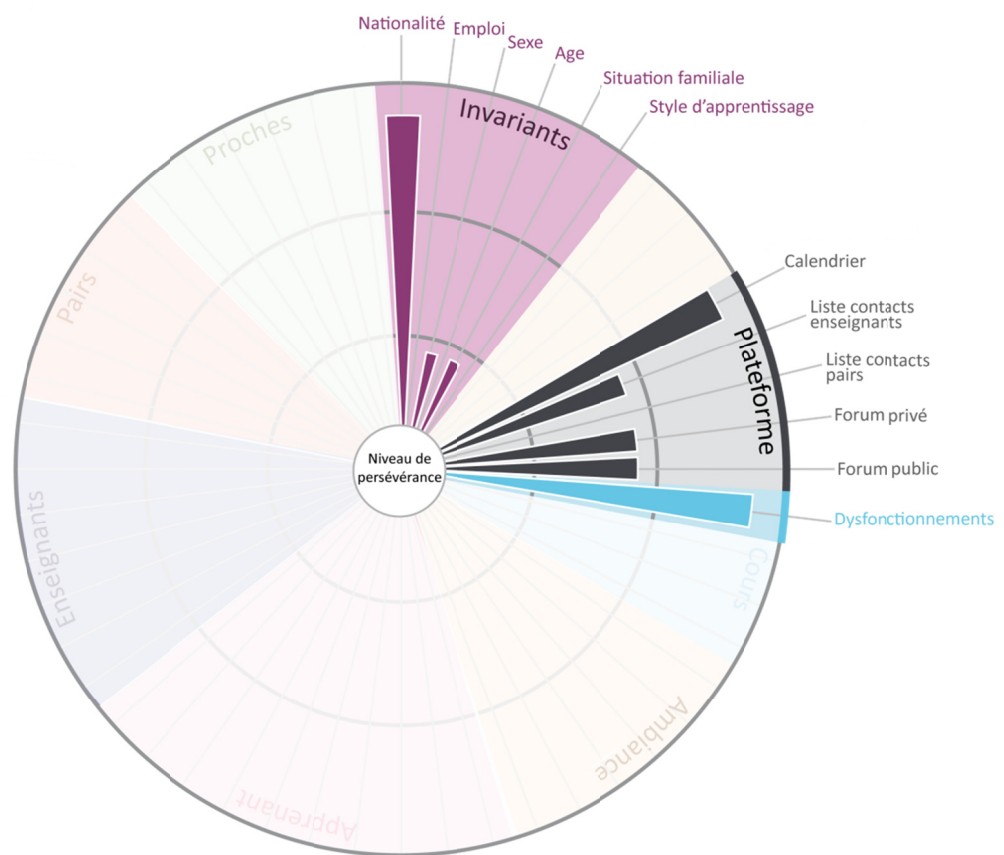
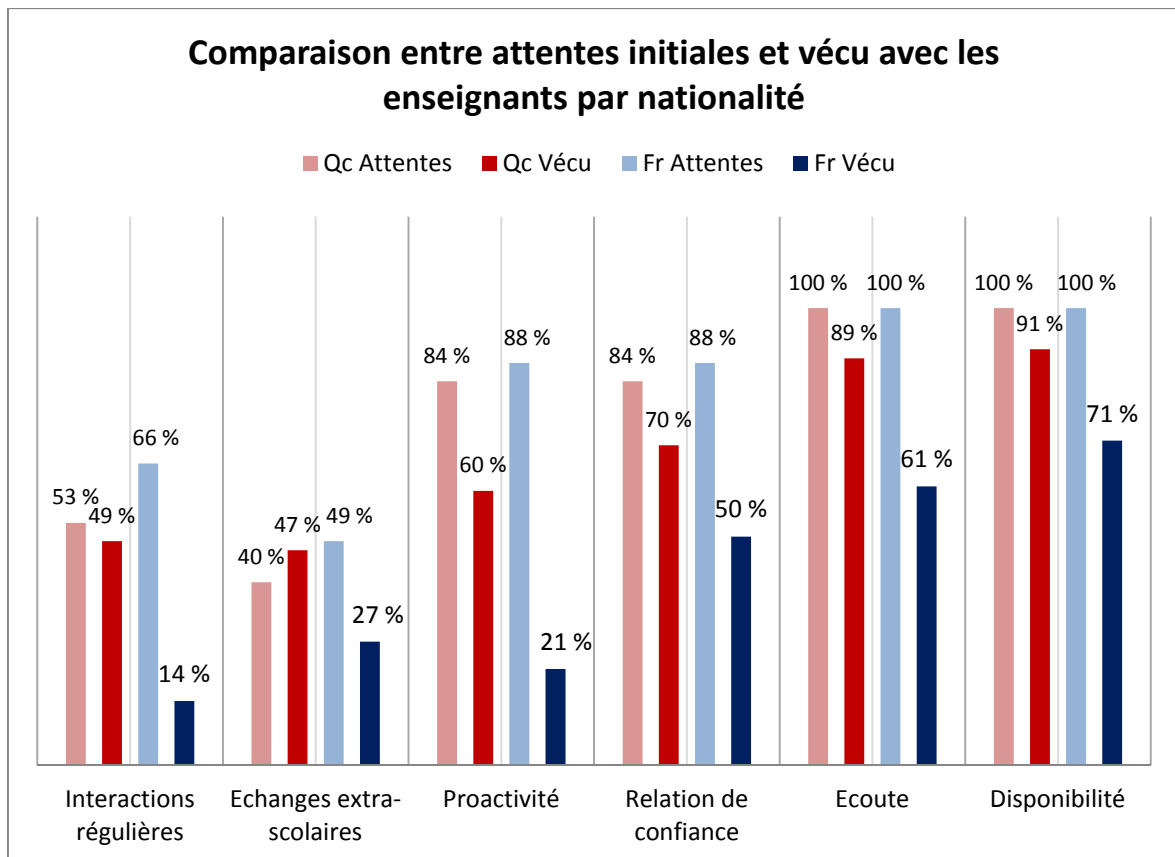


Figure 37 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, les outils de la plateforme.

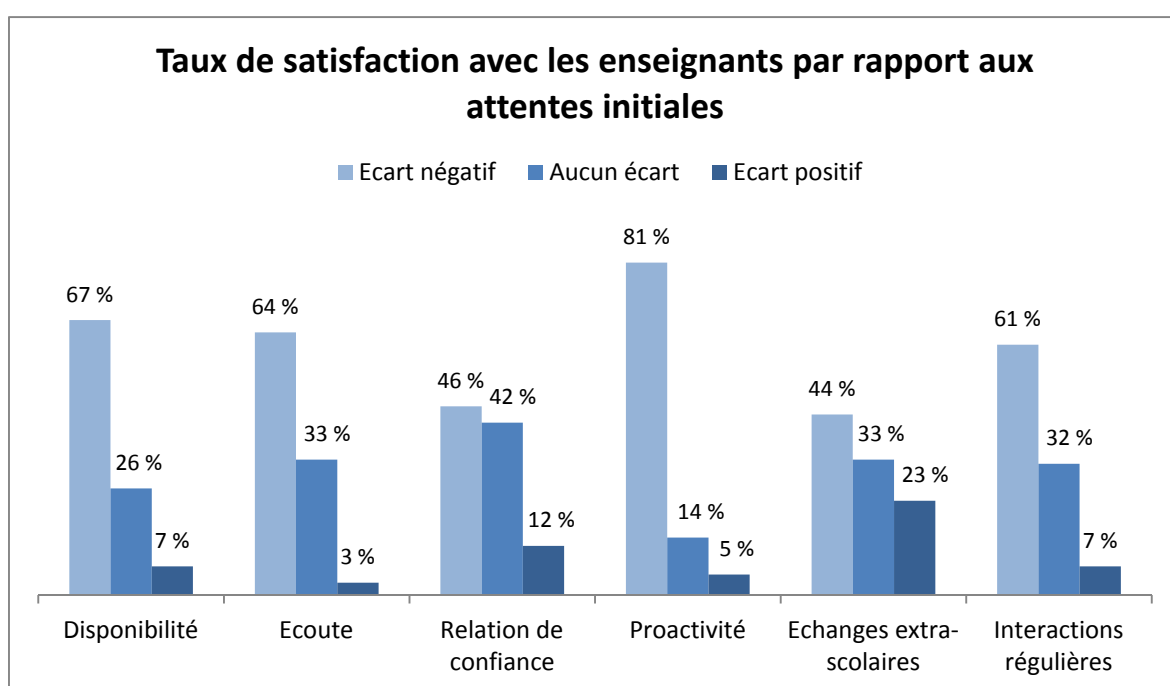
5.2.2.2 Les enseignants : des déceptions socio-affectives

Comme le montre le graphique suivant, les enseignants sont globalement disponibles en cas de question ponctuelle et à l'écoute (ce qui montre que les situations de dysfonctionnements majeures ne concernent qu'une partie de l'échantillon), permettent parfois une relation de confiance, et sont rarement proactifs. Moins de la moitié des apprenants a des échanges réguliers avec eux et moins encore des échanges extra-scolaires. Les différences entre publics français et québécois sont élevées, notamment en ce qui concerne la proactivité (39 points de différence en faveur des Québécois). Rappelons à ce sujet que les DFOAD sont définis comme tels par les responsables pédagogiques : la posture d'accompagnement des DFOAD français est réactive, celle des DFOAD québécois est proactive. Les interactions sont également bien moins fréquentes chez les Français (35 points de différence). Bien que l'écart soit moins élevé, la confiance, l'écoute et la disponibilité en cas de question sont également moins fréquemment « satisfaisantes » (écart par rapport aux attentes) chez les étudiants français.



Graphique 21 - Comparaison entre attentes initiales et vécu avec les enseignants par nationalité (Qc : Québec ; Fr : France). Echantillon de 228 répondants.

Les enseignants restent jugés importants pour la réussite : 34 % les considèrent totalement et 39 % plutôt indispensables à leur réussite (soit 70 % leur accordant une importance positive). La différence est faible entre Français (70 %) et Québécois (76 %). Ces chiffres sont proches de ceux observés dans les attentes (respectivement 79 % et 71 %). Les étudiants ayant un style d'apprentissage « analytique » indiquent une plus forte importance pour les enseignants par rapport à ceux ayant un style « imaginaire », qui indiquent une importance légèrement moins élevée, mais se tournent plus vers leurs pairs. Malgré cette importance accordée, nous observons de nombreux écarts entre attentes et vécu parmi les apprenants ayant répondu aux deux enquêtes : moins de 50 % d'entre eux ont un écart positif sur l'ensemble des variables. Ceci peut s'expliquer par un écart « léger »¹⁷³. Nous indiquons ces écarts dans le graphique suivant :



Graphique 22 - Taux de satisfaction avec les enseignants par rapport aux attentes initiales. Echantillon de 73 répondants (ceux ayant répondu aux deux enquêtes).

Ces écarts ont plusieurs origines. Certains apprenants ont des attentes qui sont prévues par le dispositif mais non comblées : ce sont notamment les dysfonctionnements que nous avons précédemment vus. Il y a aussi la question de

¹⁷³ Par exemple, un apprenant a répondu qu'il attendait « totalement de l'écoute » de la part des enseignants et, lors du vécu, il indique qu'il a « plutôt de l'écoute ». L'écart (-1) est faible et, pour le graphique précédent, nous avons regroupé « totalement » et « plutôt oui ».

l'encadrement (réponses aux demandes) qui est soulevée par les apprenants (seuls 33 % des apprenants sont satisfaits de la disponibilité des enseignants par rapport à leurs attentes et 21 % les trouvent très peu voire pas disponibles). L'Université Laval est la seule de notre échantillon à répondre à la question de l'encadrement pédagogique sur son site Internet¹⁷⁴, en restant toutefois évasive quant au temps de réponse des enseignants prévu : « *l'étudiant peut joindre la personne en charge de l'encadrement de son cours par courriel ou par téléphone. Celle-ci lui répondra dans les meilleurs délais [...]* ». Seul l'accusé de réception des travaux est prévu avec plus de précision : « *En règle générale [...] dans un délai de deux jours ouvrables* ». Les autres universités de l'échantillon n'abordent pas ou peu la question de l'encadrement, en dehors des travaux à rendre : « *plusieurs devoirs* » que devra effectuer l'étudiant, qui seront ensuite remis avec une « *correction personnalisée* »¹⁷⁵. Comme indiqué en annexes 14 et 15 (grille indiquant la gamme de services des DFOAD, remplie par les coordinateurs ou responsables pédagogiques), l'ensemble des DFOAD prévoient toutefois une réactivité du personnel enseignant pour répondre aux questions (posture réactive), voire une proactivité dans le cas de l'échantillon québécois. La question du délai de réponse semble cependant indépendante des DFOAD (y compris dans le cas de l'Université Laval qui indique « *meilleurs délais* » ou « *Généralement, [...]* »), et paraît exclusivement liée à des singularités propres à chaque enseignant (e.g. temps disponible et surcharge de travail, volonté et implication dans le DFOAD). Le flou dans la présentation des FOAD est problématique pour les apprenants qui, comme nous l'avons vu, peuvent avoir des représentations erronées du service que peut leur rendre les enseignants, ou ne pas oser les contacter faute de clarté sur les modalités d'échanges. En dehors des dysfonctionnements qui sont nettement des services prévus non rendus (voire exceptionnellement des cas d'échanges maladroits qui ne sont pas liés aux services prévus), il est difficile de savoir avec précision quelle est la médiation pédagogique prévue. Quoi qu'il en soit, les apprenants français rencontrés en entretien sont généralement déçus ; 8 se plaignent de l'absence de réponse et 7 d'un manque de valorisation ou de respect dans les réponses (sur 21 apprenants ayant indiqué une information à ce sujet). Dans les questionnaires, seuls 33 % (parmi ceux ayant répondu aux deux questionnaires) sont satisfaits de la disponibilité des enseignants par rapport à leurs attentes. De même, seuls 36 % ont eu une écoute à hauteur de leurs espérances initiales.

¹⁷⁴ <http://www.distance.ulaval.ca/cms/site/distance/accueil/faq> consulté le 17 février 2014.

¹⁷⁵ http://www.u-bordeaux3.fr/fr/formations/formation_a_distance/le_dispositif.html, consulté le 17 février 2014.

D'autres apprenants ont des attentes non prévues par le dispositif et non comblées : il ne s'agit donc pas de dysfonctionnement mais, par exemple, d'un souhait d'échanges extra-scolaires avec les enseignants (déception pour 44 %), d'interactions régulières avec eux (61 %) ou encore d'un soutien proactif (81 %). Ce dernier élément est prévu par les universités québécoises. Le manque de proactivité par rapport à l'attente initiale (indiqué par 84 % des étudiants québécois) rend alors compte d'un service prévu qui n'est pas rendu à la hauteur des attentes des apprenants. Le cas des échanges extra-scolaires est surtout attendu par des apprenants sans emploi. En entretien, les apprenants en emploi indiquaient systématiquement manquer de temps et vouloir aller à l'essentiel ; ce type d'échanges n'est donc pas du tout attendu par ce public et la déception inexistante. On peut supposer que les apprenants sans emploi, disposant éventuellement de plus de temps, recherchent une plus grande proximité dans les échanges avec les acteurs pédagogiques. Insatisfaits de la qualité de la relation avec les enseignants, ils sont plus souvent déçus de l'ambiance entre apprenants et enseignants (61 % la jugent mauvaise) et 47 % estiment, par ailleurs, que ces derniers sont peu utiles à leur réussite (contre 21 % chez ceux étant satisfaits d'avoir des échanges extra-scolaires, qu'ils fussent souhaités ou non).

Les enseignants peuvent aussi être source de satisfactions. Dans les entretiens, nous apprenons qu'ils sont parfois un fort soutien, valorisants et que leurs retours sur les travaux sont constructifs, essentiellement avec les apprenants persévérants (6 sur les 8 satisfaits de leurs rapports avec les enseignants). Parmi les 8 apprenants sur 29 qui se disent satisfaits de leurs relations avec les enseignants, on note que ces derniers peuvent permettre d'éviter une situation démotivante (e.g. en levant un blocage) ou être source de persévérance. Leur soutien est généralement cognitif (questions de cours), métacognitif (méthodologique) ou administratif. Ce peut être par valorisation (e.g. reconnaissance du statut particulier d'un apprenant à distance) ou encore en étant poli, disponible et encourageant :

« y'a certains enseignants où quand on lit les fascicules qu'ils nous mettent sur le bureau virtuel on voit vraiment qu'ils [...] se sont intéressés au fait que y'a tout un groupe de non assidus dans la formation et qu'il faut les guider un petit peu plus que les assidus » (Daphné)

« Des gens très gentils ça s'est bien passé [...] on renvoie une copie on demande des choses ça s'est très bien passé, très courtois, très encourageants, très chouettes » (Inès)

Sur le dernier point (retour sur les travaux rendus), nous notons que 75 % de notre échantillon a eu un retour sur son travail, et plus particulièrement les Français

(80 % d'entre eux contre 67 % des Québécois). Ces retours sont dits constructifs pour 70 % de l'échantillon (73 % des Français et 65 % des Québécois). Ces éléments sont importants pour les apprenants, qui peuvent alors évaluer leur niveau, préparer l'examen et se sentir « considérés » (confortés dans leur statut d'étudiant), ce qui renforce à la fois leur sentiment d'appartenance à l'institution et leur sentiment d'auto-efficacité, d'autant plus si les résultats obtenus sur leurs copies sont bons et les commentaires encourageants :

« après ce qui est bien c'est les devoirs, on a tel devoir à rendre à telle date, on a 15 jours, après on a le corrigé, les annotations, ça ça motive » (Samuel)

« j'ai senti une proximité très rapidement [...] c'est [...] oh super ta production, très bon travail [(commentaire d'un enseignant)] et puis les commentaires dans les activités à faire parce qu'on avait des activités à faire qu'on renvoyait [...] ça c'est motivant, c'est un truc qui est motivant, ça te donne envie de continuer, c'est un plus » (Louise)

Ces *verbatim* nous montrent l'importance de la communication dans la persévérance. Nous retrouvons ces observations dans les questionnaires, avec une corrélation positive entre le fait d'avoir un retour sur les travaux et la persévérance. Toutefois, parmi les apprenants ne recevant pas de retour, seuls 31 % ont une persévérance faible (contre 23 % chez ceux ayant un retour), ce qui suggère soit que les apprenants n'ont pas besoin d'évaluation pour persévérer, soit qu'ils ont trouvé un autre moyen pour s'évaluer (e.g. aide extérieure, avec leurs pairs). Les Français semblent plus sensibles à l'absence de retours sur leurs travaux que les Québécois (l'écart précédent de 8 points passe à 13 points avec des parts respectives à 29 % et 16 % si l'on tient uniquement compte des Français).

5.2.2.3 Socio-affectivité avec les enseignants : impacts sur la persévérance

Lorsque nous demandons aux apprenants quels sont les facteurs les plus importants à l'égard des enseignants pour leur persévérance, ils répondent principalement la disponibilité en cas de question (41 % la positionnent en premier) et la proactivité (23 %). Les facteurs secondaires sont les retours sur les travaux (à la fois qu'il y en ait et à la fois qu'ils soient constructifs) et l'écoute. Ces données restent similaires selon la nationalité (France / Québec). Cependant, la déclaration que font les apprenants à cette question ne rend pas compte des liens entre leur vécu de la relation avec les enseignants et leur persévérance en cours de formation : il s'agit de leurs perceptions des facteurs « les plus motivants » (cette question est présentée en ces termes).

Les insatisfactions (écarts attentes – vécu) ont un faible impact statistique sur la persévérance, hormis en ce qui concerne la disponibilité de l’enseignant. Mais le vécu, seul, en a un fort : lorsque nous croisons statistiquement la persévérance indiquée avec l’absence d’écoute ou la possibilité d’échanges extra-scolaires, il apparaît que ces manques seraient des facteurs de démotivation importants. Le tableau suivant rend compte des facteurs de persévérance ou de démotivation liés aux rapports aux enseignants selon la nationalité. Les Québécois semblent plus « exigeants » envers les enseignants que les Français : ils ont plus de facteurs ayant un lien statistique significatif avec leur persévérance.

Éléments socio-affectifs avec les enseignants	Liens entre persévérance et socio-affectivité	
	Français	Québécois
Proactivité	<i>ns</i>	S
Ecoute	PS	S
Disponibilité	PS	<i>ns</i>
Confiance	<i>ns</i>	S
Echanges réguliers	<i>ns</i>	S
Echanges extra-scolaires	S	S

Tableau 29 – Facteurs de démotivation dans les rapports avec les enseignants selon la nationalité.
PS signifie « peu significatif », S « significatif » et ns « non significatif » (tests de khi-2).

Nous noterons que, si les Français exprimaient également de fortes attentes envers les enseignants, les besoins sont l’écoute et la disponibilité pour leur motivation. Pour les Québécois, la disponibilité est moins importante comme maintien de la persévérance, mais ceux qui se disent démotivés auraient attendu des échanges plus fréquents et plus de confiance de la part des enseignants. Le manque d’échanges extra-scolaires fait consensus comme facteur de démotivation : parmi ceux ayant une persévérance faible, 84 % n’ont pas ou peu d’échanges extra-scolaires avec les enseignants, alors qu’ils sont 63 % chez ceux ayant une persévérance moyenne et 54 % chez ceux ayant une persévérance élevée. Les apprenants ayant une persévérance faible et indiquant peu d’échanges extra-scolaires ne sont pas marginaux : ils représentent 16 % de l’échantillon. Cette variable (échanges extra-scolaires) n’existe cependant pas seule : ces 16 % indiquent également que les enseignants sont peu proactifs, pour la majorité peu à l’écoute, permettent peu d’établir une relation confiance, et sont même indisponibles pour 43 % d’entre eux. Il s’agit donc pour ce public d’une déception globale à l’égard des enseignants.

En revanche, certains apprenants sont satisfaits de leurs rapports aux enseignants. Comme nous l’avons vu, la majorité (particulièrement chez les Québécois) semble avoir de bons rapports avec les enseignants, bien que leur satisfaction (attentes *versus* vécu) soit plus mitigée. En entretien, seuls 8 apprenants

sur 29 sont satisfaits de leur rapport avec les enseignants. Les entretiens nous ont permis de qualifier les soutiens apportés par les enseignants. Dans les croisements de variables d'entretiens, on observe que, si le soutien affectif est le premier facteur de persévérance, il émane rarement des enseignants (il provient principalement des proches, suivis par les pairs et pour finir, loin derrière, par les enseignants). En revanche, le soutien cognitif (qui provient d'abord des pairs puis, ensuite, des enseignants) et la valorisation (qui provient principalement des enseignants) sont des facteurs de persévérance importants, qui participent, en outre, à d'autres variables comme le sentiment d'auto-efficacité et le plaisir d'étudier. S'il n'apparaît pas indispensable, le soutien des enseignants a un effet très positif sur la persévérance des apprenants.

Nous complétons le schéma suivant en ajoutant les variables liées aux enseignants. Il est complémentaire au tableau précédent, donnant cette fois-ci les variables influant sur le niveau de persévérance pour l'ensemble de l'échantillon. Notons que, pour les variables concernant les enseignants, disponibilité et *feedback* sont différentes : la première indique que les enseignants répondent aux questions posées, la seconde qu'ils font un commentaire suite à des travaux réalisés.

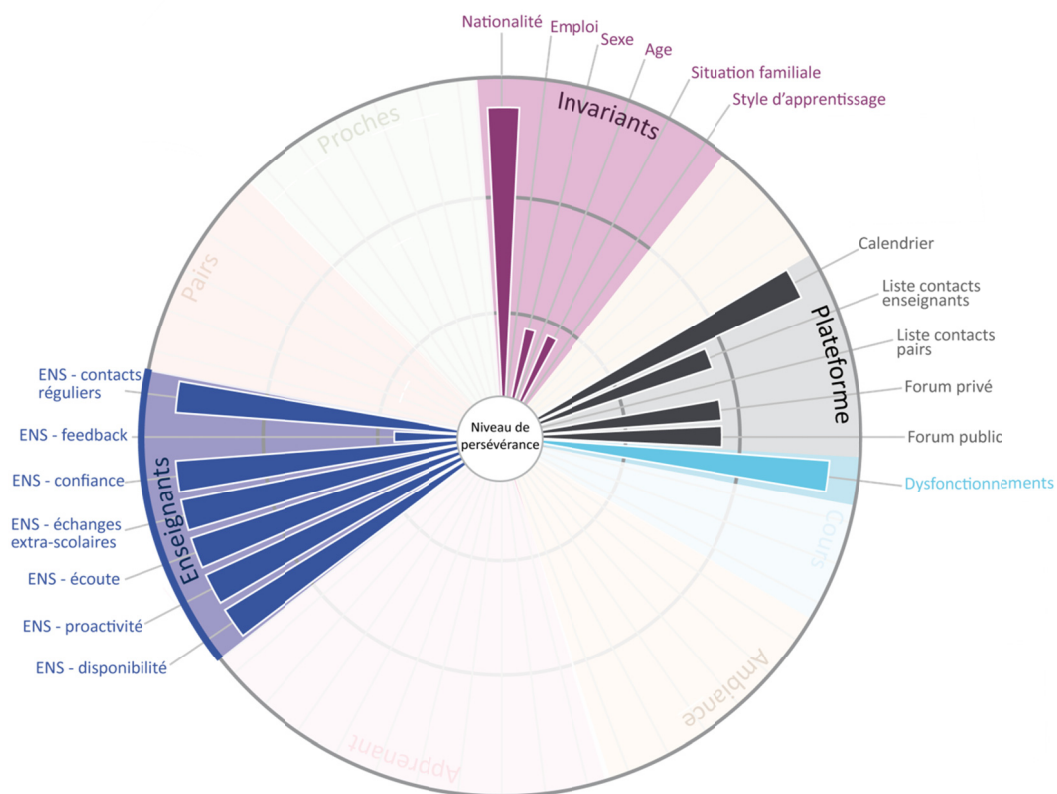


Figure 38 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, la socio-affectivité avec les enseignants.

5.2.2.4 L'enseignant privilégié

Nous avons également demandé aux apprenants s'ils avaient échangé plus fréquemment avec un enseignant en particulier. C'est le cas pour 26 % d'entre eux (parmi lesquels 70 % sont Français). Cela n'est pas lié à des variables indépendantes comme le sexe ou le style d'apprentissage, ni aux attentes initiales. Cependant, quelle que soit leur nationalité, il s'agit plus souvent d'apprenants de 30 ans ou plus (qui représentent 66 % de ceux ayant eu un tel lien). Généralement, les échanges ont lieu, pour première raison, parce qu'il est disponible pour répondre aux demandes (37 %), voire le seul à répondre (18 %), parce qu'il est à l'écoute et permet une relation de confiance (18 %) ou encore parce qu'il est un soutien proactif (18 %). Enfin, pour 11 %, c'est la qualité des réponses qui est mise en avant. L'impact de la présence ou non d'un enseignant privilégié est mineur sur le niveau de persévérance (86 % d'entre eux ont une persévérance moyenne ou élevée contre 79 % des autres). En entretien, 6 apprenants sur 29 ont indiqué avoir un tel enseignant et 4 déclarent qu'il/elle a joué un rôle important dans leur niveau de persévérance.

Cet enseignant, lorsqu'il existe, peut avoir deux fonctions : soit il est un « palliatif » dans le cas où ses collègues ne répondaient pas aux demandes, soit il est un enseignant avec lequel certains apprenants ont lié une relation particulière, de proximité. Dans le premier cas, les apprenants peuvent être amenés à le contacter régulièrement, y compris pour des demandes sur d'autres matières que la sienne, parce qu'il est perçu comme seul à se rendre visible en répondant ou « dévoué » à sa tâche :

« alors que Mme X. essayait toujours de chercher la réponse, la bonne réponse [...] que ce soit un renseignement, sur un cours ou sur des horaires d'examens... je lui ai pas mal posé de questions [...] c'est la seule prof qui faisait partie du forum et qui donnait des aides » (Noémie)

Dans le premier cas, ce peut être un renfort de la persévérance important : en entretien, lorsque l'enseignant « privilégié » est évoqué, c'est un renfort motivationnel dans 89 % des cas. Pour Clémence (rencontrée en entretien), c'est une enseignante en particulier qui l'a encouragée à aller au terme de sa formation, y compris en sortant du cadre pédagogique initialement prévu :

« Madame B notamment pour les examens, y'avait des problèmes, elle avait insisté comme j'avais de bonnes notes pour que je me présente aux examens, trouver un hôtel, des trucs incroyables je m'attendais pas à ça vraiment, j'avais des problèmes de budget, elle arrangeait tout elle voulait absolument que je passe les examens, donc quand vous voyez un prof qui

*« croit en vous comme ça, bon, c'est hyper stimulant, ça fait du bien »
(Clémence)*

Ces cas restent cependant rares et il nous faut prendre en compte ce fait avec prudence : la satisfaction socio-affective globale avec les enseignants est plus élevée chez les apprenants ayant un enseignant privilégié, mais comme l'impact sur la persévérance est mineur et que cela concerne un faible nombre d'apprenants, nous ne retiendrons pas cette variable dans le schéma global indiquant les liens avec le niveau de persévérance. Toutefois, cela nous permet de voir, une fois de plus, que les rapports avec les enseignants sont très variés, y compris au sein d'une même formation. Les individualités des différents acteurs, notamment des enseignants, permettent de le comprendre, comme on le voit avec les *verbatim* précédemment cités. Une autre apprenante fait d'ailleurs part d'une sur-implication d'une enseignante avec humour :

« c'est presque un mail tous les deux jours de ci de là d'encouragement, elle aussi elle explose son temps... elle doit être payée 5 centimes si elle divise par le nombre de minutes qu'elle passe avec les [apprenants] » (Jessica)

5.2.2.5 Conclusion sur le rapport aux enseignants

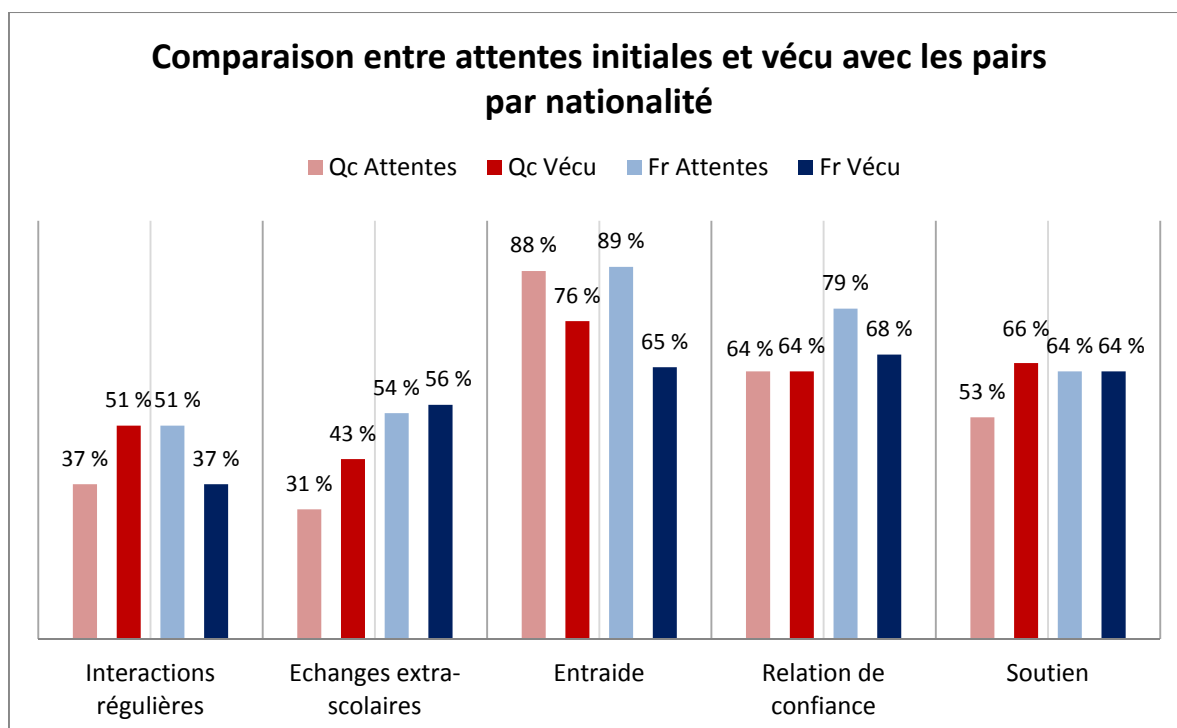
Nous avons pu voir ici que les rapports avec les enseignants peuvent être des facteurs de persévérance, comme cela avait été observé lors des entretiens, au niveau d'attentes comblées, qu'elles soient ou non prévues par le DFOAD. Répondre aux attentes des apprenants est important pour élever le niveau de persévérance, mais nous avons pu voir que ce seul facteur n'expliquait pas une persévérance faible ou élevée. Tous les apprenants n'ont pas les mêmes sources de persévérance : certains sont peu affectés d'une relation socio-affective à faible score avec les enseignants, d'autres le sont plus. Ainsi, 27 % des apprenants de notre échantillon total ont un faible score avec les enseignants et gardent une persévérance moyenne ou élevée. Parmi eux, les deux-tiers sont en emploi, ont une vie de famille et 84 % avaient une persévérance initialement projetée élevée. 64 % d'entre eux se sentent cependant isolés et auraient souhaité plus de soutien de la part des enseignants, mais semblent compenser ce déficit pour 66 % d'entre eux par des contacts renforcés avec leurs pairs. Les 34 % restants sont soit très soutenus par leurs proches (disponibles pour les aider pour 70 % d'entre eux et allégeant leur emploi du temps en gérant les tâches quotidiennes pour 52 %), soit totalement seuls dans leur formation, constituant une part marginale de notre échantillon (moins de 5 %). D'un autre côté, 14 % de notre échantillon total a un score socio-affectif faible avec les enseignants et une persévérance basse. Parmi ceux-là, seuls 52 % entretiennent une relation avec leurs pairs. Leurs proches ont une place d'aide proactive pour 67 % d'entre eux. Ils sont

81 % parmi eux à avoir déjà pensé abandonner la formation. Dans la partie suivante, nous allons essayer de comprendre de quelle manière les pairs participent à la formation des apprenants à distance et comment ils peuvent compenser le manque éventuellement créé par les enseignants.

5.2.3 Les pairs : de la compensation au soutien

5.2.3.1 La place des pairs au niveau socio-affectif

Le graphique suivant est une comparaison des attentes et du vécu vis-à-vis des pairs. À la différence des enseignants, ceux-ci rendent compte d'un vécu plus souvent fidèle aux attentes initiales ou, au moins, d'écarts plus faibles.

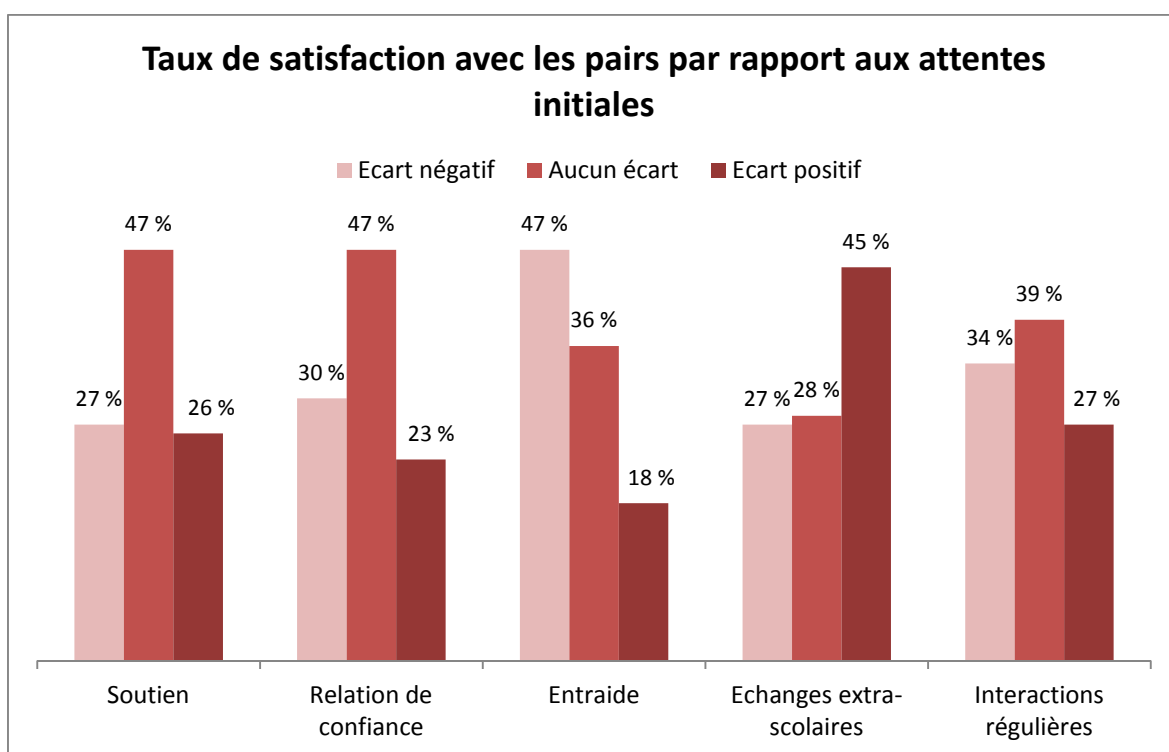


Graphique 23 - Niveaux de 0 à 3 points des attentes et vécus des apprenants en FOAD selon la nationalité (Fr : Français ; Qc : Québécois) et par rapport aux autres apprenants. Echantillon de 228 répondants.

Les résultats socio-affectifs indiquent qu'il y a généralement du soutien, de la confiance et de l'entraide entre apprenants (en particulier chez les Québécois). Les échanges ne sont pas nécessairement réguliers (37 % pour les Français et 51 % pour les Québécois) et rarement sur des sujets extra-scolaires. L'entraide est plus élevée chez les Québécois, ce que nous expliquons notamment par le format des DFOAD où le travail collaboratif est parfois obligatoire et souvent encouragé, ce qui est bien moins le cas dans les DFOAD français ; ceci peut également expliquer, pour partie, les

interactions plus fréquentes. Au sujet des échanges extra-scolaires, le fait qu'ils soient plus pratiqués par l'échantillon français n'est pas explicable par des variables indépendantes (âge, sexe, style d'apprentissage). En revanche, nous savons que les Français avaient une attente plus élevée que les Québécois à ce sujet (54 % contre 31 % souhaitaient avoir des échanges extra-scolaires avec leurs pairs).

Hormis pour l'entraide, les attentes sont généralement comblées, voire une « surprise » en ce sens qu'il y a par exemple un soutien non attendu pour 26 % de l'échantillon. Le graphique suivant rend compte du taux de satisfaction avec les pairs pour chaque élément socio-affectif. Rappelons qu'un taux négatif peut être faible, ce dont ne rendait pas compte le graphique précédent qui regroupe les deux modalités de réponse les plus élevées.



Graphique 24 – Taux de satisfaction avec les pairs. Le pourcentage indique la quantité d'apprenants satisfaits (score nul ou positif Vécu – Attentes). Échantillon de 73 répondants.

Les pairs, jugés importants pour seulement 17 % en début de formation, le sont pour 36 % en milieu de formation, chiffre proche entre Français et Québécois (respectivement 35 % et 38 %). Qu'il y ait ou non des travaux de groupe, les pairs occupent alors une place importante pour un plus grand nombre d'apprenants qu'auparavant. Comme nous l'avons noté dans les attentes, les niveaux d'importances sont corrélés entre acteurs : parmi les apprenants accordant une faible importance à leurs enseignants, ils sont 81 % à avoir la même considération pour

leurs pairs. Ils représentent 23 % de l'échantillon total et semblent être des apprenants autonomes (dont le besoin de relation est ponctuel et pour répondre à une demande précise) qui s'isolent volontairement. Inversement, parmi ceux donnant une grande importance aux enseignants, ils sont 43 % à en faire autant pour leurs pairs et constituent 31 % de l'échantillon total. Les différences entre Français et Québécois sont mineures.

La place et le rôle des apprenants entre eux sont généralement indéfinis au sein des DFOAD : hormis dans les cas de travaux de groupe obligatoires, les apprenants n'ont aucun devoir les uns envers les autres. Toutefois, certains DFOAD peuvent susciter l'entraide et le sentiment d'appartenance à une communauté : l'université Laval, par exemple, mentionne un « *esprit de cohorte* »¹⁷⁶ sur sa foire aux questions en ligne et les questionnaires nous apprennent que les enseignants aident parfois à la création de lien entre apprenants (à hauteur de 64 % chez les Québécois et 31 % chez les Français). Sur les deux échantillons (français et québécois), on observe que, lorsqu'il y a aide à la création de lien par le dispositif, la persévérance s'en trouve parfois renforcée : parmi ceux ayant eu ce soutien, 9 % ont une persévérance faible et 40 % à 51 % une persévérance moyenne à élevée. Comme nous l'avions déjà évoqué, la prise de contact peut être délicate pour certains apprenants (e.g. parce qu'ils n'osent pas, parce qu'ils ne maîtrisent pas l'outil, et on peut voir ici l'importance que prend éventuellement l'aide des acteurs institutionnels. En revanche, que ce soient les déceptions ou les manques vis-à-vis des pairs, les liens avec la persévérance sont faibles voire inexistantes. Bien que l'entraide soit indiquée par 63 % des apprenants comme l'élément le plus important avec les pairs pour leur persévérance, on apprend, lors des entretiens, que les pairs sont généralement utiles à la réussite, des renforts de la persévérance, mais pas indispensables.

Les échanges socio-affectifs avec les pairs ont quatre finalités : l'entraide cognitive et administrative, le soutien socio-affectif, le renfort du sentiment d'appartenance et la compensation des manques avec les autres acteurs (e.g. information administrative non obtenue par le personnel institutionnel). Ces quatre finalités sont proches de ce que Daniel Peraya (2005a) définissait comme fonctions de médiation existantes au sein d'un DFOAD : à savoir la médiation sémiocognitive (centrée sur l'appropriation des contenus), relationnelle (liée aux places, rôles et interactions des acteurs dans le DFOAD) et technologique (qui serait plus globale ici,

¹⁷⁶ <http://www.distance.ulaval.ca/cms/site/distance/accueil/faq#ancreecadrement>, consulté le 26 février 2014.

en questionnant l'impact de la technologie sur les interactions sociales qui sont médiatisées).

5.2.3.2 Différentes formes d'entraide et de soutien

65 % de notre échantillon (à quasi-égalité entre Français et Québécois) considère leurs pairs comme des soutiens « rassurants et encourageants » et 67 % estiment avoir établi une relation de confiance avec eux. L'entraide est à proportions égales (69 %), bien que plus forte chez les Québécois du fait, comme nous l'avons souligné, de travaux de groupe imposés dans les DFOAD. Dans les entretiens, 27 apprenants sur 29 ont échangé avec leurs pairs, dont 8 ponctuellement (par exemple uniquement lors des examens en présentiel). Parmi ceux ayant peu ou pas d'échanges (10 sur 29), 7 indiquent que c'est un manque et qu'ils auraient souhaité plus de liens, notamment pour retrouver un esprit de groupe connu en présence.

Tous les apprenants n'ont pas les mêmes attentes vis-à-vis de leurs pairs. Nous avons pu observer, lors des entretiens ainsi que dans les questionnaires, qu'initialement les apprenants attendaient généralement peu de leurs pairs. Nous identifions différentes raisons à la rencontre entre apprenants qui a lieu par la suite au cours de la formation :

- **Personnelle.** Dans ce cas, un apprenant cherche à entrer en contact avec ses pairs par désir personnel d'échanges intellectuels ou de soutien socio-affectif, soit parce qu'il s'agit de son habitude de travail (parfois issue de ses habitudes présentiels) ou d'un désir de lien social, soit parce qu'il cherche à réduire la sensation d'isolement inhérente à la distance, sur laquelle nous reviendrons. La rencontre peut avoir lieu à distance ou en présence (lors de regroupements ou d'examens).
- **Recherche d'aide.** Deux modes peuvent conduire un apprenant à solliciter un de ses pairs pour une aide (cognitive, métacognitive, administrative, affective) : soit l'Autre compense le manque dû à l'absence ou l'incomplétude d'une réponse à une question posée aux administratifs ou aux enseignants, soit parce qu'il préfère solliciter ses pairs que les acteurs pédagogiques. En entretiens, 15 apprenants sur 29 (52 %) insatisfaits des réponses des enseignants ou administratifs se sont tournés vers leurs pairs. Dans les questionnaires, ils constituent 26 % de l'échantillon (34 % si l'on tient uniquement comptes des Français).
- **L'obligation.** Dans ce cas, l'apprenant est obligé d'avoir recours à ses pairs, par exemple pour réaliser un travail de groupe.

Le second point (la recherche d'aide) est celui qui revient le plus souvent. Les soutiens des pairs sont de nature très diverses, comme nous avons pu l'apprendre dans les entretiens. Ils sont administratifs (13), cognitifs (10), socio-affectifs (8) ou techniques (1), pouvant être multiples pour un même individu. Si les soutiens socio-affectifs sont moins marqués que les autres, ils sont ceux qui ont le plus fort impact sur la persévérance et répondent à une demande plus longitudinale (durant une longue période de la formation), alors que les aides administratives sont ponctuelles. Les pairs sont, pour les apprenants qui ont un contact avec eux, une grande source de persévérance, au même titre que les proches et plus que les enseignants :

« y'avait donc C. avec qui j'ai échangé des mails privés où là c'était entre nous, on se demandait comment ça allait, si la motivation était toujours là, etc. s'encourager [...] ça remontait le moral à certains moments... [...] heureusement qu'elle était là ça m'a permis d'avoir des échanges avec elle, qui étaient constructifs... quelqu'un finalement qui était sur la même longueur d'onde que moi » (Louise)

Dans ce *verbatim*, on note également que le contact passe par la reconnaissance par l'Autre et dans l'Autre (renforçant ainsi le sentiment d'appartenance entre pairs). Par exemple, Louise parle d'une de ses pairs qui était « sur la même longueur d'onde ». Pour certains apprenants qui rencontrent des difficultés, en particulier lorsqu'ils sont victimes de dysfonctionnements du DFOAD, ce sera l'occasion de créer la rencontre et source de remotivation face aux problèmes rencontrés :

« ça aide quand même à se motiver, à se dire y'a d'autres gens qui partagent les mêmes problèmes que moi [...] on se soutient mutuellement et ça permet [...] de se motiver, moi c'est vraiment ça la fin du premier semestre j'étais assez motivé, et je suis allé aux partiels, bon... peut-être pas confiant, mais en tout cas pas stressé » (Nicolas)

« on voit qu'on est pas tous seul à galérer des fois, et on se pose tous les mêmes questions aussi, ça c'est rassurant » (Noémie)

Dans les cas où cela était possible, certains apprenants se rendaient sur les lieux pour tenter de résoudre les dysfonctionnements et informer leurs pairs :

« ça a servi les échanges entre étudiants, ça a servi quand même de savoir ce qui allait pas, pourquoi on n'avait pas de réponse, en fait certains [...] étaient pas très loin de la fac donc ils y sont allés poser des questions » (Laurent)

Qu'il y ait ou non des difficultés, les apprenants en entretien mentionnent parfois la confiance et l'estime réciproque, non seulement envers un ou plusieurs de

leurs pairs, mais aussi envers le groupe, la communauté. Cela renforce également fortement le sentiment d'appartenance (c'est d'ailleurs la variable la plus retrouvée comme lien avec les pairs dans les entretiens) :

« Sentir que quand tu t'inscris à un endroit tu sais qu'il y a des gens qui vont être là ça c'est super important... le fait que toi après en dehors tu puisses pas trop parler autour de toi parce que les gens s'en foutent, bon, t'es content de partager quand même » (Laurent)

« c'est le même principe que les réseaux sociaux c'est le même modèle... c'est, l'appartenance à une communauté, par le biais des nouvelles technologies, c'est exactement la même chose... La FAD qui est apparue avant les réseaux sociaux devaient s'inscrire dans la même logique, c'est le même modèle... donc on est loin, mais en même temps on est intégré à une communauté » (Victor)

Dans quelques cas, la réunion d'apprenants locaux peut se faire lorsqu'il y a proximité géographique et que l'organisation le permet. D'un soutien initialement à but cognitif, cela peut devenir une rencontre amicale :

« Sur l'UV¹⁷⁷ de Caen on tournait sur nos domiciles, on était cinq donc on faisait une rencontre par domicile... au début [...] on y allait pour travailler, après on a rajouté les petits gâteaux, après on a rajouté le saucisson » (Jessica)

Plus rarement, les pairs sont source de démotivation : il s'agit dans ce cas de situations conflictuelles ou d'absence de lien possible de leur part¹⁷⁸. En entretien, seules deux apprenantes mentionnent ces difficultés relationnelles, et elles sont marginales par rapport à l'ensemble des contacts avec leurs autres pairs. Toutefois, cela peut agacer et être source d'anxiété. Dans un cas, cela a amené l'apprenante à modifier son groupe de travail, lui permettant de continuer dans de meilleures conditions. Enfin, il peut arriver que les échanges ne soient pas ceux attendus ; seule une apprenante sur 29 le mentionne, et aurait souhaité plus d'échanges socio-affectifs (dits « humains ») et en plus grande quantité :

« ça me manquait qu'il y ait pas autant d'échanges avec les autres apprenants... j'étais content qu'il y ait C., heureusement qu'il y avait C. parce que sinon ça aurait été plus dur, mais oui j'étais frustrée par le manque

¹⁷⁷ Unité de Valeur.

¹⁷⁸ Ce que révèlent les croisements dans les entretiens entre la variable « Pair » et les autres (e.g. socio-affectives, conatives)

d'échanges par les échanges très pragmatiques des autres apprenants [...] on sentait qu'ils avaient envie de passer le moins de temps possible [...] vraiment dans un esprit d'effcience » (Louise)

Là encore, il y a un phénomène de compensation, cette fois-ci entre apprenants. Ce que Louise ne trouve pas chez la majorité des apprenants, elle l'a avec C., avec laquelle elle a des échanges qu'elle apprécie et qui participent à sa persévérance (soutien moral réciproque).

5.2.3.3 L'importance des pairs pour la motivation

Les pairs sont jugés très importants (8), importants (5) ou peu importants (7) dans les entretiens. 7 autres apprenants indiquent que les relations ont été anecdotiques et leur ont manqué, et 2 qu'il n'y a eu aucun contact sans que cela leur manque. Dans les questionnaires, nous rappelons que 36 % de notre échantillon les considère importants pour leur réussite (contre 45 % en entretien). Le lien entre persévérance et niveaux des relations socio-affectives avec les pairs est faible pour les Français, et fort pour les Québécois (plus le score socio-affectif obtenu avec les pairs est élevé, plus la persévérance l'est aussi). Nous expliquons cette différence ethno-culturelle par deux raisons : 1) la bi-modalité pour certains apprenants québécois qui peuvent rencontrer leurs pairs physiquement et régulièrement (ce qui renforce le lien, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique) et 2) la place plus importante accordée aux pairs dans les DFOAD québécois : les liens sont plus souvent tissés par des travaux de groupes (rares dans les DFOAD français), ce qui permet d'établir une relation plus précocement et de la maintenir plus aisément. Les pairs sont ainsi mieux intégrés à l'environnement d'apprentissage des publics québécois et, bien qu'ils ne soient pas nécessairement considérés comme plus importants dans la réussite, participent plus souvent à la persévérance. À ce sujet, dans les entretiens, les pairs sont perçus comme moyennement importants pour réussir sur un ensemble de critères proposés aux apprenants (voir Annexe numérique Entretiens_resumes.xls) : 6,50/10 en moyenne (alors que 7 autres critères sur 12 sont supérieurs à 6,50/10, le plaisir d'apprendre étant en tête à 9,29). Leur soutien est secondaire :

« les derniers échanges c'était sur les manuels, savoir ce qu'ils ont lu, ce qu'ils conseillaient [...] en fait ça rajoute de la motivation en dehors du cercle familial, ça fait un deuxième point de motivation » (Ophélie)

Le soutien des pairs prend de l'importance selon sa nature. Lorsqu'il s'agit de compensation (notamment administrative) de l'absence ou de l'incomplétude d'une réponse de la part des enseignants ou administratifs, leur aide devient précieuse. Lorsqu'il s'agit de « se remotiver », ils sont importants pour les apprenants, mais pas

indispensables. Enfin, d'autres apprenants aiment échanger avec leurs pairs pour retrouver une ambiance présentielle ou par plaisir du lien social.

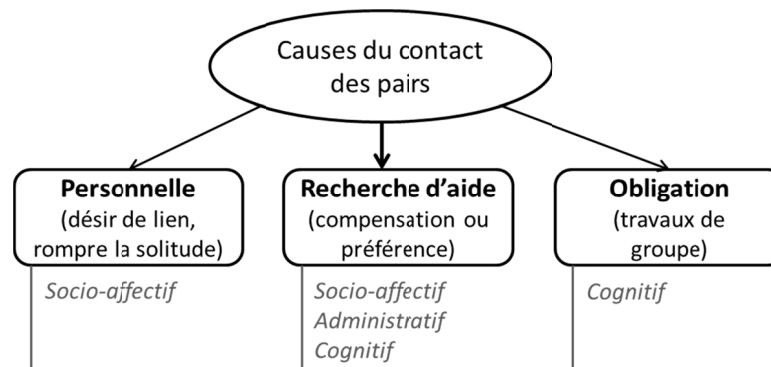


Figure 39 – Causes et types de contact des pairs

Notons qu'à la différence des enseignants, les pairs sont très souvent mentionnés comme source de soutien ou de persévérance (là où les enseignants, de par le manque de lien, sont majoritairement considérés comme anxiogènes et source de démotivation), bien que cela reste moins élevé qu'avec les proches. Mégane, apprenante rencontrée en entretien, résume leur rôle, qui fait consensus (20 apprenants sur 27 en entretiens évoquent les pairs de manière similaire) :

« le fait que l'autre vive la même chose et qu'on puisse échanger sur nos ressentis me fait sortir automatiquement d'un isolement qui existe malgré l'existence de ma famille... Mon mari m'écoute avec beaucoup de patience mais il ne comprend pas toujours mes inquiétudes, mes joies, l'importance que certains sujets ont... De plus il se perd vite quand j'évoque avec lui l'organisation de l'université, des examens, des cours... D'où cette importance d'être avec d'autres qui vivent la même chose car je pense que dans toute formation, à distance ou non, que la communication avec ses pairs aide à la réussite, aide à la confiance et permet la mutualisation des données »
(Mégane, 29 ans, étudiante en Histoire)

Le pair est celui qui « comprend » (soutien socio-affectif), souvent mieux que le proche parce qu'il vit une situation similaire, celui qui peut potentiellement aider (soutien cognitif), mieux que le proche aussi, car il étudie les mêmes matières, et celui qui peut éventuellement renseigner (soutien administratif) lorsque les acteurs pédagogiques sont défaillants dans le soutien attendu. Là où l'enseignant est souvent indiqué, en entretien, comme dévalorisant et laissant face à une grande solitude (absence de réponse entraînant une baisse du sentiment de reconnaissance et parfois une difficulté restant insurmontable), le pair est un fort soutien affectif et vecteur de sentiment d'appartenance, ce qui renforce la persévérance selon l'importance que

l'apprenant accorde à ces éléments et la situation qu'il vit : il permet de réduire l'anxiété et le sentiment de solitude. Lorsque le pair est absent, que le contact n'est pas aisé à établir ou qu'il y a conflit, il est source d'un sentiment de rejet ou de solitude qui peuvent être préjudiciables pour les apprenants souhaitant fortement une relation de qualité avec leurs pairs.

Sur le schéma suivant, le lien statistique entre la socio-affectivité liée aux pairs et le niveau de persévérance des apprenants est faible, du fait du niveau global des données étudiées. Il devient fort pour certains apprenants, lorsqu'il y a compensation d'une relation déficiente avec les enseignants. Nous y reviendrons à la fin de ce chapitre.

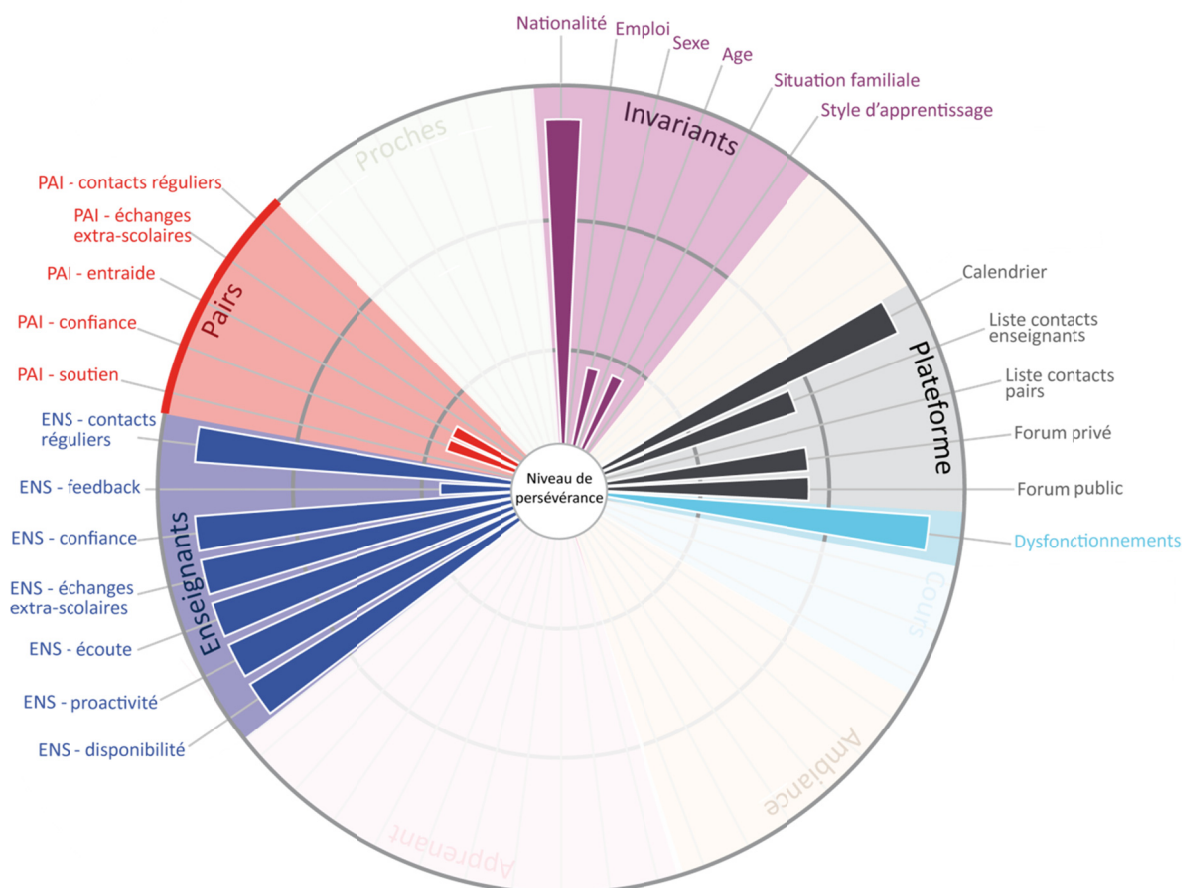


Figure 40 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, la socio-affectivité avec les enseignants et les pairs.

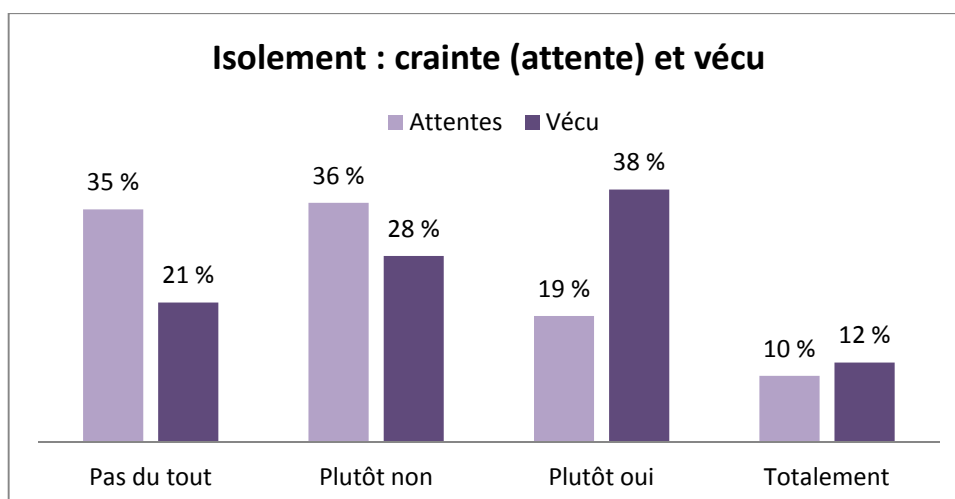
5.2.4 La solitude face au DFOAD

Seuls 21 % des apprenants de notre échantillon ne se disent pas isolés (14 % dans le public français) et 73 % souhaitent travailler seuls autant que possible (76 %

des Français). Dans cette partie, nous identifierons les causes de l'isolement, ses différentes formes (en particulier selon qu'elles provoquent un sentiment de solitude ou non) et les stratégies employées par les apprenants pour tenter de le surmonter. Nous verrons également que cet isolement peut être choisi par certains apprenants.

5.2.4.1 Les différentes causes de la solitude

Rappelons que l'isolement et la solitude sont différents. L'isolement n'est pas nécessairement négatif (à la différence de la solitude, comme nous l'avons vu dans le chapitre théorique) et est inhérent à la FOAD, de par les différents espaces-temps dans lesquels se trouvent les apprenants et les enseignants. Le graphique suivant rend compte du passage des attentes au vécu sur la variable de l'isolement : ainsi, alors qu'ils étaient 65 % à craindre l'isolement, ils sont 79 % à l'avoir vécu¹⁷⁹, à un niveau plus élevé qu'initialement prévu (29 % prévoyaient un isolement plutôt ou totalement élevé, et 50 % ont vécu un tel isolement). En revanche, les écarts sont plus faibles concernant le souhait de travailler seul : ils étaient 73 % à le prévoir initialement et ils sont 79 % à avoir vécu ce mode de travail –qui n'empêche pas qu'ils puissent être amenés à solliciter, ponctuellement, les enseignants ou les autres apprenants.



Graphique 25 – Réponses sur l'isolement (attendu ou vécu). Réponses à « J'ai peur de me sentir isolé(e) à distance, ne pas savoir à qui demander de l'aide » (attentes et projections) et « Je me sens isolé(e) à distance » (vécu).

¹⁷⁹ Nous regroupons les variables « plutôt non », « plutôt oui » et « totalement » pour ce calcul. Tenir compte de « plutôt non » nous semble opportun, car il s'agit d'un isolement pressenti ou ressenti, aussi minime soit-il.

Comme nous l'avons vu, il y a des déceptions dans les liens avec les enseignants (que certains compensent pour partie en établissant un lien avec leurs pairs) et d'autres seront déçus du manque d'entraide avec leurs pairs, ou de soutien de leurs proches. Les dysfonctionnements sont également une source possible d'isolement, qui est dans ce cas un écart entre ce que souhaite l'apprenant et ce que le dispositif lui offre ; on notera par exemple le manque de clarté comme source d'isolement. À l'image de ce que peuvent être les différentes formes de distance, l'isolement a plusieurs causes dont peut résulter un sentiment de solitude :

- Une cause sociale, liée à l'accompagnement¹⁸⁰, qui peut être interne ou externe au dispositif de FOAD :
 - socio-cognitif, lorsque le déficit concerne l'accompagnement pour les contenus de cours par exemple ;
 - socio-affectif ou socio-conatif, lorsqu'un désir de soutien n'est pas comblé.
- Une cause liée aux dysfonctionnements, qui laissent parfois les apprenants seuls face à un dispositif qui ne répond pas à leurs attentes (qu'elles soient initialement prescrites ou non) ; il peut s'agir de ne pas avoir de supports de cours ou encore de ne pas comprendre le fonctionnement du DFOAD (e.g. manque de clarté quant aux attendus). Cela ne leur permet pas d'avoir prise sur le dispositif.

Les isolements sociaux (cognitifs, affectifs et conatifs) peuvent provenir d'une difficulté à utiliser l'outil numérique pour le lien social ou d'une résistance face à ces technologies. Rappelons à ce sujet que certains apprenants refusent le contact à distance, ou n'oseront pas établir le contact à distance, craignant des incompréhensions dans les e-mails par exemple ou étant gênés face au virtuel « peu humain ». Ces apprenants ne s'isolent pas volontairement mais la cause de cet isolement leur est intrinsèque. En entretien, des apprenants indiquent également se sentir seuls de par leur différence avec leurs pairs : l'âge, la vie (famille, emploi), des projets de vie différents, *etc.* Ces sentiments de différence peuvent être renforcés par la comparaison aux apprenants en présence, d'autant plus si l'enseignant rend

¹⁸⁰ En ce qui concerne les isolements sociaux, nous observons dans les questionnaires que 57 % des apprenants se disant isolés ont un score socio-affectif avec les enseignants faible ou très faible, contre 29 % chez ceux ne se sentant pas isolés. On observe la même tendance avec les pairs (38 % contre 16 %), mais pas avec les proches (dépendance non significative). Le lien avec un enseignant dit « privilégié » influe peu sur l'isolement ressenti.

ouvertement compte d'une différence de traitement¹⁸¹. Un *verbatim*, issu des entretiens, résume bien l'ensemble de ces difficultés :

« je me sentais seule déjà de par l'âge, on se sent déjà un peu à part quoi, l'âge le mode de vie, c'est pas une vie d'étudiant classique, j'étais seule par la distance, seule oui à cause des dysfonctionnements aussi puis seule parce que quand on n'est plus dans le cursus scolaire ou universitaire, on est un peu largué quoi [...] on est complètement isolé en fait [...] [et] les problèmes de compréhension des cours on peut [...] s'adresser aux profs le problème y'en a qui répondent pas [...] y'en a qui sont contre ce principe de la FAD donc y'en a même qui font pas passer de cours, ils sont contre ce principe... y'a des gens vraiment opposés au système de la FAD » (Clémence, 47 ans)

Lorsqu'il y a un trop grand écart entre le désir (voire le besoin) et la réalité, l'isolement peut se transformer en solitude. Celle-ci n'est pas seulement due à l'absence de l'Autre. Il peut s'agir, comme nous le mentionnons dans le premier chapitre, de ne pas pouvoir établir une relation de qualité (dans la confiance et l'intercompréhension) permettant de se « retrouver » dans l'Autre (le contact avec quelqu'un qui nous ressemble) : il s'agit de créer une proximité socio-affective malgré la distance. En entretien, on observe que la solitude est principalement due à l'absence de l'Autre alors qu'il y a souhait de contact (principalement avec les enseignants, puis avec les pairs), mais aussi à la dévalorisation (commentaires négatifs et mal vécus par les apprenants de la part des enseignants) et au manque de confiance (principalement avec les enseignants). Dans certains cas (1/3 des entretiens), la solitude est synonyme de rejet de soi par l'Autre (c'est-à-dire le contraire du sentiment d'appartenance) et éventuellement de dévalorisation de soi. La solitude peut aussi empêcher une bonne gestion de l'anxiété, lorsque l'apprenant a besoin de relations sociales pour cela ou que le fait de ne pas pouvoir obtenir de réponses du fait de l'absence de contact est nuisible. La solitude n'est pas tant créée par l'absence de contact régulier que par l'absence d'un responsable (enseignant, administratif, tuteur) perçu comme disponible pour répondre en cas de question :

« quand on est à distance on n'a du coup pas forcément de référent, on se met des coups de stress tout seul » (Noémie)

¹⁸¹ Cela a été indiqué précédemment dans la partie sur les dysfonctionnements. Des apprenants en entretien ont indiqué que certains enseignants refusaient de faire cours à des apprenants à distance, voire (rarement) étaient insultants par rapport aux apprenants à distance (« la formation des fainéants »).

On note que 77 % des apprenants n'ayant pas accès aux adresses e-mail des enseignants se disent isolés, de même que 71 % de ceux n'ayant pas les contacts de leurs pairs. L'institution aide à la création des liens sociaux pour 59 % des non-isolés, contre seulement 27 % des isolés. Nous noterons également que l'ambiance créée par les relations sociales influe sur l'isolement. Les plus isolés rendent plus souvent compte d'une mauvaise ambiance (38 % contre 12 % chez les peu isolés). On observe la même tendance sur l'ambiance de travail (chez soi ou ailleurs) (82 % chez les isolés contre 54 % chez les « peu isolés »).

L'isolement ne trouve pas uniquement sa source au sein du DFOAD. On observe que 26 % des isolés sont sans emploi, contre 11 % des non-isolés (28 % contre 17 % chez les Français). C'est le seul facteur socio-démographique influant ; vivre seul ou non, l'âge ou le sexe n'ont aucune influence. Quant au rôle des proches dans l'isolement, il est nuancé. Globalement, le score socio-affectif influe très faiblement sur l'isolement ressenti, mais des variables particulières comme la confiance des proches en la réussite de l'apprenant ont une influence. Ainsi, ceux se disant isolés ont une confiance plus faible de la part de leurs proches que les autres (57 % contre 36 %). Toutefois, la confiance des proches reste globalement élevée. Ces causes de solitude, externes au dispositif de FOAD, concernent uniquement 12 % des apprenants qui se disent isolés. 9 % ont un isolement dû à la fois à des causes externes et internes au DFOAD et 79 % dû à des facteurs internes au dispositif. Bien que parmi eux, 74 % ont des scores socio-affectifs faibles avec les enseignants, nous allons voir que tous ne le vivent pas comme une solitude et qu'il peut s'agir d'un choix.

5.2.4.2 Essai d'une typologie de la solitude : absente, choisie ou subie

L'isolement ne cause pas nécessairement un sentiment de solitude. Sur les 78 % d'apprenants se disant isolés (50 % se disant plutôt ou très isolés et 28 % peu isolés), tous n'en ont pas le même vécu : certains trouvent cet isolement convenable, d'autres souhaiteraient plus de soutien des enseignants, de leurs pairs ou de leurs proches. Si l'on additionne le nombre d'apprenants ne se déclarant pas isolés à ceux indiquant que l'isolement leur convient (que nous baptisons les « isolés volontaires »), on observe que 51 % de notre échantillon est satisfait face à l'isolement. Cette situation semble particulièrement influencée par les dispositifs : les satisfaits sont 71 % au sein du public québécois et 37 % dans l'échantillon français. Comme le montre le tableau suivant, les souhaits envers les pairs ou les proches sont quasi-égaux selon les publics, alors que les demandes sont nettement supérieures envers les enseignants chez les Français (54 % contre 21 % des Québécois à souhaiter plus de soutien de la part des enseignants). Comme nous l'avons vu, la satisfaction des relations

apprenants-enseignants est plus élevée dans le public québécois (avec lesquels les enseignants ont une posture proactive) que dans le public français, de même que les dysfonctionnements sont plus rares. Cela explique, selon nous, l'isolement plus souvent élevé des étudiants français.

Type de l'isolement	Total	Français	Québécois	Niv. de Pers.
Non isolés (absence d'isolement)	22 %	15 %	33 %	2,52
Isolés volontaires	28 %	22 %	38 %	2,23
Sous total - Isolement absent ou non subi	51 %	37 %	71 %	2,38
Isolés (soutien souhaité par les enseignants)	41 %	54 %	21 %	2,34
Isolés (soutien souhaité par les pairs)	8 %	7 %	7 %	2,17
Isolés (soutien souhaité par les proches)	2 %	2 %	1 %	1,67
Sous total - Isolement subi	49 %	63 %	29 %	2,06
TOTAL	100 %	100 %	100 %	2,22

Tableau 30 - Vécu de l'isolement et souhaits de soutien. « Niv. de Pers. » indique la moyenne des niveaux de persévérance sur 3 points selon le type d'isolement. Echantillon de 230 individus.

Ces résultats semblent uniquement liés au dispositif et non à des éléments socio-démographiques pour certains des isolés¹⁸² : 68 % d'entre eux sont en emploi, et 71 % ne vivent pas seuls (seuls 18 % vivent seuls et sont sans emploi). L'impact sur la persévérance est différent selon le public (Français ou Québécois). Les non isolés sont toujours les plus persévérants, suivis de ceux indiquant manquer de soutien de la part des enseignants, puis des isolés volontaires et enfin de ceux se sentant isolés par manque de soutien de leurs pairs ou de leurs proches. Ainsi, même ceux qui souhaiteraient plus de soutien des enseignants semblent plus persévérants que ceux qui s'isolent volontairement, ce que nous expliquons notamment parce qu'il y a différents niveaux de vécu socio-affectifs dans cette première classe : 20 % d'entre eux ont un score socio-affectif élevé avec les enseignants, et 33 % moyen, bien que cela reste pour eux insuffisant. Chez les Français, les non-isolés restent les plus persévérants, mais le niveau de persévérance des « isolés volontaires » et des isolés réclamant plus de soutien des enseignants est proche (2,23 vs 2,34). Ceci montre la

¹⁸² Nous appelons isolés tous ceux qui se disent isolés, qu'ils déclarent l'être peu ou beaucoup, qu'ils soient volontaires ou non.

différence importante de vécu selon les origines, la culture et les dispositifs en place. L'isolement choisi ne semble pas permettre d'avoir un niveau de persévérance élevé (86 % des isolés volontaires français et 64 % des isolés volontaires québécois ont un niveau de persévérance faible ou moyen -2,19 en moyenne chez les Français et 2,33 chez les Québécois isolés volontaires). Ceux qui se sentent accompagnés (non isolés) ont un niveau de persévérance supérieur, même face à ceux ayant choisi cet isolement -2,58 chez les non isolés français et 2,46 chez les non isolés québécois. Le schéma suivant synthétise ces éléments :

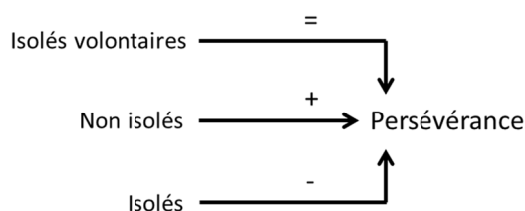


Figure 41 - Influence du type d'isolement sur la persévérance. « = » signifie que la persévérance est stable face à l'isolement, « + » qu'elle est augmentée et « - » qu'elle est réduite.

Cette typologie nous permet également de mieux comprendre les causes de l'isolement, surtout lorsqu'il est vécu comme solitude, et d'appréhender les attentes des apprenants. L'isolement a un impact significatif sur le niveau de persévérance et on sait que la qualité de la relation entre enseignants et apprenants a une forte influence (*cf.* parties précédentes sur le vécu des relations socio-affectives). Pour cette raison, la solitude ne peut pas être étudiée uniquement au travers de la variable « isolement », et doit tenir compte de la qualité des relations entretenues et de la satisfaction qu'à l'apprenant vis-à-vis de celles-ci. Les croisements entre la variable de typologie de l'isolement et le niveau socio-affectif de satisfaction avec les enseignants et les pairs est significatif (quel que soit le public) : les non-isolés sont ceux ayant le plus de satisfaction avec les enseignants. En entretien, la solitude et l'absence ou la « déception » des rapports avec les enseignants sont les premières causes de démotivation (cela concerne 19 apprenants sur 23 ayant des contacts avec les enseignants). Pour ceux qui n'ont pas ou peu de relations avec leurs pairs, cela peut leur manquer (7 apprenants sur 27) :

« parce que j'aime bien la relation aussi avec l'autre, et cette relation avec l'autre je ne l'ai pas quand je suis en formation à distance... » (Gaëlle)

Nous avons ajouté les facteurs d'ambiance et l'isolement sur le schéma suivant. Il souligne désormais la double importance de l'isolement et de la présence des enseignants pour le niveau de persévérance.

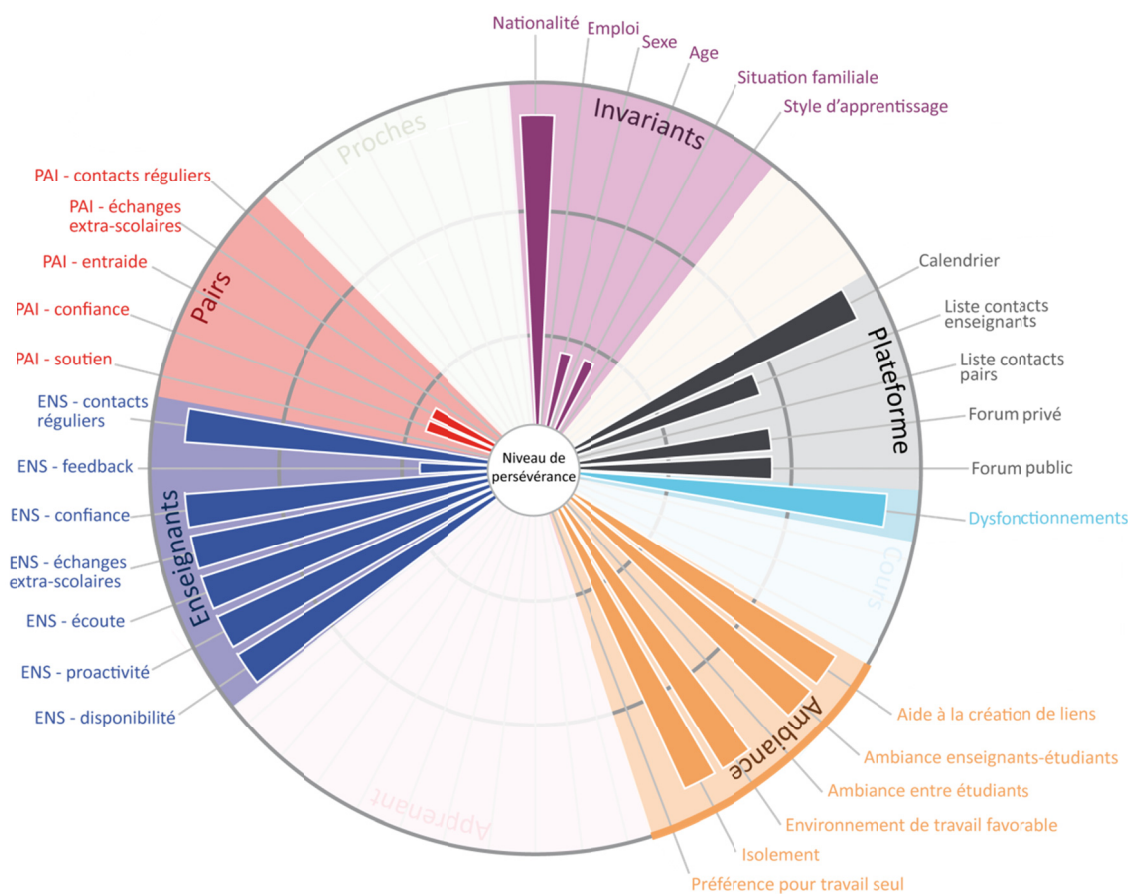


Figure 42 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, la socio-affectivité avec les enseignants et les pairs, l'ambiance dans le DFOAD et l'isolement.

On considère la solitude, après étude empirique, plus par la question de la qualité de la relation que par sa possibilité ou sa fréquence. Toutefois, lorsqu'aucun contact n'est établi, l'apprenant peut ressentir une forte solitude du fait de l'isolement social ; d'autres (27 %) s'en disent satisfaits, ce qui n'empêche pas, comme nous l'avons vu, qu'ils aient une persévérance faible pour d'autres raisons qui peuvent être d'ordre intrinsèque (e.g. faible capital confiance initial). Nous reviendrons sur ces points dans le chapitre suivant sur l'abandon.

La solitude n'est alors pas toujours une fatalité en FOAD. L'importance de la « cohorte » (pairs) est, à ce propos, mise en avant au sein de l'Université québécoise enquêtée, pour éviter que l'étudiant ne soit « *laissé à lui-même* »¹⁸³. Le contact avec les

¹⁸³ Site Internet de l'Université Laval, <http://www.distance.ulaval.ca/cms/site/distance/accueil/faq> consulté le 17 février 2014.

pairs est une relation avec quelqu'un qui a les mêmes difficultés, qui peut les comprendre, réduisant la solitude. Ces derniers peuvent partiellement remplacer le déficit d'accompagnement qui a parfois lieu avec les enseignants.

5.2.5 Surmonter l'absence par les regroupements présentiels

Face aux déceptions et au manque de soutien des enseignants perçu par les apprenants, il nous semble qu'il y ait plusieurs solutions. Se tourner vers un tiers (pairs) semble être la clé pour 26 % qui compensent ainsi, au moins partiellement, le manque. Toutefois, une autre solution permettant de créer la rencontre est le regroupement en présentiel que proposent 53 % des DFOAD étudiés (les DFOAD québécois se tournant plutôt vers les classes virtuelles). En effet, les apprenants qui ont pu assister à des regroupements indiquent l'importance¹⁸⁴ de ces moments, non seulement pour lever les doutes et « oser » poser des questions lorsqu'ils ne le faisaient pas à distance, mais aussi pour permettre la rencontre et aider à mieux se comprendre :

« c'était assez intéressant de voir comment chacun vivait cette formation à distance et de voir aussi les professeurs comment ils la vivaient à leur tour [...] ça montrait aussi le problème que pouvaient avoir les professeurs eux-mêmes sur cette formation à distance » (Nicolas)

La rencontre est, comme nous l'avons déjà mentionné, un des moyens d'amorcer la communication (dans le cas où elle serait souhaitée). C'est donc à la fois un instant de rencontres apprenants-enseignants et entre apprenants. C'est le moment où les inconvénients dus à la distance sont comblés : on met « un visage sur un nom », on « humanise » l'Autre que l'on connaissait essentiellement au travers de l'écrit¹⁸⁵, voire avec lequel le contact était indirect (e.g. *via* les supports de cours) ; Heather, apprenante en Sociologie de 47 ans, dira que les regroupements permettent de « donner corps, donner chair » à une formation « *sinon très virtuelle* ». C'est aussi l'occasion de lever les doutes, clarifier les informations sur la FOAD, donner des repères pour le contact (e.g. indiquer qui contacter pour tel problème ou comment

¹⁸⁴ Lorsqu'on demande aux apprenants rencontrer en entretien d'indiquer l'importance des regroupements pour leur persévérance sur une échelle de 0 à 10, on obtient une moyenne de 7,17 (avec 12 réponses). Seule une apprenante indique un score inférieur à 5 (zéro), car le contact physique ne lui a pas manqué (Louise).

¹⁸⁵ Rappelons que seuls les DFOAD québécois proposent des outils de visioconférence permettant de rendre compte d'éléments d'ordre visuels ou auditifs. Chez les apprenants français, seul l'usage d'outils « personnels » permet de palier ce point. 7 apprenants sur 17 (ayant précisé de possibles améliorations de la FOAD selon eux) indiquent spontanément la visioconférence comme outil à mettre à disposition pour améliorer l'expérience à distance.

s'en sortir seul). Pour les quelques apprenants rencontrés ayant eu des regroupements, ces moments renforcent la confiance envers les Autres ainsi que le sentiment d'appartenance, et aident à rompre temporairement la solitude. La communication en jeu permet de réduire l'incertitude.

Cependant, au-delà de l'organisation nécessaire par l'institution, les regroupements posent le problème même de l'enjeu de la FOAD : encore faut-il que les apprenants, qui ont choisi la distance, puissent y venir ; contraints à la fois par des raisons géographiques, temporelles, matérielles et financières, il peut être difficile de se rendre à un regroupement. On notera d'ailleurs que certains apprenants habitant particulièrement loin (dans les entretiens nous avons Rose qui vit en Espagne à proximité de Grenade et Inès en Colombie, et toutes deux suivent leur FOAD à Bordeaux) limitent leur déplacement : ils ne participent pas aux regroupements, de même qu'ils passeront leurs examens en seconde session –ne se présentant pas à la première¹⁸⁶. Lors des entretiens, tous les apprenants qui ont assisté à des regroupements déplorent de ne pas avoir vu plus de leurs pairs.

5.2.6 Conclusion : des difficultés inhérentes aux formes de distances, sources de démotivation pour les apprenants

Dans le second chapitre, nous évoquons différentes formes de distance : spatiale, temporelle, technologique, financière, psycho-sociale, relationnelle et socio-affective. Si la difficulté financière n'est jamais évoquée en entretien et la difficulté technologique l'est peu (difficultés à utiliser les outils numériques), les autres le sont fréquemment. De la distance spatio-temporelle découlent notamment les distances relationnelle et socio-affective : de par les outils utilisés (essentiellement l'e-mail) et l'absence d'une présence physique permettant une communication orale, les apprenants éprouvent des difficultés à créer du lien social avec les enseignants et leurs pairs. Certains n'osent pas contacter ou ne savent pas comment le faire lorsque le contrat communicationnel n'a pas été explicitement présenté, voire est absent. Parmi ceux-là, on retrouve notamment des apprenants regrettant un lien comme celui connu lors d'expériences passées en présence (où il suffisait de lever la main pour prendre la parole et poser une question) et d'autres trouvant la relation à distance peu « humaine ». La relation étant parfois rare, voire inexistante, la distance alimente les fantasmes et les représentations : les enseignants et administratifs seraient « trop occupés », « indisponibles » (selon 12 apprenants sur 29 en entretien) et, pour

¹⁸⁶ Passer l'examen dans le pays de résidence demande des démarches à faire auprès de l'ambassade de France dans le pays résident, et cette pratique est rarement mise en avant par les DFOAD : tous les apprenants ne savent donc pas qu'ils ont ce droit.

certain, auraient peu de considération pour les apprenants à distance (8 sur 29 l'indiquent). Cela pose problème puisque 100 % des apprenants attendaient de la disponibilité et 98 % de l'écoute de la part du personnel pédagogique. Des apprenants n'osent pas les contacter, soit par peur de déranger, soit par crainte de ne pas avoir de réponse. Les questionnaires nous apprennent d'ailleurs que 19 % des Français n'ont eu aucun contact avec les enseignants, alors qu'ils ne sont que 4 % chez les Québécois.

Ces représentations ne sont toutefois pas toujours fantasmées : comme nous l'avons vu, certaines situations vécues les justifient. Des propos maladroits ou quelques enseignants volontairement opposés à la distance créent un climat de tension chez des apprenants en quête de quiétude dans leur parcours de formation et d'une relation de confiance avec les enseignants : ils sont ainsi 8 sur 29 dans les entretiens à attendre plus de respect et de valorisation de leur part. Nous retrouvons cette donnée dans les questionnaires, puisque 31 % des Français indiquent que l'ambiance entre enseignants et apprenants est mauvaise (contre 14 % des Québécois). En outre, la mauvaise ambiance est corrélée à une plus forte envie d'abandonner, de même que l'absence d'un contact régulier avec les enseignants. À cela s'ajoutent des dysfonctionnements au sein du dispositif : cours et corrections en retard, manque de clarté sur les attendus, *etc.* Tout ceci est source d'anxiété pour des apprenants, déjà déstabilisés de par l'acte d'apprendre, ce qui peut leur faire perdre du temps et surtout les démotiver. Car, dans le cas où l'anxiété ne peut être réduite, elle est à l'origine d'une baisse du niveau de persévérance. C'est ce que synthétise le schéma suivant. Notons bien que ce schéma représente le vécu d'un apprenant inscrit dans un DFOAD dysfonctionnant et dans lequel il n'arrive pas à surmonter la distance spatio-temporelle et la virtualité communicationnelle, qui l'empêchent ou le freinent alors pour entrer en contact avec les acteurs du DFOAD.

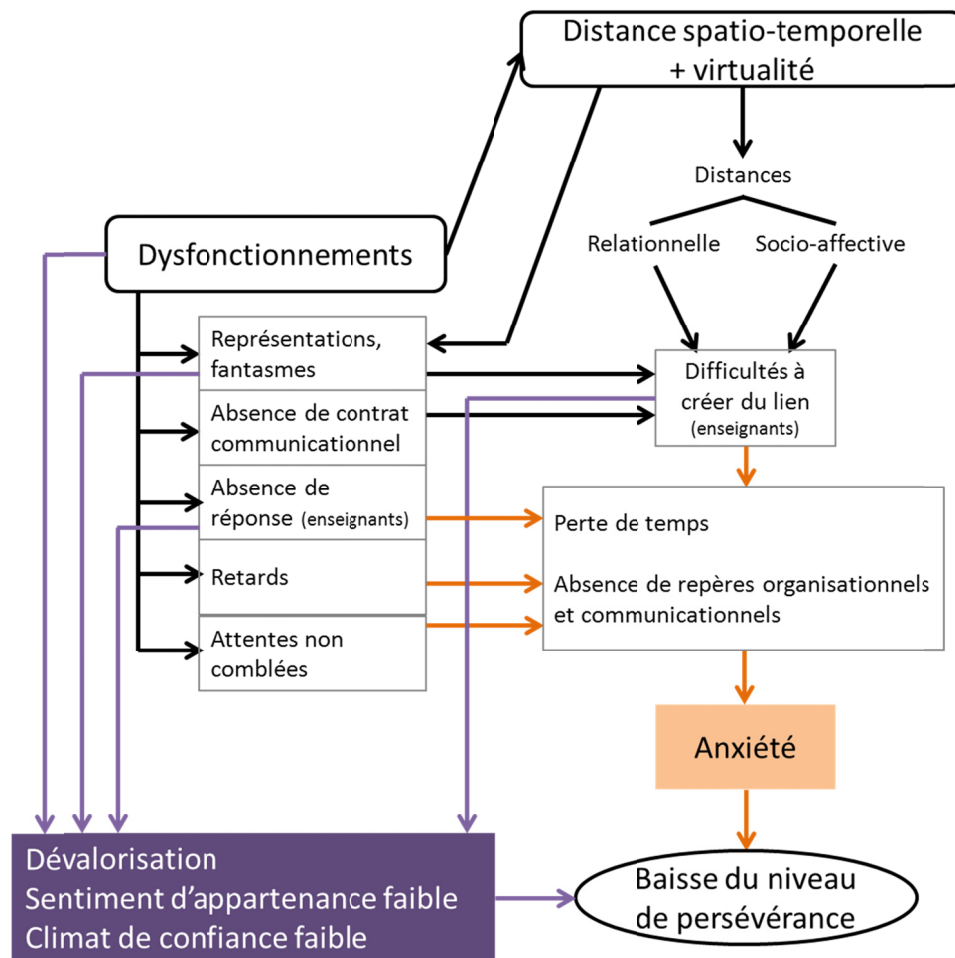


Figure 43 - Impacts de la distance spatio-temporelle, de la virtualité et des dysfonctionnements sur le niveau de persévérance d'un apprenant. Les flèches indiquent le sens de l'influence d'un élément sur un autre. En violet, les liens avec la dévalorisation, le sentiment d'appartenance et de confiance. En orange, les liens avec l'anxiété.

Les dysfonctionnements constituent, dans les entretiens, le second facteur de démotivation, derrière la dévalorisation des apprenants par les enseignants et la solitude ressentie à distance. Les dysfonctionnements perturbent le climat d'apprentissage (Giordan, 1996, pp. 118-134) en agissant comme « perturbateurs » dans le processus de formation. Ces difficultés (dysfonctionnements et dévalorisation) sont donc majeures pour les apprenants et il convient d'essayer, au mieux, de les aider à les surmonter. Les regroupements, qui permettent de quitter temporairement les distances spatio-temporelle et relationnelle (réunion en présence sur le campus) ou de les réduire (réunion à distance via un dispositif de communication synchrone), sont l'occasion d'échanges en proximité, peuvent aider à lever certains doutes et créer le lien, qui, démarré de manière plus « humaine » pour certains apprenants, sera plus aisément conservé par la suite virtuellement –et cela

non seulement entre apprenants, mais aussi entre apprenants et enseignants. C'est un moment privilégié pour que ces différents acteurs se comprennent mieux et aient connaissance des réalités vécues par les uns et les autres. Lors d'une réunion en début de parcours, pour « démarrer » la formation, les enseignants et administratifs peuvent exposer clairement les modalités de contact (contrat communicationnel). Tout ceci contribue à créer un sentiment d'appartenance et une confiance entre les acteurs du DFOAD plus forts et à réduire la solitude ressentie –ce que nous confirment les croisements de variables dans les entretiens.

Nous avons pu voir que les enseignants ne répondaient pas aux attentes initiales, notamment parce qu'ils sont peu proactifs ; ils sont également les premiers désignés par les apprenants lorsqu'il y a « dysfonctionnements » du dispositif de FOAD –ils restent pourtant perçus comme importants dans la réussite pour 70 % des apprenants. Les attentes auxquelles ils ne répondent pas correspondent à des services prévus ou non prévus par le dispositif : dans le premier cas, il s'agira d'un manque de disponibilité des enseignants (bien que les présentations des DFOAD soient floues à ce sujet), ou encore de dysfonctionnements ; le second cas concerne les apprenants qui auraient souhaité avoir des échanges fréquents et de nature extra-scolaire avec les enseignants ou qui attendaient de la proactivité de leur part (ce qui n'est prévu que par les dispositifs québécois). Ce second cas concerne des apprenants plus souvent sans emploi, ce qui peut s'expliquer par une plus grande nécessité de cette interaction de tutelle pour leur fournir des repères qui les aident à « faire sens », par exemple dans la construction d'un projet personnel ou professionnel lié à la formation.

Lorsque les apprenants sont déçus des relations avec les enseignants, ils vont se tourner vers d'autres acteurs du dispositif : c'est ce que nous avons appelé le phénomène de compensation dans l'accompagnement (qu'il soit administratif, cognitif, métacognitif, socio-affectif ou conatif). Il peut s'agir d'un enseignant en particulier (avec lequel l'apprenant a établi une relation privilégiée) ou des autres apprenants. Cette compensation est généralement partielle, car la démotivation qu'impliquent le manque de considération de la part des enseignants, l'anxiété face au manque de clarté (notamment à l'approche des examens), ou encore le bouleversement de l'emploi du temps à cause de retards, reste forte. En entretiens, les apprenants mentionnent leurs pairs comme une aide précieuse en cas de dysfonctionnement du DFOAD, mais indiquent que le manque d'accompagnement de la part des enseignants ou des administratifs reste élevé (malgré cette compensation). En outre, les pairs, souvent dans la même situation, devront déployer temps et énergie pour trouver les réponses manquantes. Mais lorsqu'ils se « serrent les coudes » comme le précisait une apprenante, ils se rassurent, se sentent appartenir à

un groupe, développent des stratégies pour avancer ensemble dans la formation. Les dysfonctionnements restent négatifs et préjudiciables, mais sont atténués par l'assurance que donne la communauté d'apprenants. C'est ce qu'indique le schéma suivant par rapport au précédent : les éléments « négatifs » sont toujours présents, mais les pairs permettent de stabiliser et réduire la baisse du niveau de persévérance.

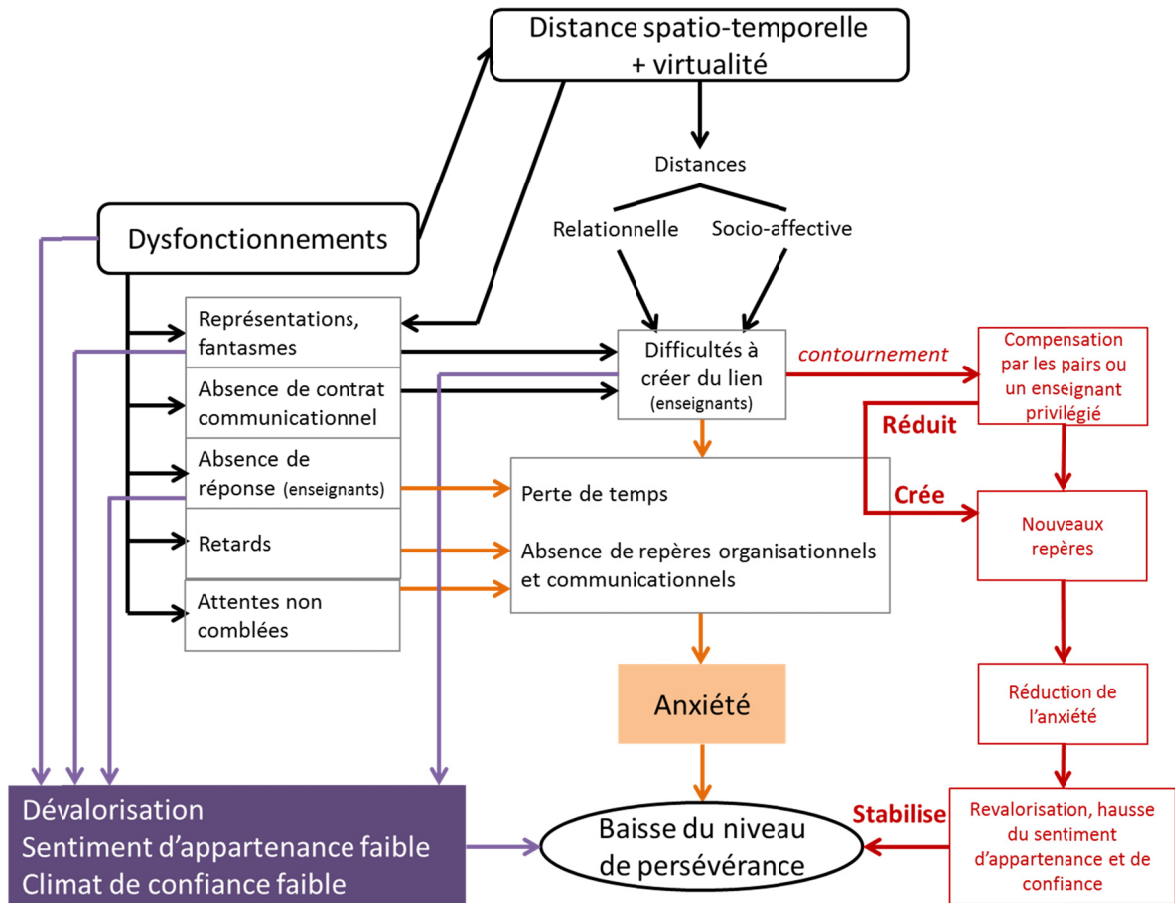


Figure 44 - Impacts de la distance spatio-temporelle, de la virtualité et des dysfonctionnements sur le niveau de persévérance, avec compensation par les pairs. En violet, les liens avec la dévalorisation, le sentiment d'appartenance et de confiance. En orange, les liens avec l'anxiété. En rouge, les rôles de la compensation par les pairs.

Les relations entre apprenants ne sont pas établies uniquement pour faire face aux difficultés rencontrées dans le dispositif ou compenser les manques éventuels. Certains apprenants créent le contact de manière incidente (rencontre présenteielle), par obligation (travaux de groupes exigés) ou par souhait personnel de créer du lien. Pour certains, les pairs permettent de retrouver une ambiance qu'ils ont connu en présentiel, ou plus globalement une ambiance « de campus » pour reprendre les propos d'une apprenante en entretien, qui est « un plus ». Nous l'avons vu : le soutien des pairs est parfois très important, mais rarement indispensable. Ils renforcent le

sentiment d'appartenance, rassurent, remotivent parfois, permettent l'entraide cognitive, compensent partiellement le manque d'accompagnement des enseignants et du personnel administratif ; en cela, ils renforcent la persévérance. Ils sont ceux qui « comprennent », ceux qui sont intégrés au dispositif et se trouvent dans la même situation, rencontrent les mêmes difficultés lorsqu'elles sont liées au dispositif. Pourtant, ils restent perçus comme moyennement importants en termes de motivation, et, nous y reviendrons dans le chapitre suivant, ne concernent pas tous les apprenants lorsqu'il s'agit d'empêcher l'abandon. Cela ne les rend pas inutiles puisqu'ils participent à la création d'un climat de confiance, de sécurité, qui permet aux apprenants d'apprendre dans de meilleures conditions et de réduire un sentiment de solitude parfois élevé.

Tous les apprenants n'ont toutefois pas les mêmes attentes envers leurs pairs. Certains en attendent peu : 17 % ne les ont jamais contacté, et 42 % de manière peu fréquente (respectivement 20 % et 43 % dans l'échantillon français), sans que cela influe de manière significative sur leur persévérance. Certains apprenants ne les contacteront jamais sans que cela leur manque ; dans ce cas, il s'agit de dispositif ayant peu de dysfonctionnements. Par ailleurs, 74 % des apprenants interrogés souhaitent travailler seuls autant que possible (76 % chez les Français) : le rôle des pairs est ponctuellement cognitif, mais leur importance se ressent surtout dans l'aide administrative (ce qui constitue la compensation) et socio-affective lorsqu'il s'agit de soutenir au niveau motivationnel. Il n'est pas possible d'établir avec certitude un lien statistique entre le désir de lien social avec ses pairs et les variables socio-démographiques : ni l'âge, ni la situation familiale n'ont une influence directe. En revanche, les Québécois, qui font plus souvent des travaux en groupe, ont des interactions plus fréquentes avec leurs pairs. Cette approche socio-culturelle sera détaillée par la suite dans une perspective plus globale (tenant compte des dynamiques en dehors du dispositif).

5.3 Être apprenant dans la distance : l'environnement social

Dans cette partie, nous chercherons à mieux comprendre le contexte dans lequel étudient les apprenants à distance, en particulier en identifiant quels sont leurs différentes sphères de vie. Nous questionnerons également le rôle de ses proches.

5.3.1 Des sphères de vie : privée, professionnelle, étudiante

Les apprenants enquêtés vivent souvent en famille (62 % à 65 % selon l'échantillon¹⁸⁷), parfois avec des enfants (29 % à 30 %) et exercent un emploi (70 % à 73 %). 49 % à 50 % cumulent les deux (vie de famille et emploi), et, sur le total, 23 % ont un emploi et des enfants. Les individus vivant seuls et sans travail représentent une faible part des échantillons : 14 % à 15 %. La majorité des apprenants à distance a donc un travail ou une vie de famille (*a minima* vivent en couple sous le même toit), et le plus souvent les deux (49 %). Le mélange des différentes sphères leur laisse moins de temps pour étudier. Il est donc d'autant plus important pour eux de ne pas perdre de temps au cours de la formation, à la fois en évitant les dysfonctionnements du DFOAD (qui comme nous l'avons vu ont un impact préjudiciable) et en ayant un environnement de travail favorable aux études.

Comme vu précédemment, 61 % des apprenants à distance attendent de leurs proches une aide organisationnelle (71 % chez ceux vivant en couple avec ou sans enfant). Cette attente fut comblée pour 68 % de notre échantillon¹⁸⁸. Les 32 % restant sont particulièrement nombreux chez les individus en couple avec enfants (48 %) ou sans enfant (30 %) et sont majoritairement des femmes (87 %). Le cas des mères aux foyers étudiantes est également ressorti en entretien, mettant notamment en avant la difficulté à travailler avec des enfants mineurs :

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

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

« [sur l'environnement de travail] avec deux enfants petits [sourire] voilà, je vous laisse imaginer [sourire]... mais on s'adapte » (Clémence)

¹⁸⁷ Enquête des attentes et enquête du vécu.

¹⁸⁸ Ce résultat rend compte d'un score nul ou positif obtenu par le calcul de la différence entre les attentes et le vécu.

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

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

Les entretiens nous apprennent que le manque de temps, le fait d'être chargé de famille ou un environnement défavorable à l'apprentissage sont autant de sources d'anxiété, d'un sentiment d'auto-efficacité légèrement affaibli par la difficulté à s'organiser, et éventuellement d'une perte de plaisir à étudier. Toutefois, du moment que l'apprenant(e) arrive à suivre son parcours de formation, même si c'est avec peine, cela reste un facteur de démotivation mineur, loin derrière les variables socio-affectives comme le sentiment de solitude, de manque de confiance dans la relation avec les enseignants (voire de dévalorisation), les dysfonctionnements ou la virtualité de la relation. Il peut cependant être un facteur d'abandon, comme nous le verrons : certains apprenants s'engagent en formation sans avoir prévu le temps que cela leur prendrait et sont débordés. Dans ce cas, il arrive que les dysfonctionnements ou des impondérables s'ajoutent à l'emploi du temps prévu, ne leur permettant pas une gestion efficace de leur parcours de formation. Le soutien des proches est important,

notamment dans l'aide aux tâches quotidiennes, et pourrait permettre d'alléger l'emploi du temps pour suivre la formation dans de meilleures conditions :

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

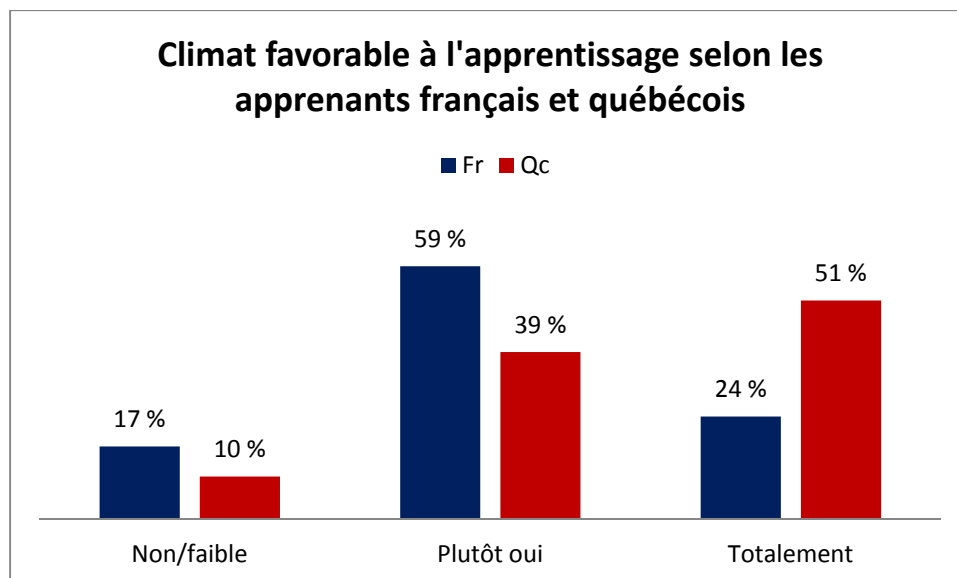
Les proches peuvent participer à l'articulation des différentes sphères de vie :

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

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

5.3.2 L'environnement hors du DFOAD

L'environnement hors du DFOAD concerne ici l'espace de travail des apprenants. En entretiens, on apprend que tous travaillent chez eux, certains parfois à la bibliothèque ; ainsi, lorsqu'ils travaillent chez eux, certains peuvent être à proximité de leurs proches (conjoint(e), enfant(s), autre), comme ces mères dont nous parlions qui gardent leurs enfants tout en travaillant. Les apprenants indiquent avoir un climat favorable pour apprendre : 83 % chez les Français et 90 % chez les Québécois. Ces chiffres sont nuancés entre des réponses qui indiquent « plutôt oui » ou « totalement », notamment par nationalité.



Graphique 26 - Perceptions des apprenants sur leur climat (environnement) de travail selon la nationalité. Echantillon de 228 répondants.

Nous apprenons aussi que la composition du foyer influe sur ce climat. Il sera positif pour 92 % des apprenants vivant en couple sans enfant (dont 47 % indiquent qu'il est « totalement favorable »), alors qu'il l'est pour 77 % des apprenants vivant en couple avec des enfants (seuls 11 % indiquent dans ce cas que le climat est totalement favorable). Cette nuance rappelle ce que nous venons de voir sur la place des différentes sphères de vie dans la formation et, notamment, sur l'impact que peuvent avoir les enfants s'ils se situent physiquement dans l'espace d'apprentissage. Le tableau suivant rend compte des scores (sur 3 points) indiqués par les apprenants¹⁸⁹ :

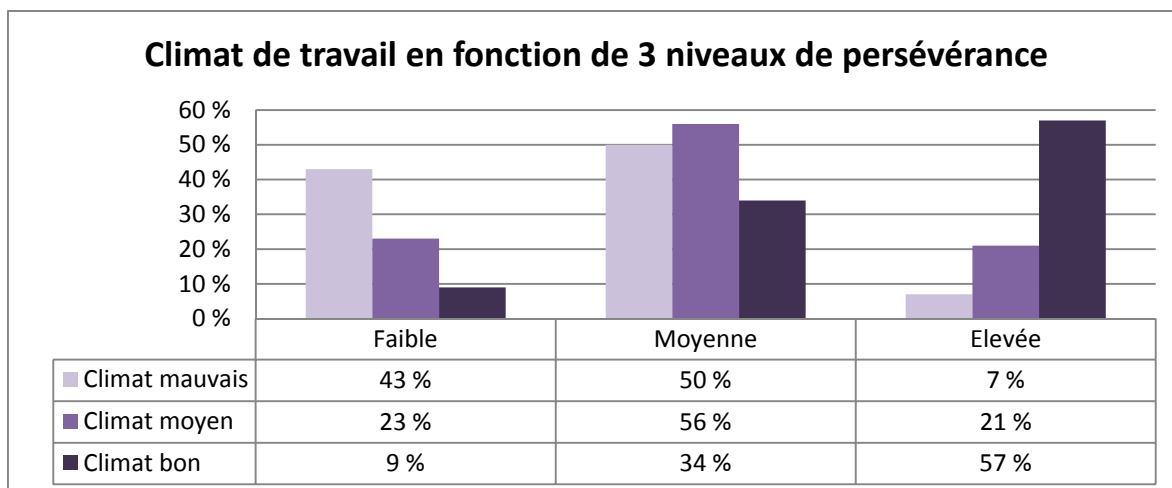
Situation	Part de l'échantillon	Qualité du climat d'apprentissage (sur 3 points)
En couple avec enfant(s)	24,9 %	1,80
En couple sans enfant	32,0 %	2,36
Seul(e) avec enfant(s)	4,9 %	2,18
Seul(e) sans enfant	38,2 %	2,24

Tableau 31 - Qualité du climat d'apprentissage sur 3 points selon la situation familiale. Echantillon de 228 répondants.

¹⁸⁹ Le calcul est établi de la manière suivante : pas du tout = 0 point, plutôt non = 1 point, plutôt oui = 2 points, totalement = 3 points.

Observons également que les personnes vivant seules ne sont pas forcément plus avantagées, celles vivant en couple sans enfant ayant le meilleur cadre possible (selon leur perception) ; cette proposition renforce l'idée que les proches tiennent un rôle important par leur présence, du moment qu'ils ne demandent pas du temps et de l'attention qui viendraient perturber le rythme d'apprentissage et la concentration – le cas échéant, nous l'avons vu, les apprenants s'adaptent. L'idéal semble donc être que les proches soient présents en tant que soutien moral et, éventuellement, soient disponibles pour le soutenir au niveau organisationnel, pour lui permettre de se concentrer exclusivement sur son travail. Cela peut également expliquer pourquoi les publics québécois semblent avoir un climat plus favorable : ils vivent plus souvent seuls et sans enfant (+6 points) que les Français, ou plus souvent en couple sans enfant (+8 points).

Notons également que plus le climat est favorable, plus les proches sont jugés importants dans la réussite –probablement parce que ces derniers sont, par conséquent, les « garants » de ce climat. Cela impacte aussi la persévérance, essentiellement dans les valeurs extrêmes : un très bon climat sera plus souvent présent chez des apprenants ayant une persévérance élevée, et inversement. Le niveau « moyen » de persévérance est constitué d'apprenants ayant toute sorte de vécu de leur ambiance de travail, bien qu'il soit en général considéré comme mauvais ou moyen. Nous supposons que c'est plus l'ambiance qui influe sur la persévérance que le contraire : de mauvaises conditions de travail en permanence peuvent user les apprenants, ce qui peut être à la fois anxiogène, fatigant et agir à plus long terme sur le sentiment d'auto-efficacité du fait de difficultés à travailler. Le graphique suivant rend compte des liens statistiques forts entre niveau de persévérance et climat :

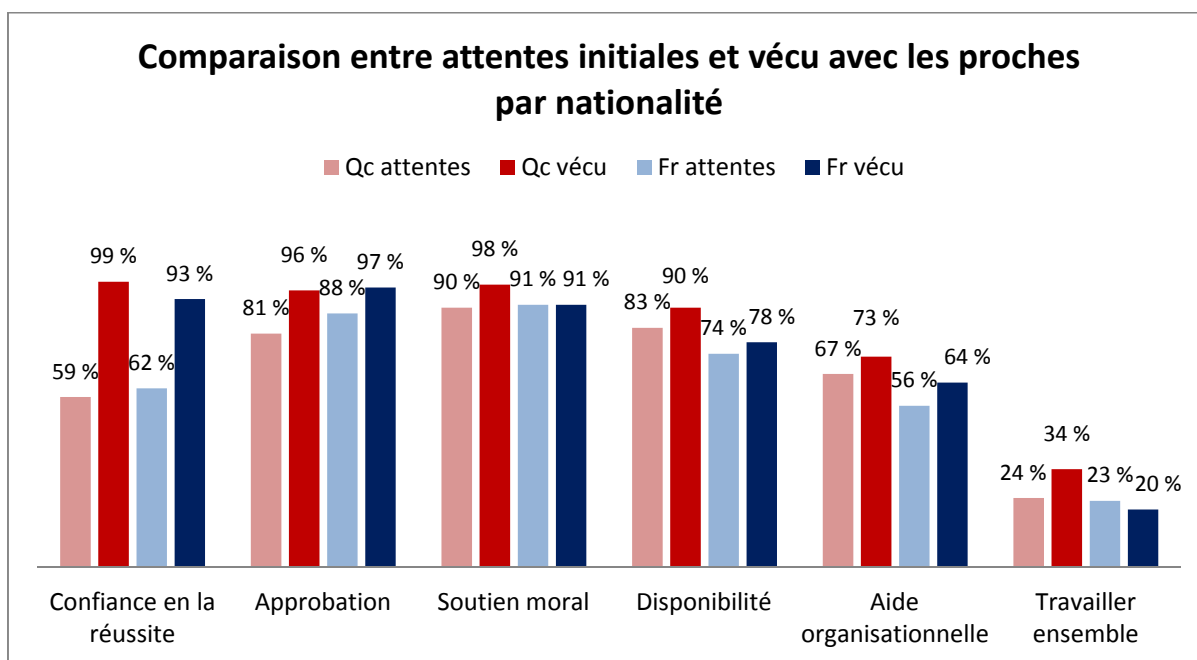


Graphique 27 - Climat de travail en fonction de 3 niveaux de persévérance (faible, moyenne, élevée). Echantillon de 228 répondants.

Nous mentionnions, dans le premier chapitre, l'importance d'un climat sécurisant (à travers, entre autres, la confiance et la disponibilité), notamment au sein du dispositif. Ces résultats permettent de mettre en exergue l'importance d'un tel climat dans un dispositif plus large : à la fois au sein du dispositif de formation et hors dispositif (e.g. lieu de travail pour étudier). En entretien, des apprenants mentionnent d'ailleurs la bibliothèque comme lieu de travail, afin d'être « au calme » et « dans une ambiance studieuse ». Il s'agit, là aussi, de sortir de cette double inscription sphère personnelle – sphère étudiante pour gagner en sérénité et mieux travailler. Si les proches approuvent la démarche et soutiennent l'apprenant (tant sur un plan socio-affectif qu'organisationnel), l'environnement de travail est meilleur. Dans le cas d'un environnement de travail considéré comme mauvais, on peut supposer que, faute d'approuver le désir de formation et face à cette incompréhension, les proches ne laissent pas l'individu apprenant s'organiser comme il le souhaite.

5.3.3 Les proches : un soutien socio-affectif et organisationnel

La quasi-totalité des apprenants sont soutenus par leurs proches : 97 % ont leur approbation quant à leur démarche de formation, avec toutefois deux niveaux : 33 % l'ont « plutôt » et 64 % « totalement ». Ce sont les publics français qui sont les plus nuancés. On observe la même nuance quant au soutien moral, à la disponibilité et à l'aide organisationnelle :



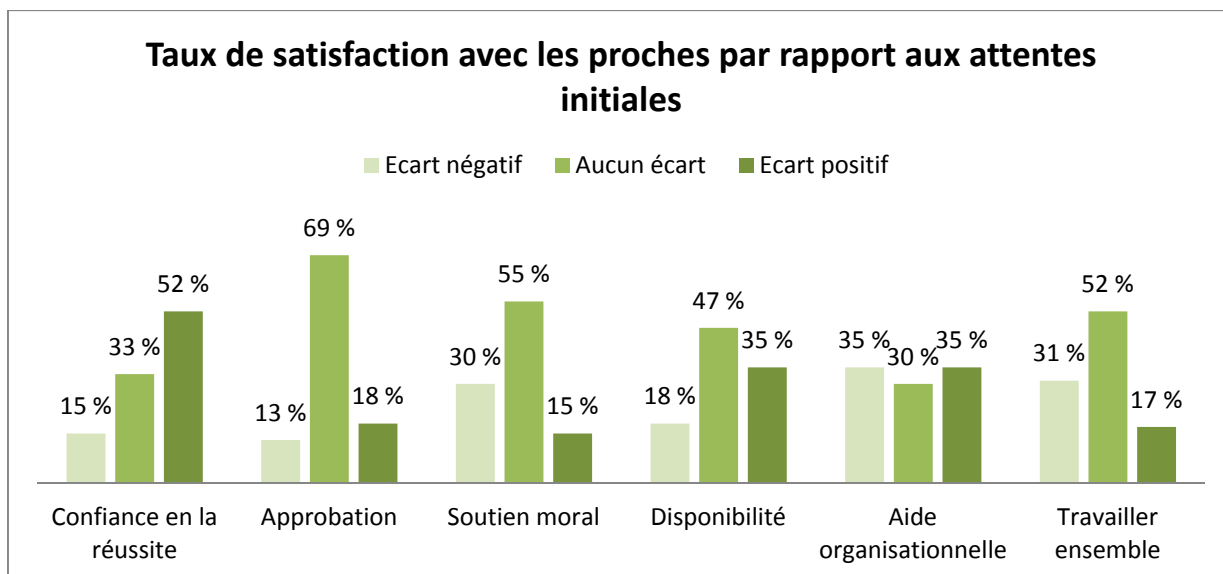
Graphique 28 – Résultats socio-affectifs avec les proches, par nationalité. Comparaison entre attentes et vécu. Echantillon de 228 individus.

C'est sur l'aide aux tâches quotidiennes que les proches soutiennent le moins souvent. Cette absence de soutien concerne essentiellement les individus vivant seuls (44 %) ou en couple sans enfant (32 %), ce qui est logique puisque cette forme de soutien est une aide au quotidien. Chez ceux vivant en couple avec enfants et ayant peu ce type de soutien (17 %), on retrouve deux-tiers de femmes, que nous avons déjà identifiées (parentes en couple, peu ou pas soutenues au quotidien par leur conjoint). Les 7 % restants sont des mères célibataires.

L'approbation et le soutien moral ne sont pas statistiquement influencés par la situation familiale (personnes vivant avec l'apprenant) : nous supposons dans ce cas que les apprenants vivant seuls peuvent être soutenus à distance (e.g. par téléphone) ou par des proches qu'ils rencontrent ponctuellement. La présence d'enfants dans le foyer influe sur la disponibilité : lorsqu'il y a des enfants, les proches sont dits « totalement » disponibles pour 27 % (parents célibataires) à 30 % (en couple) des apprenants alors qu'ils le sont à hauteur de 47 % (en couple sans enfant) à 50 % (vivant seul) pour les autres. Dans ce cas, on suppose que les proches sont eux-mêmes pris par les tâches quotidiennes, plus particulièrement s'ils « remplacent » les apprenants sur certaines (e.g. un proche non apprenant qui ferait tout le temps les courses, le repas et s'occuperait plus souvent des enfants pour libérer du temps à la personne apprenante). Comme vu en entretien, les apprenants qui sont « libérés » des tâches quotidiennes ont moins d'anxiété et un environnement plus favorable à l'apprentissage.

Le fait de travailler avec ses proches est moins représenté. Les individus concernés par ce cas ont probablement des proches qui sont en étude, comme eux, ou les sollicitent ponctuellement sur des sujets auxquels ils peuvent répondre. C'est le cas de Laurent, rencontré en entretien, qui fait relire ses « copies » par son épouse qui lui corrige l'orthographe et lui donne des conseils d'écriture.

Globalement, les proches répondent aux attentes initiales. Lorsqu'il y a déception, elle est souvent faible. On notera en particulier que les déceptions de l'ordre du soutien moral (25 %) ou de la confiance en la réussite (12 %) ne concernent pas des profils d'apprenants spécifiques : les différences de sexe, d'âge, de situation familiale ou avec les styles d'apprentissages sont mineures et non significatives. Ce sont des particularités que les résultats obtenus dans les enquêtes ne nous permettent pas d'expliquer. En entretien, seules deux apprenantes indiquent qu'elles auraient souhaité plus de soutien.



Graphique 29 - Taux de satisfaction avec les proches par rapport aux attentes initiales. Echantillon de 72 répondants (ayant répondu aux deux enquêtes).

Les « déceptions » concernant l'aide à l'organisation au quotidien (32 %) sont plus orientées et nous confirment les résultats plusieurs fois observés : il s'agit majoritairement de femmes vivant en couple avec des enfants (60 %¹⁹⁰ d'entre elles n'ont pas la satisfaction initialement attendue). Et, plus généralement, 50 %¹⁹¹ des apprenants en couple avec des enfants sont déçus, ce qui correspond aux résultats déjà observés dans les entretiens : les apprenants ont du soutien de la part de leurs proches, mais il est plus faible que celui initialement espéré.

Les proches ne sont pas des soutiens sur les mêmes registres que peuvent l'être les enseignants ou les autres apprenants. Les enseignants constituent essentiellement un soutien cognitif, métacognitif ou administratif (plus rarement affectif) et, les pairs, des soutiens de diverses nature (cognitif, métacognitif, affectif, conatif). En ayant une position extérieure au dispositif de formation, les proches interviennent plus rarement en soutien cognitif (26 %) et exercent plutôt un soutien d'ordre socio-affectif, que ce soit de manière passive ou réactive (approbation de la démarche, disponibilité à la demande) et/ou proactive (soutien moral, encouragements). Dans les entretiens, seuls 6 apprenants sur 29 n'ont eu aucun soutien de leurs proches (pour 5 d'entre eux se sont des personnes vivant seules). Vivre seul n'implique pas

¹⁹⁰ Toutefois, le très faible échantillon de répondants aux deux questionnaires permettant de construire le taux de satisfaction (72 apprenants) et de femmes vivant en couple (15 des 72) nous incite à la prudence quant à ce résultat.

¹⁹¹ 11 apprenants sur 22 vivent en couple avec des enfants.

forcément une absence de soutien, comme nous l'avons dit, mais nous notons que les apprenants vivant en couple indiquent souvent que le soutien passif (approbation) de leur compagn(e)(on) est indispensable pour démarrer une formation (8/29) ou très importants (7/29) ; entamer une formation se décide à deux lorsque l'apprenant est en couple (aucun apprenant ne relate une situation où le conjoint est contre) :

« le temps libre à la maison si je le passe à étudier et que j'ai pas de soutien c'est sûr que je vais droit à la catastrophe, ou dans mon couple ou dans les études » (Thomas)

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

Dans les entretiens, le soutien est dit proactif pour 9 apprenants et passif ou réactif pour 11 (sur un total de 20 ayant évoqué ce point). Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, le soutien socio-affectif proactif peut avoir conduit à l'inscription en formation (sans soutien du proche, l'individu ne se serait jamais inscrit). En cours de formation, il s'agit principalement de soutien moral proactif :

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

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

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

Cependant, dans la plupart des entretiens, les soutiens sont uniquement socio-affectifs (9/23) ou à la fois socio-affectifs et organisationnels pour gérer les tâches quotidiennes (8/23). Dans le cas de soutien passif, les proches n'encouragent pas nécessairement, mais sont disponibles en cas de besoin (notamment organisationnel) et laissent l'apprenant gérer sa manière d'étudier.

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

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

5.3.4 Les proches, indispensables supporters

En général, les proches sont de bons « supporters ». Sans être nécessairement proactifs en demandant régulièrement comment se déroule la formation ou en encourageant à travailler lorsqu'il y a baisse de motivation (voire en intervenant au niveau cognitif), ils sont souvent présents pour aider au mieux l'apprenant à s'organiser et à étudier dans les meilleures conditions possibles. Ils sont ceux sur lesquels les apprenants peuvent compter, au niveau du soutien affectif en particulier. Et c'est bien ce qui est attendu : lorsqu'on demande aux apprenants quelle est la première source de motivation de la part de leurs proches¹⁹², 40 % indiquent que c'est leur approbation et 40 % leur soutien moral. L'aide aux tâches quotidiennes est moins attendue (6 % la place en premier rang et 11 % en second rang). Ce critère est plus élevé pour les apprenantes en couple avec enfants (7 % le place en premier rang et 30 % en second). L'articulation entre vie professionnelle, personnelle et étudiante demande une bonne gestion de son emploi du temps et, le plus possible, un bon déroulement du parcours de la formation. Dans ce cas, les proches peuvent intervenir pour aider les apprenants à libérer de leurs temps. Les enfants, lorsqu'il y en a, sont compatibles avec cette triple articulation, mais l'apprenant doit mettre en œuvre des compétences d'organisation et une plus grande autonomie. Plus encore dans ce cas, le rôle des proches est important pour lui éviter d'être débordé. Etablir un contrat moral avec ses proches avant d'entrer en formation, concernant l'organisation « au

¹⁹² Sur cette question, les apprenants devaient ordonner les éléments les plus motivants pour eux sur différents critères : l'approbation de la démarche, l'aide quotidienne pour aménager le temps, le soutien moral et la disponibilité en cas de question.

jour le jour », semble important pour certains apprenants qui ont été moins soutenus qu'ils l'auraient souhaité et qui ont eu des difficultés suite à ce manque de soutien.

Les liens entre la persévérance et la place des proches sont forts. Plus ils soutiennent (passivement et proactivement) au niveau socio-affectif, plus la persévérance est élevée. Sur les 32 % de notre échantillon à avoir une persévérance très élevée, ils sont 87 % à ressentir une approbation totale de leurs proches, contre 56 % chez ceux ayant une persévérance moyenne et 48 % ayant une persévérance faible. On observe des chiffres similaires pour ce qui est du soutien moral. Ces éléments sont également corrélés avec l'environnement de travail, selon l'acceptation et la compréhension des proches. Concernant l'aide organisationnelle, 54 % des plus persévérants sont aidés régulièrement (contre 27 % à 28 % dans les autres niveaux de persévérance). Rappelons que les plus persévérants vivent plus rarement seuls (le lien étant léger). Dans ce cas, on comprend que la place des proches peut avoir un impact sur la persévérance, par leur soutien moral et organisationnel. L'approbation du désir de formation est plus une condition essentielle pour démarrer lorsque l'apprenant vit en famille que l'assurance d'un maintien de sa persévérance. Nous pouvons continuer à compléter le schéma des liens statistiques avec le niveau de persévérance.

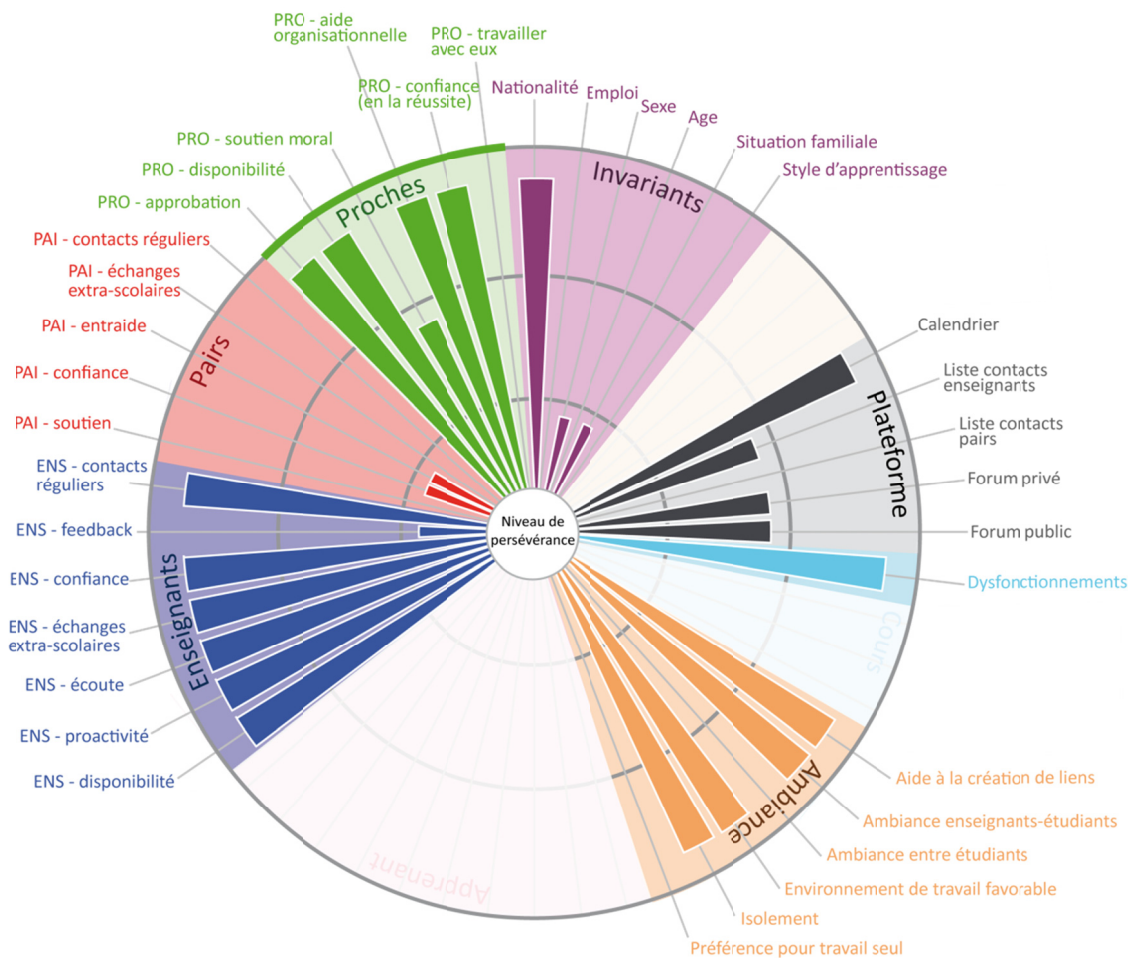


Figure 45 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, la socio-affectivité avec les enseignants, les pairs et les proches, l'environnement de travail et l'isolement.

Le rôle des proches dépend aussi de la place que lui donne l'apprenant. Les plus « dépendants » d'eux (indiquant avoir besoin d'eux pour réussir) sont également les plus satisfaits de leur soutien (54 % de l'échantillon total). Dans le cas où il y aurait insatisfaction du soutien des proches alors qu'il y a dépendance (2 % de peu satisfaits et 18 % de moyennement satisfaits sur l'échantillon total), la persévérance est plus faible (faible pour 31 % et moyenne pour 58 % d'entre eux). Dans le cas où la dépendance est faible, la déception est moins gênante (persévérance faible pour 18 %, moyenne pour 62 % et forte pour 21 %). Les plus persévérants sont tout de même les plus entourés par leurs proches, qu'ils en soient ou non « dépendants » (26 % au total). On peut supposer que, parmi ceux qui accordent une forte importance à leurs proches pour la réussite, certains apprenants sont déçus du manque de soutien (qu'ils auraient espéré plus fort). La place de ces proches devient alors secondaire et ils développent des compensations sociales avec les autres

acteurs ou des stratégies pour avancer avec un soutien plus faible que celui initialement espéré. Nous synthétisons ces éléments dans le schéma suivant :

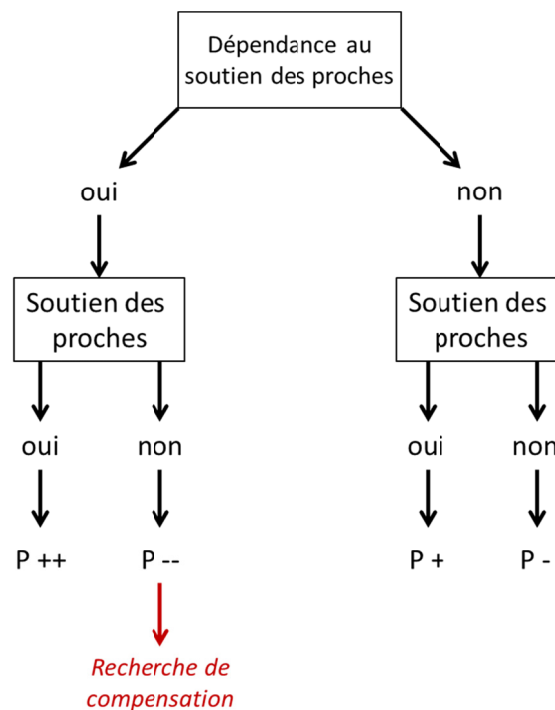


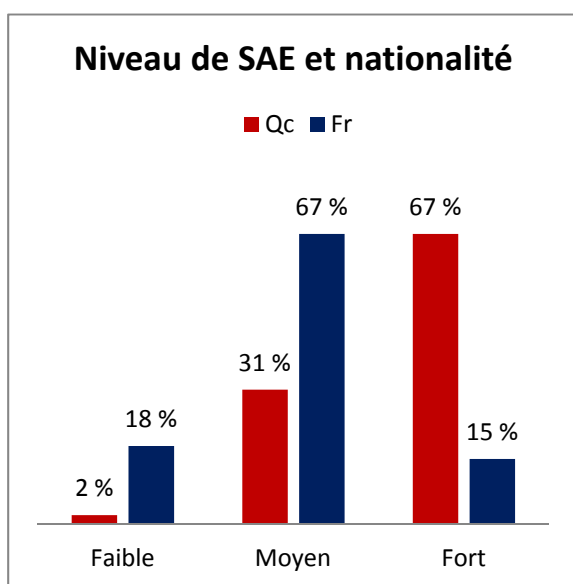
Figure 46 - Impact de la dépendance au soutien des proches et du soutien réellement apporté sur la persévérance. « P » correspond à « persévérance », et « + », « ++ » ou « - » et « -- » rendent compte du sens dans lequel cela influence la persévérance et avec quelle force.

Ayant traité les dimensions socio-affectives en FOAD, nous souhaitons maintenant comprendre comment elles influent sur les variables affectives (sentiment d'auto-efficacité, plaisir) de l'apprenant et la manière dont cet ensemble participe à sa persévérance en FOAD.

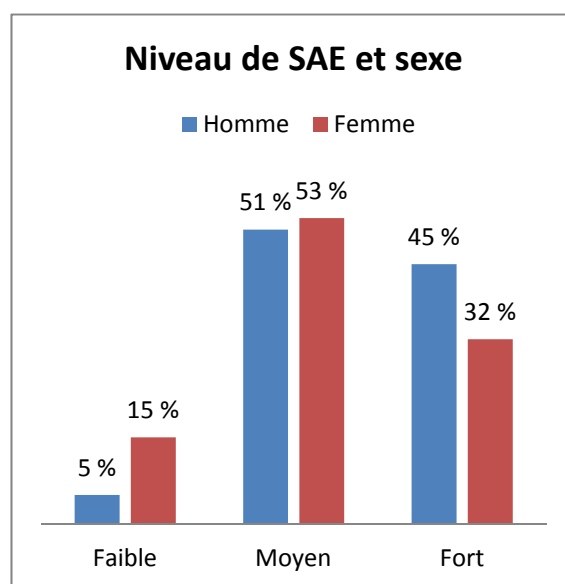
5.4 Variables de réussite intra-personnelles

5.4.1 Le sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité (SAE)¹⁹³ reste, comme nous l'avons déjà énoncé, un indicateur majeur du niveau de persévérance. Il est stable pour les deux-tiers des apprenants depuis le début de la formation, Français comme Québécois (à 3 points près). En cours de formation, il est rarement faible (12 %), souvent moyen (53 %) ou élevé (35 %) dans notre échantillon, et on observe des corrélations avec la nationalité et le sexe –mais pas avec l'âge, ni avec la situation familiale ou le style d'apprentissage¹⁹⁴.



Graphique 30 - Niveau de SAE et nationalité. Echantillon de 230 répondants.



Graphique 31 - Niveau de SAE et sexe. Echantillon de 230 répondants.

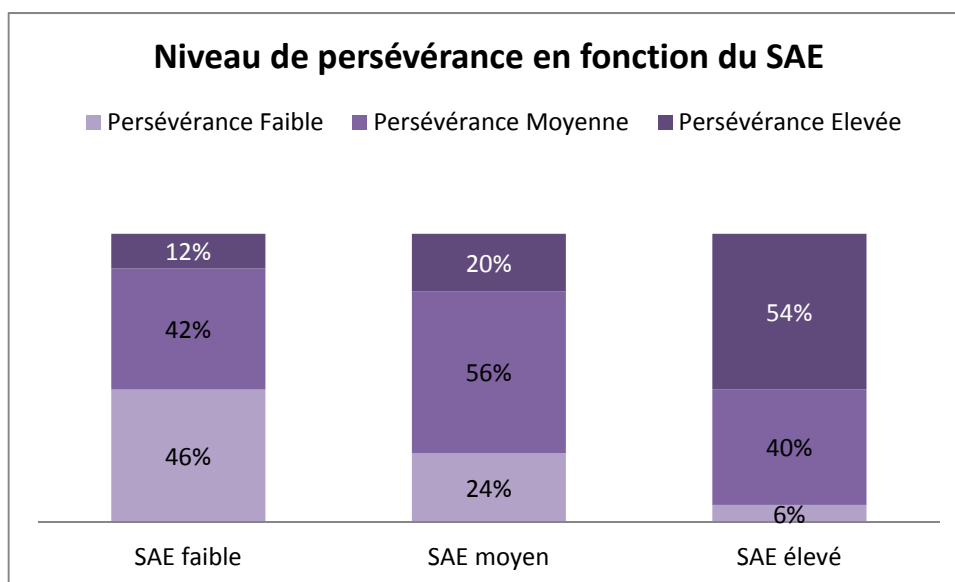
Le lien avec la nationalité ne peut être uniquement imputé à une satisfaction différente des services de la FOAD (plus grande chez les Québécois) puisque nous l'avons déjà observé dans l'enquête sur les attentes et projections. Toutefois, le SAE est lié aux résultats socio-affectifs globaux avec les enseignants, les pairs (faiblement) et les proches. Le contexte social, imprévu initialement (e.g. avec les enseignants), a donc également une forte influence sur le SAE. Le lien avec le sexe s'explique notamment, comme nous l'avons déjà énoncé dans le chapitre précédent, par un

¹⁹³ Identifié par la variable formulée comme suit : « Je me sens capable de réussir mes cours » où quatre réponses étaient proposées (« totalement ; plutôt oui ; plutôt non ; pas du tout »).

¹⁹⁴ Les liens établis dans ces croisements tiennent compte des spécificités des échantillons et restent vérifiés tant pour les Français que les Québécois.

niveau de SAE généralement observé plus fort chez les hommes que les femmes (Poellhuber & Chomienne, 2006).

Le SAE est fortement lié à la persévérance : plus le SAE est élevé, plus la persévérance l'est aussi. Le graphique suivant rend compte de la répartition des apprenants par niveau de SAE :



Graphique 32 - SAE (en cours de formation) en fonction de la persévérance. Echantillon de 225 répondants.

Le SAE n'est toutefois pas le seul facteur de persévérance (e.g. au niveau le plus élevé du SAE, 40 % ont encore une persévérance moyenne). Les éléments sociaux, internes ou externes au dispositif, peuvent être, comme nous l'avons vu, fortement influant, à la fois sur le SAE et directement sur la persévérance. Le SAE est fortement lié à la quiétude (ou l'anxiété) et peut être impacté par les relations sociales : 44 % des apprenants ayant un fort niveau de SAE ont également un score socio-affectif élevé avec les enseignants, contre 11 % à 13 % dans les autres niveaux de SAE. De même, 77 % des apprenants ayant un SAE faible ont aussi un score socio-affectif bas avec les enseignants. Cette tendance est similaire avec les proches. On observe également cela en entretien pour ce qui concerne le rôle des enseignants :

« en janvier il nous a rendu [...] le devoir pour le premier semestre, et... il m'avait dit. j'avais eu une super bonne note, alors là ce jour-là c'était comme si j'avais bu une caisse de champagne [sourire], et puis... il m'avait dit oui alors normalement je regarde pas les notes mais là quand même j'étais curieux parce que votre nom me disait quelque chose et puis il me dit j'étais drôlement content parce que j'ai vu que vous avez tenu compte de mes

commentaires et vous avez fait un bon travail donc j'étais aux anges, et ça ça a été évidemment un facteur motivant » (Heather)

« j'étais ravie de l'avoir Madame Y, ravie, et au niveau personnel aussi parce que moi comme je, voilà je savais pas comment me repérer par rapport aux cours au niveau et tout ça, elle croyait assez en moi donc moi ça m'a donné vachement confiance » (Clémence)

La régularité des exercices et le retour des enseignants sur les travaux réalisés dans le parcours de FOAD sont des facteurs importants pour le SAE. Parmi les apprenants ayant un SAE élevé, 84 % ont régulièrement des exercices, contre 44 % chez ceux ayant un SAE faible. Avoir eu de bons résultats, que ce soit dans les exercices ou lors des examens, constitue également un élément favorisant le SAE et la persévérance. Le schéma suivant indique tous les facteurs influant sur le SAE en cours de formation :

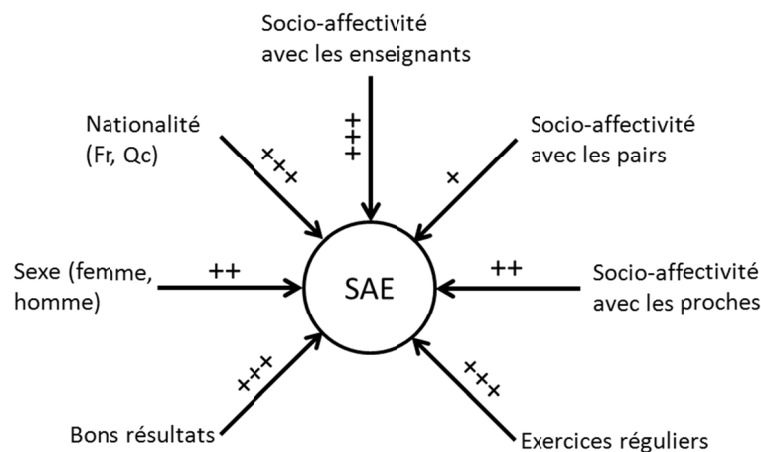


Figure 47 – Facteurs influant sur le sentiment d'auto-efficacité (liens statistiques de dépendance). Les « + », « ++ » et « +++ » indiquent la force du lien.

5.4.2 Le plaisir d'apprendre

Le plaisir d'apprendre est plutôt élevé pour 47 % de l'échantillon et très élevé pour 43 %, et est plus souvent positif chez les Français (94 % de positif contre 85 %). Cela s'explique notamment parce qu'il est influencé par la motivation initiale : ceux qui prennent le plus de plaisir à apprendre ont généralement une motivation initiale intrinsèque (57 %), ou extrinsèque à fort niveau d'auto-détermination (49 %), motivations plus présentes chez les Français que chez les Québécois.

Dans les entretiens, le plaisir d'étudier est un facteur important de persévérance, derrière le soutien socio-affectif et le sentiment d'appartenance sociale. Comme il est un élément fréquemment retrouvé dans la motivation initiale

(lorsqu'elle est intrinsèque, exclusivement ou non), il constitue le pilier personnel expliquant l'engagement en formation et la persévérance dans celle-ci. De nombreux éléments peuvent toutefois le renforcer ou au contraire le réduire. Les dysfonctionnements, la peur de l'échec ou le manque de contact peuvent être source d'anxiété, ce qui réduit la potentialité du plaisir retiré lors de l'apprentissage.

Lorsque le plaisir est la principale motivation (motif intrinsèque) et que la formation permet de l'exploiter, il devient un moteur important. Le plaisir est le premier facteur de persévérance indiqué par les apprenants en entretien (obtenant une moyenne de 9,29 / 10 en degré d'importance). Dans les questionnaires, on note que le plaisir est parfois lié aux relations socio-affectives : certains apprenants indiquaient en entretien avoir *besoin* de ce type de relation avec l'Autre pour apprendre (e.g. plaisir de retrouver une ambiance « campus »). 71 % des apprenants prenant peu de plaisir ont un score socio-affectif avec les enseignants faible, alors qu'ils ne sont que 33 % parmi ceux prenant le plus de plaisir. Ce lien est plus faible avec les pairs (43 % contre 23 %) et les proches (48 % contre 26 %). Corrélé aux dysfonctionnements, le manque de sociabilisation peut être préjudiciable. L'anxiété résultante peut nuire au plaisir : parmi les moins anxieux, 51 % ont beaucoup de plaisir à apprendre, alors qu'ils ne sont que 36 % chez les plus anxieux.

Le rythme requis pour suivre la formation peut aussi ne pas convenir, surtout s'il n'était pas envisagé comme tel ; cela peut nuire au plaisir d'apprendre :

*« tu finis par pas lire les livres [...] tu es obligé de survoler les livres, de te faire une idée avec les résumés et au final, tu lis pas les livres, tu vas parcourir les grands auteurs, mais sans vraiment les lire [...] moi j'étais parti plus pour un travail de fond pour avoir des bases [...] tu bosses pour bosser, mais sans vraiment comprendre pourquoi tu fais ça et ça m'intéressait pas »
(Laurent)*

*« dès que je me suis rendue compte que je ne pouvais pas tenir les délais imposés pour rendre certains travaux [...] le plaisir s'estompait [...] étudier devenait alors seulement un timing à respecter »
(Lara)*

Certains apprenants en entretien ont évoqué un regret pour le format connu en présence, notamment par rapport au manque « d'humain » à distance ou de personnalisation du support : certains auraient préféré pouvoir prendre des notes en écoutant un enseignant sur une vidéo, par exemple, pour simuler un format connu en présence, à la fois en créant son propre cours et en accédant aux éléments sensoriels propres à l'enseignant. C'est ce qu'évoque Barbara :

« en présentiel vous aurez toujours des petites anecdotes [...] la mémoire n'est pas qu'écrite elle peut être kinésique elle peut être, tiens une anecdote etc. alors que quand vous êtes devant un cours c'est froid, très impersonnel »
(Barbara)

Nous synthétisons ces analyses avec le schéma suivant :

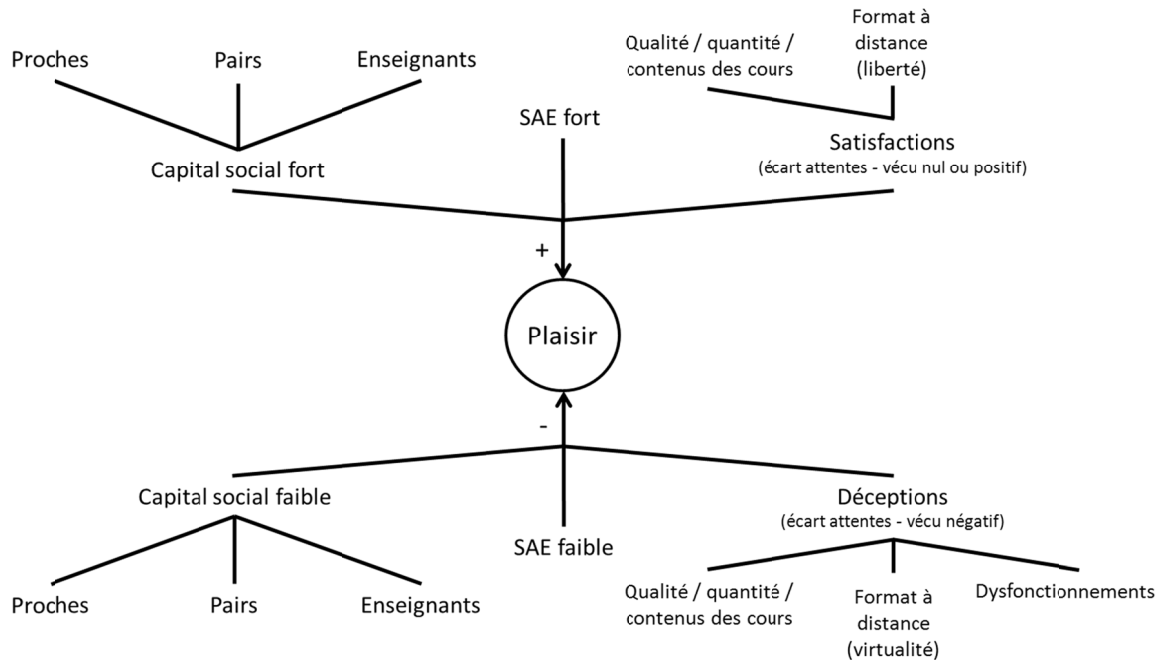


Figure 48 - Facteurs influant sur le plaisir. En bas, ceux entraînant du déplaisir et en haut ceux favorisant le plaisir.

Il est important de rappeler que si le déplaisir nuit à la persévérance, celle-ci peut rester moyenne ou élevée malgré tout. La motivation initiale est importante à ce sujet (nous y reviendrons dans le chapitre suivant) : dans le cas où un apprenant a une motivation initiale principalement extrinsèque, son plaisir importe moins. Le désir de l'obtention du diplôme ou les perspectives professionnelles peuvent suffire à avoir le désir de continuer la formation, en dépit d'éventuelles difficultés : il y a négociation entre deux types de motivation, l'une prenant le pas sur l'autre. Dans le cas d'un motif d'engagement en formation principalement intrinsèque, nuire au plaisir réduira fortement la persévérance. La nuisance peut, par exemple, venir de dysfonctionnements (e.g. qui réduisent le plaisir parce que l'apprenant doit se concentrer sur d'autres éléments qui ne l'intéressent pas) ou d'un travail trop difficile à faire (par rapport à celui imaginé par l'apprenant), l'amenant à ne plus prendre plaisir à étudier.

5.4.3 Conclusion sur les variables intra-personnelles

Les variables intra-personnelles sont influencées par des variables inter-personnelles et liées au DFOA. Elles ne peuvent être analysées sans tenir compte de la dimension systémique de la dimension socio-affective et de l'inscription de l'individu dans son environnement. Le rôle des enseignants et des proches est particulièrement important, tant sur le SAE que sur le plaisir d'apprendre. L'anxiété, elle, est une variable plus transversale, qui émane d'un SAE faible ou d'un plaisir en baisse, de la même manière qu'elle sera élevée si l'apprenant doit faire face à des dysfonctionnements ou à cause de relations socio-affectives difficiles ou inexistantes.

Nous complétons le schéma suivant avec nos nouvelles analyses :

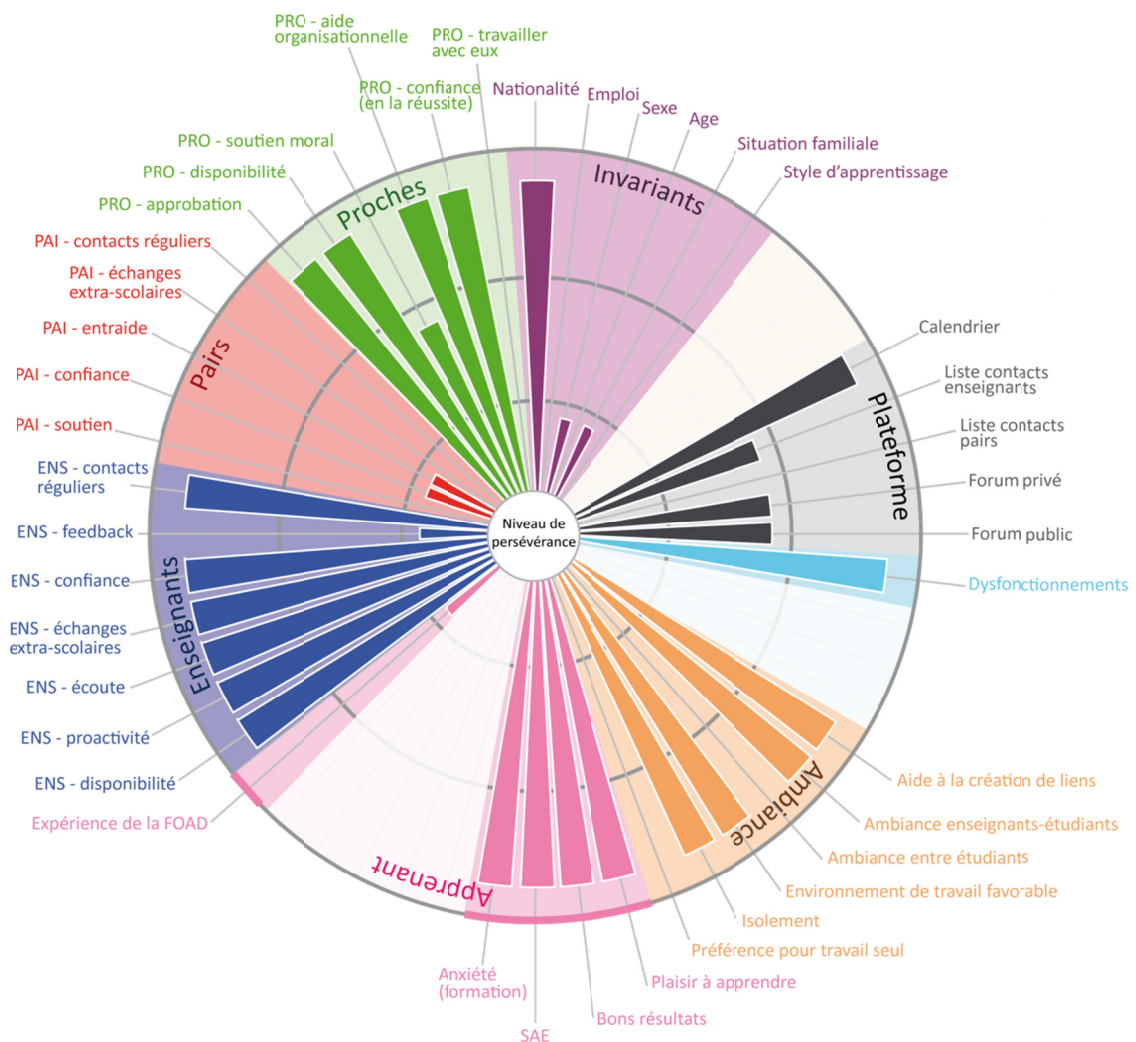


Figure 49 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, la socio-affectivité avec les enseignants, les pairs et les proches, l'environnement de travail, l'isolement, l'anxiété, le SAE, les résultats obtenus et le plaisir à apprendre.

Le tableau suivant indique l'ensemble des éléments statistiquement en lien avec le SAE et le plaisir.

	SAE (vécu)	Plaisir (vécu)
Nationalité	TS Québec : plus fort (moyenne : 2,50/3 ; Fr = 1,81/3)	TS France : plus fort (moyenne : 2,42/3 ; Fr = 2,19/3)
Sexe	S Hommes : plus élevé (2,23/3 contre 2,02/3)	<i>ns</i>
Âge	<i>ns</i>	S Plaisir très élevé pour les plus de 40 ans (2,64/3), élevé pour les autres (2,21 à 2,26/3 selon les âges)
Situation familiale	<i>ns</i>	<i>ns</i>
En emploi ou non	S En emploi : plus fort (moyenne : 2,15/3 ; sans emploi : 1,91/3)	<i>ns</i>
Expérience de la FOAD	S Expérience : 2,23/3 Sans expérience : 1,88/3	<i>ns</i>
Style d'apprentissage	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Relations socio-affectives avec les enseignants	TS Evolution dans le même sens ¹⁹⁵	PS Evolution dans le même sens
Relations socio-affectives avec les pairs	PS Evolution dans le même sens	S Evolution dans le même sens
Relations socio-affectives avec les proches	TS Evolution dans le même sens	<i>ns</i>
Dysfonctionnements	TS Evolution dans le même sens	<i>ns</i>
Isolement (selon la typologie proposée)	TS Non isolés : 2,41/3 Isolés volontaires : 2,24/3 « Isolés enseignants » : 1,79/3 « Isolés pairs » : 2,10/3 « Isolés proches » : 1,50/3	<i>ns</i>

Tableau 32 – Éléments susceptibles de réduire ou renforcer le sentiment d'auto-efficacité et le plaisir. *ns* signifie « non significatif » (aucun lien statistique), **PS** « peu significatif », **S** « significatif », **TS** « très significatif ».

Nous notons, en plus de ce que nous avons déjà observé, que les individus en emploi ont un SAE plus fort. Cela peut s'expliquer par une plus grande confiance

¹⁹⁵ C'est-à-dire qu'un meilleur score socio-affectif avec les enseignants est lié à un meilleur SAE.

initiale en leurs compétences, bien que l'âge ne semble pas être un critère discriminant, et par une éventuelle application de ce qu'ils apprennent en FOAD dans leur travail qui leur permet de conforter leurs acquis. On note également l'impact de l'expérience de la formation à distance sur le SAE : ceux ayant déjà au moins une expérience¹⁹⁶ ont un SAE plus fort, probablement parce qu'ils connaissent déjà les attendus et le fonctionnement du dispositif (s'ils étudient dans le même) et, plus généralement, parce qu'ils appréhendent mieux leur capacité à s'organiser et à travailler dans ce contexte singulier de distance. De plus, s'ils choisissent à nouveau cette modalité de cours, c'est sans doute qu'ils ont développé des capacités à mettre en œuvre les conditions de leur réussite.

5.5 Conclusion : Socio-affectivité et facteurs motivants à distance

5.5.1 Éléments de persévérance et de démotivation

Grâce à différents tests statistiques¹⁹⁷ et à des éléments recueillis lors des entretiens, nous pouvons établir l'importance (poids) des différentes variables étudiées ici sur le niveau de persévérance. Nous proposons trois catégories pour les classer : les premières sont celles qui ont le plus de poids, ce sont les variables « majeures », les suivantes sont les « secondaires » et les dernières les « mineures ». Celles non-mentionnées n'ont aucun impact. Ce classement rend compte de généralités pour l'ensemble de l'échantillon.

Nous notons la forte présence d'éléments sociaux liés au dispositif de FOAD en facteurs majeurs, notamment la disponibilité et la bienveillance des enseignants, et le nécessaire soutien « passif » des proches. Les éléments personnels sont moins mentionnés en entretien de même qu'ils semblent avoir un impact moindre sur le niveau de persévérance indiqué en cours de formation. Toutefois, nous verrons dans le chapitre suivant que le manque de temps, notamment, peut être une cause d'abandon lorsque cette contrainte empêche de suivre correctement sa formation. Mais cela reste un facteur démotivant (ou de persévérance) moins présent que les autres sur l'ensemble de l'échantillon.

¹⁹⁶ 60 % de notre échantillon : 83 % parmi les étudiants québécois et 45 % parmi les étudiants français.

¹⁹⁷ Khi-2 et coefficients de corrélation, Analyse des Correspondances Multiples (ACM).

Importance	Éléments influant sur le niveau de persévérance	
Majeure	Éléments communicationnels et socio-affectifs du dispositif	
	Solitude / qualité du soutien socio-affectif (enseignants, pairs) (Dé)Valorisation par les enseignants Disponibilité, écoute et relation de confiance avec les enseignants E-mail des enseignants accessibles	
	Éléments d'information	
	Présentations et objectifs du cours présentés Contenus d'aide méthodologique (métacognitive)	
	Cours et organisation du dispositif	
	Exercices réguliers	
	Éléments communicationnels et socio-affectifs hors dispositif	
	Approbation et soutien des proches Environnement de travail convenable	
	Éléments personnels	
	Bons résultats (notes)	
	Secondaire	Éléments communicationnels et socio-affectifs du dispositif
<i>Absence physique, virtualité de la relation</i> Soutien cognitif des enseignants et des pairs Proximité, échanges fréquents avec les enseignants Relation de confiance avec les pairs Ambiance positive entre enseignants et pairs Aide à la création de liens entre pairs par l'enseignant Souhaits de lien, comblés ou non Sentiment d'appartenance		
Éléments d'information		
Calendrier de cours (remise de travaux, de contenus pédagogiques...)		
Cours et organisation du dispositif		
<i>Dysfonctionnements</i>		
Éléments communicationnels et socio-affectifs hors dispositif		
Confiance des proches en la réussite Aide aux tâches quotidiennes par les proches		
Éléments personnels		
Sentiment d'auto-efficacité Capacité à s'organiser Plaisir à lire les cours, à apprendre Anxiété (dû aux dysfonctionnements ou à un SAE trop faible)		
Mineure		Éléments d'information
		Manque de clarté sur les attendus aux examens
		Éléments personnels
	Quiétude ou anxiété non liée au dispositif (personnalité) <i>Ne pas échouer par orgueil</i> Manque de temps pour travailler Difficultés cognitives, méthodologiques	

Tableau 33 - Impact des variables communicationnelles, socio-affectives et organisationnelles sur le niveau de persévérance indiqué par les apprenants. Les éléments en italique sont issus des entretiens.

Nous achevons de compléter le schéma des facteurs influant le niveau de persévérance. Certaines zones restent « blanches », il s'agit des éléments propres à l'enquête des attentes (motivation initiale, capital confiance initial, projet). Nous avons souhaité les laisser pour que le lecteur puisse aisément comparer les attentes et le vécu.

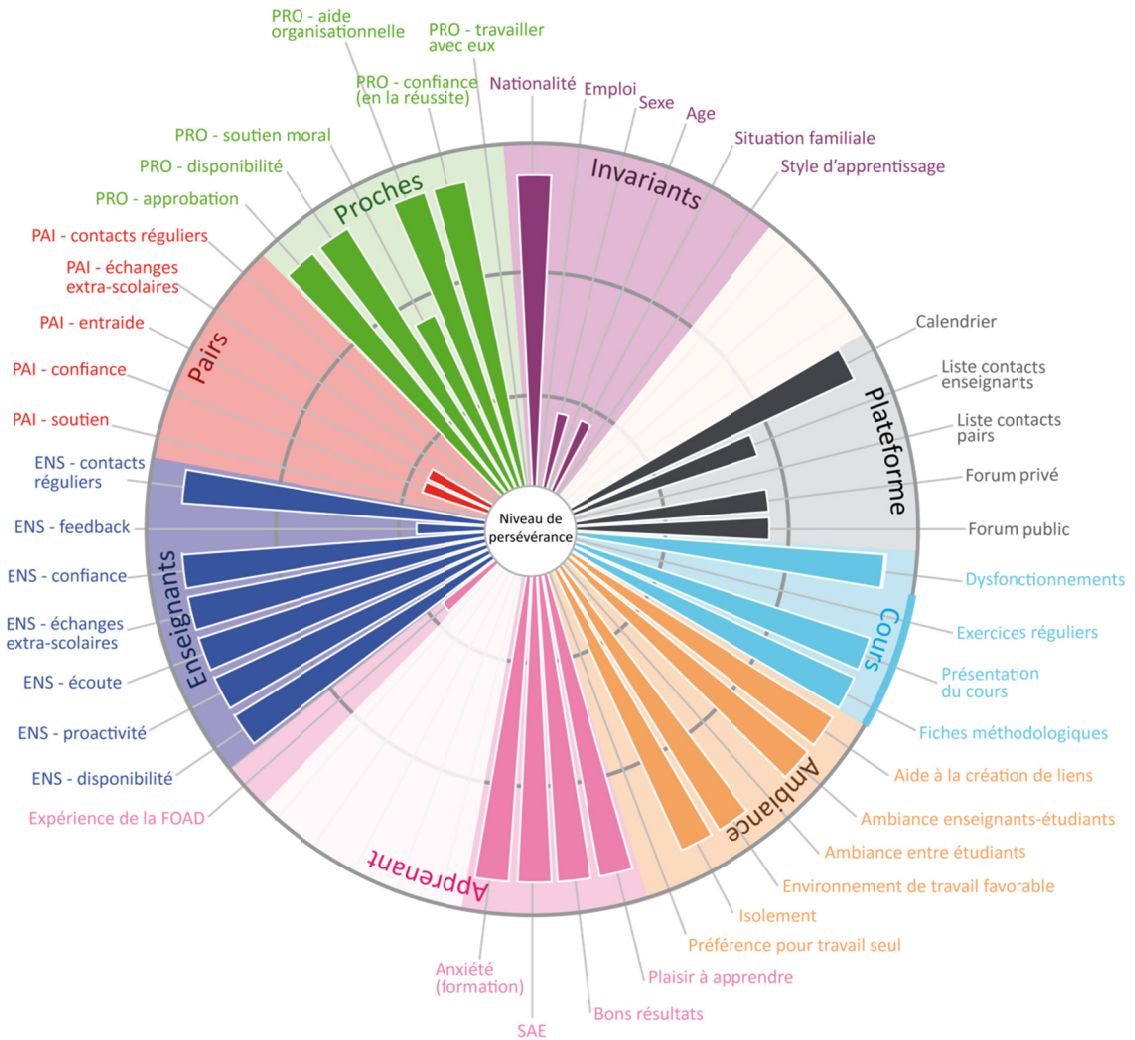


Figure 50 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec l'ensemble des variables d'analyse.

5.5.2 L'approche culturelle des facteurs de persévérance

Les facteurs de persévérance ou démotivants ne sont pas tous les mêmes pour les Québécois et les Français. Le tableau suivant en rend compte¹⁹⁸. On notera, en particulier, que les principaux éléments de persévérance chez les Français sont plus sociaux que chez les Québécois : alors que les premiers attendent un soutien des enseignants et vivent mal la solitude du fait de leurs déceptions, les Québécois ont en premier lieu besoin d'avoir des éléments liés au domaine cognitif ou métacognitif (exercices réguliers et bonnes notes pour s'évaluer, capacité à bien s'organiser pour travailler, environnement de travail favorable à l'apprentissage). Ils sont également moins dépendants de leurs proches que les Français. Toutefois, l'ensemble des éléments qui sont majeurs pour les Français restent importants (niveau secondaire) chez les Québécois.

¹⁹⁸ Nous n'avons rencontré aucun Québécois dans les entretiens. De fait, à la différence du tableau précédent, nous avons retiré les éléments en italique dans ce tableau comparatif, issus des entretiens et uniquement propres aux Français.

Importance	Éléments influant le niveau de persévérance	
	Français	Québécois
Majeures	Éléments communicationnels et socio-affectifs du dispositif	
	Solitude / qualité du soutien socio-affectif (enseignants) (Dé)Valorisation par les enseignants	
	Cours et organisation du dispositif	
		Exercices réguliers
	Éléments communicationnels et socio-affectifs hors dispositif	
	Approbation et soutien des proches	Environnement de travail convenable
	Éléments personnels	
		Bons résultats (notes) Capacité à s'organiser
Secondaires	Éléments communicationnels et socio-affectifs du dispositif	
	Echanger sur des sujets extra-scolaires avec les enseignants Avoir un enseignant privilégié	Solitude / qualité du soutien socio-affectif (enseignants, pairs) Disponibilité, écoute et relation de confiance avec les enseignants (Dé)Valorisation par les enseignants Ambiance étudiants/enseignants Aide à la création de liens entre pairs par l'enseignant
	Cours et organisation du dispositif	
	Exercices réguliers Capacité à s'organiser	
	Éléments communicationnels et socio-affectifs hors dispositif	
		Approbation et soutien des proches
	Éléments personnels	
	Plaisir à lire les cours, à apprendre	Plaisir à lire les cours, à apprendre Sentiment d'auto-efficacité
Mineures	Cours et organisation du dispositif	
		Bonne ambiance entre étudiants
	Éléments personnels	
	Manque de temps	Manque de temps

Tableau 34 - Impact des variables communicationnelles, socio-affectives et organisationnelles sur le niveau de persévérance indiqué par les apprenants, selon la nationalité.

Les différences au niveau des relations sociales avec les acteurs des DFOAD peuvent s'expliquer de plusieurs manières : 1) les Québécois se disent plus autonomes (*cf.* chapitre précédent) et ont moins besoin d'être accompagnés par les enseignants (leur disponibilité suffit), 2) l'accompagnement dans les FOAD québécois

est proactif, ce qui peut renforcer la sensation de sécurité qu'a un apprenant, notamment s'il rencontre des difficultés à contacter de lui-même.

5.5.3 L'approche sociale avec les acteurs du dispositif (enseignants, pairs)

5.5.3.1 Migrations socio-affectives dans le dispositif

Comme dans le chapitre précédent, nous proposons une typologie d'apprenants selon leurs vécus socio-affectifs envers les enseignants et leurs pairs (selon la moyenne de l'ensemble des niveaux socio-affectifs indiqués pour chaque acteur). Nous proposons, sur le schéma suivant, de rappeler les attentes et le résultat vécu. Nous observons un important déplacement dans la catégorie des « exclusifs-pairs », que nous nommons désormais « compensateurs », car, pour la plupart d'entre eux, il s'agit de compenser le manque des enseignants par les relations avec leurs pairs – comme cela a été explicité précédemment.

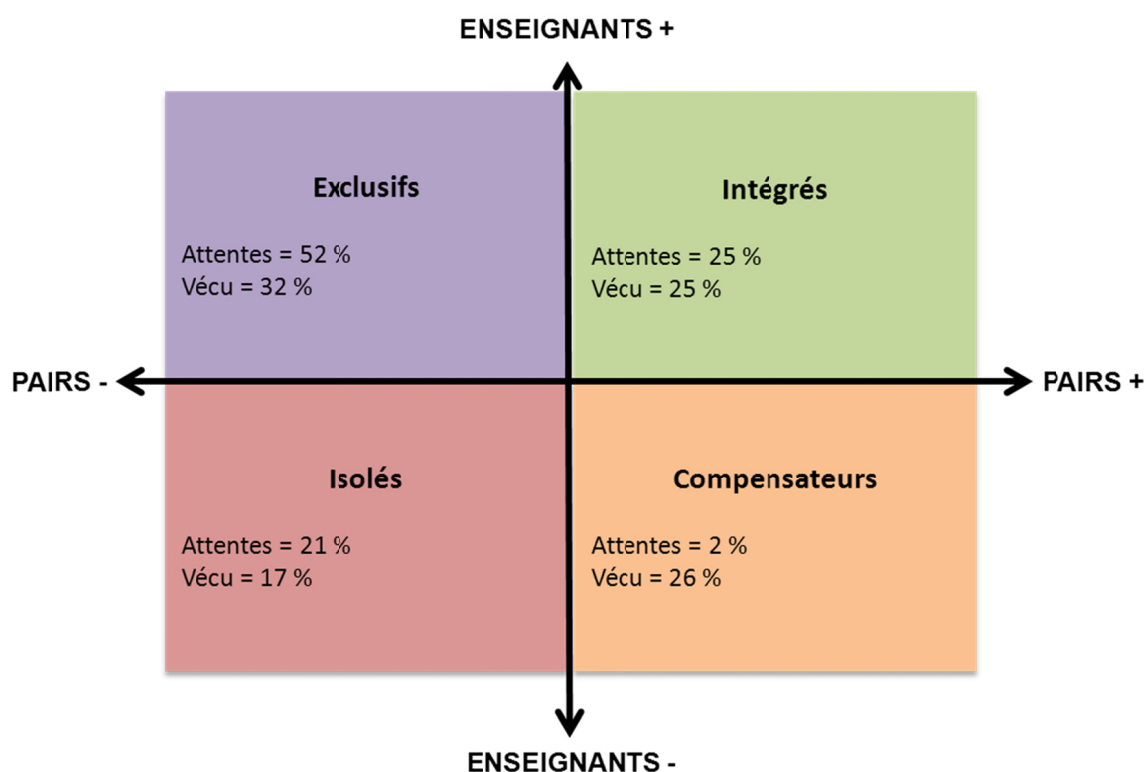


Figure 51 - Typologie des apprenants à distance selon leurs prévisions et leur vécu socio-affectifs envers les enseignants et leurs pairs. Les « + » et « - » rendent compte de scores socio-affectifs plus ou moins élevés avec l'acteur concerné. Echantillons respectivement de 329 répondants (attentes) et de 223 (vécu).

Ces nouveaux compensateurs proviennent en majorité de ceux qui prévoyaient d'être exclusifs avec les enseignants¹⁹⁹ (58 % des compensateurs en proviennent). On y trouve également 23 % provenant d'isolés initiaux, ce qui montre qu'on peut également parler de compensation d'un isolement prévu, qui finalement ne convient pas, par un rapport aux pairs. Le schéma suivant, sur lequel nous allons discuter, montre les « migrations », d'une catégorie à l'autre, entre ce qui était initialement prévu et ce qui est réellement vécu. Sont indiqués les effectifs réels plutôt que des pourcentages, pour une meilleure compréhension de cet effectif de 73 individus.

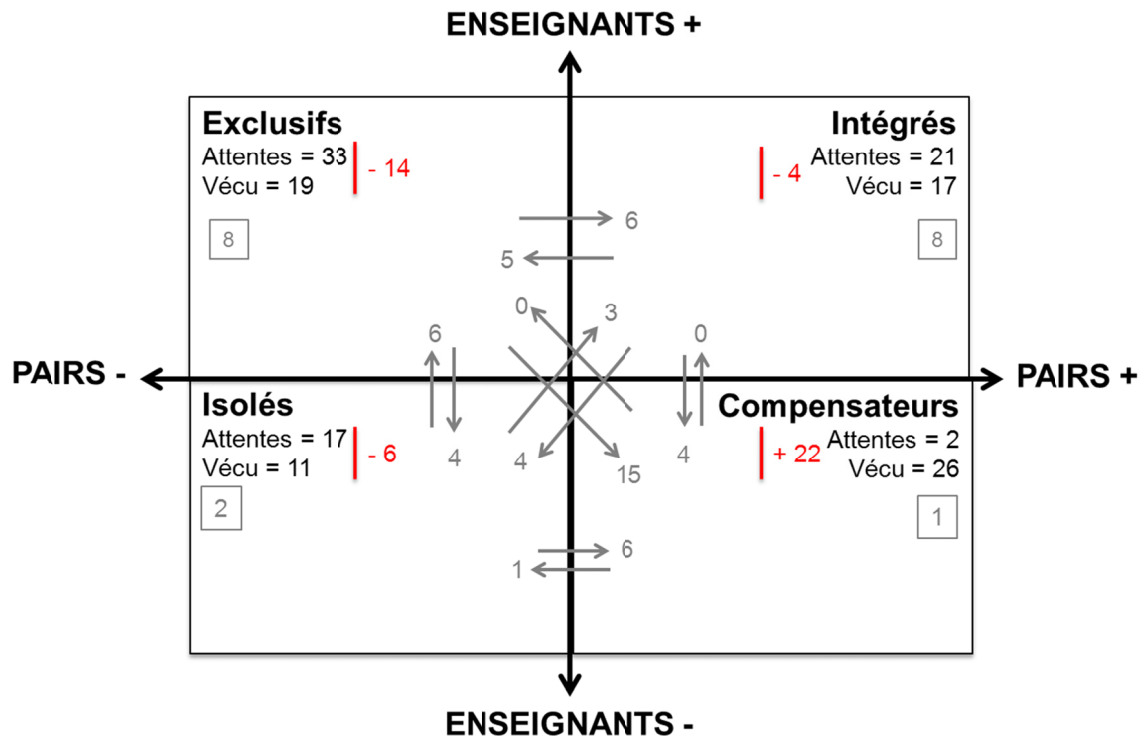


Figure 52 - « Migrations » entre les profils d'attentes socio-affectives concernant les acteurs du dispositif (enseignants, pairs) et le vécu. Echantillon de 73 individus. Les valeurs encadrées indiquent le nombre d'individus qui ont conservé le profil de leur attente (par exemple, il y a 8 apprenants qui avaient prévu d'être « intégrés » et qui le sont restés). Les valeurs en rouge indiquent la différence entre le nombre d'apprenants dans les attentes et ceux dans le vécu, sur cet échantillon de 73 répondants.

Comme nous le disions précédemment, la plus grande migration se situe entre les exclusifs et les compensateurs, pour une raison que l'on avait identifiée lorsque nous avons abordé la question des dysfonctionnements des DFOAD et le phénomène de compensation sociale (observé tant dans les questionnaires que dans les

¹⁹⁹ Il s'agit ici de comparer attentes et vécu. L'échantillon est donc réduit à 73 individus, ayant répondu aux deux enquêtes.

entretiens). Ceci nous semble plausible, puisque 13 des 15 compensateurs provenant des exclusifs sont dans des dispositifs considérés comme dysfonctionnant (12 des 13 sont Français). Notons que 5 apprenants sur 15 avaient un faible capital confiance initial (sentiment d'auto-efficacité et confiance en soi dans la vie en général) et 4 une faible persévérance projetée initiale. Le niveau de satisfaction de la relation de ces 15 apprenants avec les enseignants est très faible, totalement à l'inverse de leurs attentes. Sur ces 15 : 10 se considèrent isolés des enseignants, 1 isolé par rapport à ses proches, 1 non isolé et 3 isolés volontaires²⁰⁰. La moitié d'entre eux sont également peu soutenus par leurs proches, alors que l'attente initiale de l'ensemble de ce groupe était moyenne ou forte. Se déclarant initialement comme peu autonomes et craignant la solitude, leur seule solution face à la grande déception dans leurs relations avec les enseignants semblent avoir été de se tourner vers leurs pairs pour tenter de compenser, même pour ceux ayant un soutien moral de la part de leurs proches. Leur SAE baisse mais reste moyen à élevé pour 9 d'entre eux, ce qui sous-entend qu'en dépit de leurs déceptions sociales, ils se sentent capables de continuer et d'arriver au terme de leur formation, soit en « puisant » dans leurs ressources personnelles, soit avec l'aide de leurs pairs ou de leurs proches. Les autres apprenants qui deviennent des compensateurs prévoyaient d'être intégrés (4), auquel cas leur profil est très proche de celui des anciens exclusifs ou isolés volontaires (6), auquel cas leur choix de compensation provient uniquement de l'impossibilité d'avoir une relation satisfaisante avec les enseignants (la totalité d'entre eux ont un score socio-affectif bas avec les enseignants et 5/6 auraient souhaité plus de soutien de leur part, le dernier se déclarant non isolé). Pour ce dernier, les relations avec les pairs semblent lui suffire pour rompre son isolement.

Les travaux de groupe (qui créent le lien avec ses pairs) ou encore un isolement mal vécu (généralement à l'égard des enseignants, plus rarement à l'égard des proches) peut pousser les apprenants vers leurs pairs, alors que ce n'était initialement pas prévu. Ceux qui ont un niveau socio-affectif élevé avec les enseignants et qui sont dans ce cas deviennent des intégrés, les autres des compensateurs.

Les exclusifs ou intégrés initiaux, déçus du fait de dysfonctionnements ou d'un écart trop grand entre leurs désirs initiaux et ce qui fut réellement vécu avec les enseignants (e.g. souhaits non prévus par le dispositif, comme des échanges extra-scolaires) et qui n'arrivent pas à compenser avec leurs pairs, deviennent des « isolés »

²⁰⁰ Ces isolés volontaires, qui attendent un contact ponctuel avec les enseignants, ont pu compenser le léger manque de relations avec ces derniers par une relation avec leurs pairs.

malgré eux. Inversement, certains avaient envisagé d'être intégrés ou exclusifs, et deviennent isolés par choix ou contrainte non liée au dispositif, faute de temps par exemple (2 cas sur 10 d'individus ayant migrés vers les isolés sont isolés volontaires).

5.5.3.2 Profils et caractéristiques de la typologie socio-affective

Nous avons souhaité mieux connaître les apprenants observés. Le tableau de la page suivante rend compte de résultats globaux, dans lequel nous n'indiquons pas les niveaux socio-affectifs vécus avec les enseignants et les pairs puisque les classes sont issues de ces derniers.

Classe	Socio-démographie	Socio-affectivité	Niveau de persévérance	Dysfonctionnements ²⁰¹
Intégrés 25 %	46 % de Français 68 % de femmes 49 % ont 30 ans ou plus 16 % vivent seuls 79 % en emploi	- SAE moyen à fort - sentiment de solitude faible - anxiété faible à moyenne - plaisir fort - soutien des proches moyen à élevé	Persévérance sur 3 = 2,31 A déjà pensé abandonner (oui) = 13 %	Fort = 2 % Faible = 36 % Aucun = 63 %
Exclusifs 32 %	53 % de Français 72 % de femmes 52 % ont 30 ans ou plus 18 % vivent seuls 72 % en emploi	- SAE fort - sentiment de solitude faible - anxiété faible - plaisir fort - soutien des proches moyen à élevé	Persévérance sur 3 = 2,35 A déjà pensé abandonner (oui) = 15 %	Fort = 7 % Faible = 44 % Aucun = 49 %
Compensateurs 26 %	81 % de Français 72 % de femmes 45 % ont 30 ans ou plus 13 % vivent seuls 67 % en emploi	- SAE moyen - sentiment de solitude moyen - anxiété moyenne - plaisir moyen - soutien des proches moyen à élevé	Persévérance sur 3 = 2,46 A déjà pensé abandonner (oui) = 28 %	Fort = 54 % Faible = 32 % Aucun = 14 %
Isolés 17 %	68 % de Français 71 % de femmes 47 % ont 30 ans ou plus 29 % vivent seuls 67 % en emploi	- SAE faible à moyen - sentiment de solitude fort - anxiété forte - plaisir moyen - soutien des proches moyen	Persévérance sur 3 = 2,00 A déjà pensé abandonner (oui) = 50 %	Fort = 63 % Faible = 24 % Aucun = 13 %

Tableau 35 – Typologie d'apprenants à distance selon leur vécu socio-affectif envers les acteurs du dispositif, socio-démographie et éléments socio-affectif et motivationnels.

Ces quatre classes révèlent différents éléments. Les compensateurs sont effectivement pour leur grande majorité issus de dispositifs dysfonctionnant, mais on notera que cette compensation par les pairs leur permet non seulement de conserver un sentiment d'auto-efficacité globalement stable, mais en plus d'avoir le plus fort niveau de persévérance. Ceci s'explique à la fois par un soutien des proches efficace, qui n'est toutefois pas plus élevé que dans les classes des intégrés et des exclusifs, mais aussi par une autonomie et une anxiété initiale plus favorable que dans les

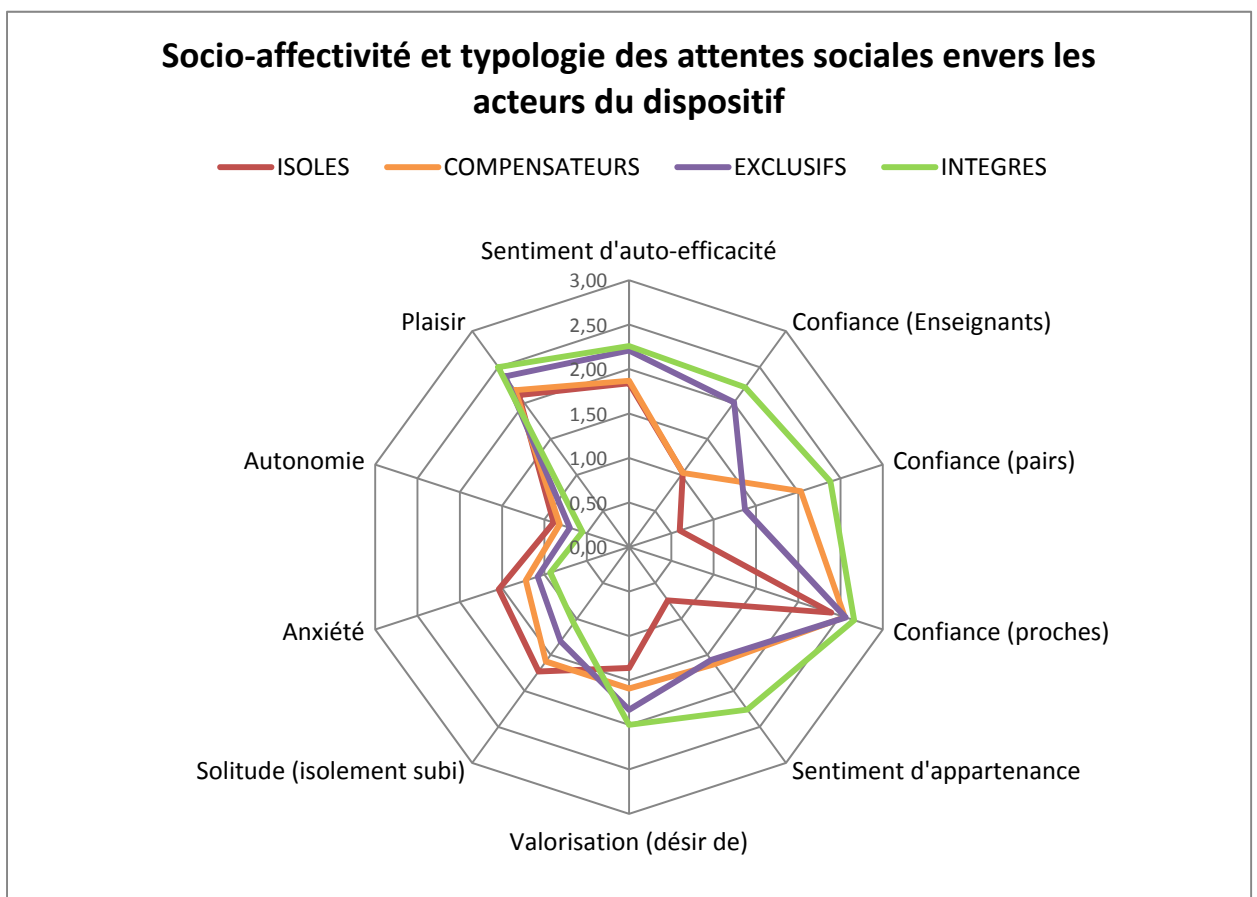
²⁰¹ Indique si d'apprenants étaient dans un DFOAD qui connaissait, selon eux, des dysfonctionnements forts, faibles ou s'il n'y en avait aucun. Par exemple, 63 % des intégrés n'ont pas connu de dysfonctionnements dans leur dispositif.

autres publics : ces compensateurs, bien qu'ils subissent l'isolement et les dysfonctionnements de leur DFOAD, semblent prêts à tout pour réussir. Leur motivation initiale est généralement forte et plurielle (tant intrinsèque qu'extrinsèque et plus fortement cette dernière), et leur projet d'études prioritaire et clair. Les compensateurs sont également moins « dépendants » de l'Autre pour réussir. Leur profil initial favorise leur niveau de persévérance, y compris face aux difficultés rencontrées. Cela reste vrai même si leur sentiment d'auto-efficacité est jugé plus bas que chez les intégrés ou les exclusifs et qu'ils ont déjà pensé abandonner pour 28 % d'entre eux (ce sont des « compensateurs » qui ont un niveau de persévérance et un sentiment d'auto-efficacité plus faible, une anxiété plus forte et pour lesquels la solitude pèse). En soi, la compensation est souvent très partielle et c'est plus le profil initial que le vécu qui explique le niveau de persévérance.

Les isolés, quant à eux, subissent à la fois les manques socio-affectifs émanant des acteurs du DFOAD que de leur environnement. 29 % vivent seuls et ils sont moins souvent soutenus par leurs proches que les apprenants des autres classes. Leur niveau de persévérance est plus faible et la moitié d'entre eux a déjà pensé abandonner, notamment face à un niveau d'anxiété très fort –où l'abandon apparaît parfois comme seule issue pour la réduire– et un plaisir en baisse. On notera toutefois que 16 % d'entre eux sont des isolés volontaires (alors que 68 % indiquent qu'ils souhaiteraient en priorité du soutien de la part des enseignants).

Enfin, les intégrés et les exclusifs ont généralement l'ensemble des variables à un niveau idéal : à la fois une persévérance forte, un plaisir fort, une anxiété faible et un sentiment d'auto-efficacité moyen à fort selon les individus. Ils ont plus rarement pensé abandonner et leurs dispositifs présentent moins de dysfonctionnements que ceux des autres classes.

Si nous reprenons les différents sentiments de la dimension socio-affective telle que définie, nous observons des disparités sur le sentiment d'auto-efficacité, le plaisir, l'anxiété et le sentiment de valorisation, que l'on peut expliquer par notre typologie. Le plaisir à lire les cours est réduit lorsqu'il y a dysfonctionnement notamment, mais on peut également suggérer que ce plaisir soit lié à celui d'échanger avec les autres, de débattre par exemple, pour un certain nombre d'apprenants (*cf.* Ophélie en entretien). L'anxiété est plus grande chez les isolés et les compensateurs, en ce sens notamment qu'ils ne peuvent pas la réduire en obtenant réponse à leur question lorsqu'ils sont bloqués dans un cours, qu'ils cherchent des renseignements sur l'organisation du dispositif, *etc.* La compensation ne suffit pas à chaque fois, car les apprenants n'ont pas toujours la possibilité d'apporter réponse aux questions de leurs pairs, étant confrontés aux mêmes difficultés. Elle reste néanmoins importante pour de nombreux apprenants, en termes de soutiens à la fois administratifs et affectifs.



Graphique 33 - Typologie d'apprenants à distance selon leur vécu socio-affectif envers les acteurs du dispositif et scores socio-affectifs moyens. Echelle de 0 à 3.

5.5.4 Réponses aux hypothèses

H2.1. Les styles d'apprentissage sont prédictifs du niveau de persévérance en cours de formation.

- Cette hypothèse est infirmée. Nous n'observons aucun lien statistique entre ces deux variables.

Les styles d'apprentissage n'ont aucun lien avec la persévérance. Les apprenants de chaque style sont « égaux » face à leur motivation et leur persévérance.

H2.2. Les styles d'apprentissage permettent d'identifier différents profils d'apprenants dans leur parcours de formation au niveau des relations entretenues avec les enseignants, les pairs et les proches.

- Cette hypothèse est partiellement infirmée. Les liens existants sont rares et faibles, et ne permettent pas de dégager des profils d'étudiants.

Les styles d'apprentissage n'ont quasiment aucun lien avec l'ensemble des variables socio-affectives du vécu de la formation. Les seuls liens statistiques résident dans l'importance accordée aux enseignants, légèrement plus forte chez les « analytiques » et légèrement plus faible chez les « imaginatifs », qui ont une préférence pour leurs pairs à peine plus élevée que dans les autres styles. Il n'y a aucun lien avec le vécu de la relation, ni avec la fréquence de contact. Les uns ne travaillent pas plus ou moins seuls que les autres et ont un vécu identique de la solitude.

H2.3. Etudier à distance nécessite des postures communicationnelles spécifiques et une capacité à s'engager dans une communication médiatisée.

- Cette hypothèse est confirmée. En effet, les apprenants qui ont des difficultés liées à la virtualité de la relation ou à l'outil numérique subissent souvent leur isolement et sont enclins à être démotivés.

Tout d'abord, nous avons vu que tous les apprenants n'ont pas la même expérience de la communication à distance. Elle peut être difficile pour certains ; le médium utilisé est parfois perçu comme « froid », « peu humain », et ne facilitant pas la communication dans ce contexte de distance. Les compétences requises sont tant techniques que communicationnelles : rédiger un message textuel (e.g. e-mail) est un savoir-faire, permettant d'être bien compris et d'éviter tout malentendu. Oser établir le lien avec des outils numériques est également un savoir-faire ou un savoir-être nécessaire pour vivre au mieux la FOAD.

De fait, ceux qui ne communiquent pas à distance ont souvent une persévérance plus faible, car la solitude engendrée est subie et non choisie. C'est particulièrement le

manque d'échanges avec les enseignants, et donc de médiation pédagogique, qui les met en difficulté. Face à la solitude, d'une part, et aux difficultés parfois insurmontables sans soutien d'autre part, la communication devient nécessaire. Un moment de rencontre en présence peut débloquer cette difficulté à entrer en relation avec l'Autre.

H2.4. Chaque acteur humain a un rôle principal attribué par chaque apprenant.

- Hypothèse partiellement confirmée. Les enseignants sont généralement un soutien socio-cognitif et administratif, les autres apprenants et les proches un soutien socio-affectif, mais ce n'est pas vrai pour tous les apprenants.

Il est vrai que la majorité des enseignants exercent un rôle de soutien socio-cognitif et éventuellement administratif, et les proches un soutien quasi-exclusivement socio-affectif. Mais il arrive aussi que les apprenants attendent un soutien socio-affectif de la part des enseignants et que ces derniers y répondent positivement (e.g. messages d'encouragement). Le rôle des pairs est généralement socio-cognitif ou socio-affectif, mais dépend, pour partie, de la qualité du soutien des autres catégories d'acteurs, qu'ils peuvent tenter de remplacer.

H2.5. Lorsqu'il y a un déficit dans l'accompagnement par l'une ou l'autre des catégories d'acteurs sociaux, les apprenants développent des stratégies communicationnelles et socio-affectives pour compenser le manque avec d'autres catégories.

- Cette hypothèse est confirmée, pour une compensation de la relation avec les enseignants par les pairs. Cette compensation reste limitée.

Les contacts avec les pairs sont globalement plus rares. Mais, en cas d'absence de soutien des enseignants, notamment, ils remplaceront partiellement cette absence en étant de potentielles sources de renseignements administratifs, et en soutenant au niveau socio-affectif et conatif (par exemple en tentant de réduire le découragement ressenti face à la solitude). Leur place de pairs, c'est-à-dire d'individus étant dans une situation identique, les rend légitimes pour comprendre et mieux soutenir. Ils ne remplacent pas les proches, surtout pour les apprenants vivant en famille, ni les enseignants, mais peuvent réduire la frustration ressentie par le manque d'accompagnement de ces deux catégories d'acteurs.

H2.6. Les enseignants favorisent la persévérance des apprenants par leur disponibilité en cas de question, ce qui noue une relation de confiance, plus que par la fréquence des interactions qu'ils entretiennent avec les apprenants.

- Hypothèse partiellement confirmée : cela dépend des apprenants. Mais il semble, en effet, que ce ressenti de présence à distance (disponibilité) et la fiabilité de l'interlocuteur (confiance) favorisent la persévérance.

Certains apprenants sont déçus du manque de proximité avec les enseignants. 14 % de notre échantillon rend compte d'une persévérance faible et d'une déception dans les rapports avec les enseignants. Pour les autres, il est vrai que la disponibilité et la confiance sont les premiers facteurs de persévérance liés aux enseignants.

H2.7. Les proches ont un rôle sur le niveau de persévérance plus fort pour les apprenants vivant en famille que ceux vivant seuls.

- Cette hypothèse est partiellement infirmée. Il n'y a pas de lien de dépendance statistique entre la situation familiale et la persévérance, mais de légères différences sont observables.

Les apprenants vivant en couple sont ceux ayant le meilleur climat d'apprentissage et la plus forte persévérance. Toutefois, dès lors qu'il y a des enfants dans le foyer, la qualité du climat baisse et impacte, négativement et souvent légèrement, la persévérance. Bien que la persévérance des apprenants vivant seuls soit souvent moyenne, elle est légèrement plus élevée que la persévérance des apprenants ayant des enfants. Il n'y a pas de lien statistique entre la situation familiale et la persévérance, mais ces différences, mineures, rendent compte du rôle que peut avoir le climat familial dans lequel l'apprenant étudie sur son niveau de persévérance.

H2.8. Le niveau de persévérance est lié aux niveaux socio-affectifs envers les enseignants et les pairs.

- Cette hypothèse est confirmée. Les quatre classes proposées (« intégrés », « exclusifs », « compensateurs » et « isolés ») permettent de rendre compte d'un lien entre niveau de persévérance et niveaux socio-affectifs avec les acteurs du dispositif de FOAD.

On a pu voir que l'isolement, lorsqu'il est subi, avait un impact négatif sur la persévérance. Les « isolés » sont les moins persévérants, alors que ceux qui ont exclusivement le soutien de leurs pairs sont les plus persévérants, probablement parce que leur persévérance initiale est forte et qu'ils sont prêts à tout tenter pour réussir (dont la compensation par les pairs lorsqu'il y a grande insatisfaction des enseignants). Les « exclusifs », qui ont des rapports satisfaisants avec les enseignants

(bien qu'insuffisant pour certains d'entre eux), ont un niveau de persévérance légèrement plus faible que les « intégrés » (qui échangent aussi avec leurs pairs), mais bien plus élevé que celui des isolés, y compris lorsqu'ils sont « isolés volontaires » (16 %), c'est-à-dire qu'ils déclarent ne pas subir cet isolement.

5.6 Conclusion

Nous avons pu voir à quel point la formation à distance modifie le rapport à l'Autre, notamment en termes communicationnels : la communication médiatisée est plus difficile à appréhender pour certains apprenants et nourrit les représentations qui participent à la non-crédation de liens socio-affectifs entre les différents acteurs. Cette absence d'interaction peut entraîner une absence d'intercompréhension entre les acteurs, alimentant et alimentée par les dysfonctionnements du dispositif de FOAD, que peuvent être les cours en retard, l'indisponibilité d'un enseignant, *etc.* Face à un dispositif qui ne répond pas toujours aux attentes, qu'elles soient prévues ou non, certains apprenants tentent de compenser le manque par une relation avec leurs pairs. Nous avons d'ailleurs pu constater que celle-ci est rarement prévue initialement : seuls 2 % prévoient des relations quasi-exclusives avec leurs pairs, alors qu'ils sont 26 % à vivre cela. Cette compensation est partielle et le manque perdurera, mais permet de maintenir un niveau de persévérance élevé. À l'inverse, lorsque les apprenants ne peuvent pas compenser par leurs pairs ou ont un niveau de persévérance initial faible, ils sont « isolés » au sein du dispositif, et parfois même vis-à-vis de leur entourage, ce qui participe fortement à réduire leur persévérance. La solitude apparaît comme le premier facteur de démotivation, plus encore lorsqu'elle est corrélée à un faible capital confiance initial et à une maigre potentialité de relations socio-affectives, que ce soit avec ses proches, ses pairs ou ses enseignants.

L'environnement personnel de travail joue également un rôle essentiel pour nombre d'apprenants. L'indispensable approbation des proches et leur soutien sont de forts facteurs de persévérance. Toutefois, nous avons pu voir que gérer le quotidien n'est pas toujours aisé, notamment pour les parents, lorsqu'ils ne sont pas soutenus comme ils l'auraient souhaité par leur conjoint(e). Dans ce cas, on notera que la seule approbation ne suffit pas à établir un environnement d'apprentissage favorable (Giordan, 1996). L'aide organisationnelle des proches est alors importante pour persévérer dans la formation, en permettant à l'apprenant d'ôter les tâches quotidiennes (e.g. courses) de leur emploi du temps, une grande part d'entre eux étant par ailleurs en emploi.

Enfin, nous avons pu constater que les variables intra-personnelles avaient un rôle important sur la persévérance, en particulier le sentiment d'auto-efficacité et le

plaisir. Ces variables sont, surtout pour la première, influencées par le vécu de la formation (e.g. dysfonctionnements, relations socio-affectives avec les enseignants ou les pairs), bien que certains invariants socio-démographiques (sexe, activité professionnelle) aient un impact non négligeable. Le plaisir est également influencé par l'ambiance en formation, mais plus précisément lorsqu'il est le motif principal d'inscription à la FOAD. Par exemple, lorsqu'un apprenant s'inscrit exclusivement dans un but intrinsèque, si des dysfonctionnements du dispositif perturbent son plaisir, son niveau de persévérance chutera car sa seule motivation sera réduite face aux impondérables.

Nous avons ici choisi de parler de facteurs de persévérance selon un niveau, sans nous attacher à l'abandon. Or, il y a 44 % d'abandon parmi les apprenants ayant une faible persévérance, 20 % chez ceux en ayant une moyenne et seulement 9 % chez ceux ayant le niveau le plus élevé –ce qui montre tout de même le pouvoir prédictif de cette variable. Le niveau de persévérance nous a permis de comprendre les facteurs motivants et démotivants, mais pas toujours d'expliquer l'abandon. C'est la vocation du prochain chapitre.

Chapitre 6. L'abandon en FOAD

Nous verrons dans ce chapitre les causes de l'abandon. Certaines causes sont propres à l'apprenant, au soutien de ses proches, d'autres liées au dispositif. Dans un premier temps, nous caractériserons différents types d'abandon, avant de parler des profils des apprenants à distance, en différenciant les persévérants de ceux qui abandonnent. Nous verrons ensuite les facteurs d'abandon : d'abord ceux que l'on peut identifier à l'aide de notre première enquête, principalement liés à l'apprenant en lui-même, avant d'analyser ceux qui sont explicables par des variables recueillies dans la seconde enquête, plus liés aux dispositifs. Il s'agira ensuite de proposer des pistes d'anticipation de l'abandon en FOAD.

6.1 Types d'abandons et échantillonnage

Que ce soit dans les questionnaires ou dans les entretiens, on distingue les « vrais abandons » des « faux abandons ». Les « faux abandons » sont identifiés comme « défaillance » administrativement mais ne constituent pas le type d'abandon qui nous intéresse réellement. Il peut s'agir :

- D'un non souhait d'aller au terme de la formation, prévu initialement. L'apprenant ne souhaite suivre qu'une partie des matières initialement et n'est pas intéressé par le diplôme ; il ne se présente qu'à une partie des examens (pour s'auto-évaluer), voire à aucun.
- D'une défaillance induite par un désir d'obtenir le diplôme en plus de temps que prévu initialement. L'apprenant ne se présente pas à l'ensemble des examens. Par exemple, pour un apprenant entré en formation en 2012-2013, il se présente à 50% des examens en 2013, puis à 50% en 2014, en supposant bien entendu que le dit apprenant réussisse à l'ensemble (avec ou sans passage en deuxième session).

Dans le cas des « vrais abandons », il s'agit de l'abandon volontaire de la formation, alors que ce n'était initialement pas prévu. Ce sont ces abandons-là en particulier qui nous intéressent, pour comprendre de quelle manière les variables socio-affectives, notamment, peuvent les expliquer. Nous verrons que les raisons de l'abandon peuvent être propres à l'environnement de l'apprenant hors formation et/ou au dispositif de FOAD, et cela à différents niveaux. Par ailleurs, des variables individuelles auront leur importance : si l'on imagine deux apprenants dans une situation de difficulté en tous points identiques, l'un peut abandonner et le second persévérer, pour des raisons que nous étudierions dans cette partie.

Enfin, nous distinguons deux échantillons au niveau de notre méthode de collecte des données : 72 apprenants ayant abandonné ont répondu au premier questionnaire (140 persévérants), 40 au second (145), et seuls 13 sont communs aux deux (52). Ceci nous conduit à identifier les facteurs initiaux d'abandon sans pouvoir toujours tenir compte du vécu, ou inversement. Les 13 communs seront utilisés pour donner des hypothèses de réponse, conjointement aux entretiens. Rien ne nous permet d'affirmer que les 72 apprenants ayant répondu au premier questionnaire n'ont pas abandonné en même temps que ceux ayant répondu au second, puisque l'abandon est mesuré lors des premiers examens (soit juste après le passage du second questionnaire). Toutefois, les entretiens nous ont permis de voir qu'il existait des abandons avant les premiers examens, quelquefois 2 mois après le début de la formation.

6.2 Profils d'abandon et de persévérance

Nous souhaitons répondre à deux questions : 1) quels sont les points communs entre les « abandonnistes » et les persévérants, 2) y a-t-il des différences dans le profil des « abandonnistes » du premier questionnaire et ceux du second, ceci notamment afin de savoir si nous parlons du même public lorsque nous traiterons les résultats les concernant. Le tableau suivant rend compte des différences et similitudes :

		Abdn 1	Abdn 2	Pers 1	Pers 2
Origine (% de Français)		88 %	73 %	53 %	58 %
Sexe (% de femmes)		73 %	80 %	72 %	70 %
Age (% supérieur à 30 ans)		49 %	48 %	50 %	49 %
Vit (en/ avec) :	Seul(e)	44 %	37 %	32 %	37 %
	Couple	27 %	33 %	38 %	32 %
	Couple et enfants	23 %	25 %	29 %	26 %
	Enfants	6 %	5 %	1 %	5 %
En emploi (% de oui)		78 %	73 %	73 %	72 %
Première expérience à distance		39 %	31 %	51 %	38 %

Tableau 36 - Comparaison entre les différents échantillons d'abandon et des persévérants. « Abdn 1 » signifie « échantillon des abandons à la première enquête ». « Pers 1 » signifie « Persévérants à la première enquête ». Lecture : parmi ceux ayant répondu à la première enquête et abandonné, 88 % sont Français. Parmi ceux ayant répondu à la première enquête et persévéré, 53 % sont Français.

Ces résultats semblent indiquer que :

- Les Français seraient ceux qui abandonnent le plus tôt, dans l'hypothèse où ceux qui ont abandonné et qui ont répondu à la première enquête mais pas à la deuxième l'ont fait avant le passage de cette deuxième enquête (soit avant les premiers examens).

- Dans cette même hypothèse, vivre en couple (en particulier sans enfant) induirait un abandon plus tardif, ce qui semble rejoindre de précédents résultats dans lesquels nous observons que l'environnement le plus favorable pour se former serait celui du couple sans enfant. Cela rejoint également l'hypothèse que, lorsqu'un apprenant a le souhait d'abandonner, les proches peuvent le « remotiver », l'amenant à revenir sur sa décision, au moins temporairement. Une autre raison peut être une plus grande hésitation quant à cette décision du fait de responsabilités familiales plus importantes. L'hypothèse d'un regard culpabilisant de l'Autre en cas d'abandon ne tient pas, puisque les individus concernés ne sont pas plus dépendants au regard de l'Autre que les autres (NAD₁ équivalents).
- Toujours dans cette hypothèse, le fait d'avoir une expérience de la formation à distance aurait une influence sur l'abandon ou la persévérance. Les écarts entre les pourcentages sont toutefois assez faibles.
- Les différences, mineures, observées sur l'âge, le sexe ou la situation professionnelle semblent liées à des hasards de l'échantillonnage.

Ces premiers résultats vont dans le même sens que ce que nous avons observés dans les deux chapitres précédents sur les facteurs motivationnels : la place des proches, sans être déterminante sur la persévérance, induit un potentiel de soutien (e.g. socio-affectif et organisationnel) ou inversement (e.g. un manque de temps). Cette variable peut avoir une influence contraire.

6.3 Variables des attentes et projections expliquant l'abandon

Dans cette partie, nous proposons d'expliquer quels sont les premiers facteurs d'abandon, qui ne s'expliquent pas seulement par le dispositif. Cela concerne essentiellement l'échantillon du premier questionnaire ayant abandonné. Aucune variable d'ordre socio-démographique ne permet d'expliquer l'abandon, hormis la nationalité (Française ou Québécoise), où l'abandon est plus élevé en France qu'au Québec. Nous pensons cette seule variable indépendante de la persévérance de l'apprenant, est plutôt liée à des critères liés au DFOAD ou aux états socio-affectifs et motivationnels initiaux, qui sont différents selon la nationalité. Ni la situation professionnelle, ni le sexe, ni l'âge, ni l'avis sur sa situation financière²⁰², ni le style d'apprentissage n'ont de lien statistique avec l'abandon en FOAD. Au niveau socio-

²⁰² Il était demandé aux apprenants quel regard ils avaient sur leur situation financière : diraient-ils qu'ils ont une vie confortable, qu'ils s'en sortent, qu'ils trouvent la vie difficile ou très difficile avec leur revenu.

démographique et du style d'apprentissage, les apprenants apparaissent donc égaux par rapport à l'abandon en début de formation.

Nous verrons dans un premier temps les impacts de la motivation initiale, en particulier lorsqu'elle est exclusivement intrinsèque ou que le projet de formation est peu clair ou peu prioritaire. Seront ensuite abordés les rôles du capital confiance (Sentiment d'Auto-Efficacité –SAE– et confiance en soi dans la vie) et du capital social (qualité des liens socio-affectifs avec les enseignants, les pairs et les proches). Nous verrons ensuite comment l'écart entre les attentes et le vécu, observé par rapport à la description des DFOAD, peut expliquer l'abandon. Tous ces éléments seront croisés avec les variables socio-démographiques de notre enquête, afin de mieux comprendre quels sont les publics les plus concernés par l'abandon dans des circonstances spécifiques.

6.3.1 La motivation initiale exclusivement intrinsèque

La motivation initiale se présente comme un premier élément explicatif de l'abandon. La motivation des « abandonnistes » est plus fréquemment intrinsèque : ils recherchent plus souvent que les autres le plaisir d'apprendre. Ils ont un score de motivation intrinsèque plus élevé (2,43/3 contre 2,20/3 dans les autres publics), et il s'agit généralement de leur unique motivation²⁰³. Ainsi, parmi les apprenants ayant une motivation exclusivement intrinsèque, 70 % abandonnent. Ils représentent 22 % de l'ensemble de ceux qui abandonnent (les autres mêlant différentes motivations ou ayant une motivation exclusivement extrinsèque). Leur projet d'études est moins prioritaire dans leur vie que les autres, souvent moins clair également, et ils estiment moins souvent avoir pris une responsabilité en s'engageant en formation. Pour certains, c'est une curiosité, une exploration ; si la formation plaît et convient aux attentes, ils continuent jusqu'au diplôme, sinon ils abandonnent :

« Pas trop stressée parce qu'en même temps j'ai vraiment pas de pression et puis j'essaye de pas me la mettre en me disant bon... y'a une année à valider au bout du compte... mais en même temps quel est l'enjeu, pour moi y'en a pas donc je suis vraiment partie comme ça en me disant je regarde comme ça cette année de quoi ça a l'air et si ça me plaît pas ben j'en fais pas une deuxième, je suis même pas obligée d'aller au bout [...] dans l'absolu y'a aucune obligation » (Daphné)

Pour Ophélie, qui cherchait avant tout le plaisir d'apprendre et de découvrir, la déception due à de mauvais résultats et à une formation qu'elle vit mal à cause du manque d'échanges entre apprenants, l'a conduite à se poser la question de

²⁰³ Les individus uniquement intrinsèquement motivés représentent 15 % de notre échantillon.

l'abandon : soit elle persévérerait en tentant de réussir ses examens, mais sans plaisir, soit elle abandonnait :

« moi mon objectif n'était pas, je recherchais pas, quelque chose de professionnel, je cherchais du plaisir, alors là du plaisir... » (Ophélie)

Pour ces apprenants, l'absence de plaisir d'apprendre, qui constitue leur seul motif d'inscription en formation, est cruciale comme facteur d'abandon lorsqu'ils ne trouvent pas ce qu'ils cherchaient. C'est le cas de Thomas, qui a été déçu du contenu qu'il trouvait en décalage avec la présentation de la formation qu'il trouve peu claire²⁰⁴. Pour Laurent, déçu du contenu des cours qu'il estime à la fois mal écrits et prônant des valeurs auxquelles il n'adhère pas, ce fut la première raison de l'abandon :

« le premier critère qui m'a fait quitter la formation c'est vraiment le contenu moi... moi c'était le premier argument d'apprendre des choses, et [...] y'avait des problèmes de clarté, vraiment des cours où tu te demandes si les profs avaient les idées claires sur ce qu'ils écrivaient et plus grave [...] des cas de préjugés » (Laurent)

Sur les 29 entretiens réalisés, seuls 4 apprenants ont une motivation exclusivement intrinsèque (aucun enjeu autre), dont Laurent, Ophélie et Thomas que nous venons de citer. Ces quatre apprenants ont abandonné leur formation. La quatrième, Lara, a abandonné sa formation faute de temps à cause de son emploi, temps qu'elle pensait initialement pouvoir mieux gérer. Ainsi, la motivation intrinsèque est suffisante pour entrer en formation, mais ne semble pas l'être pour avoir envie de surmonter les difficultés rencontrées ou la déception d'une formation qui ne correspond pas aux attentes. Le très faible échantillon (5) d'individus ayant une motivation exclusivement intrinsèque et pour lesquels nous connaissons le résultat (persévérance ou abandon) ne nous permet pas d'établir de relations statistiques entre ce résultat et le vécu de leur formation. Toutefois, nous émettons, notamment à partir des entretiens, l'hypothèse que ces publics, lorsqu'ils rencontrent des dysfonctionnements²⁰⁵ dans les DFOAD, perdent leur plaisir initial ; étant leur seul motif de suivi de la formation, ils choisissent l'abandon face à cette a-

²⁰⁴ Thomas souhaitait pratiquer l'Anglais. Il n'a jamais pu pratiquer l'oral dans les quelques semaines de formation qu'il a suivi et a été déçu du contenu, trop « littéraire » et historique selon lui, qui aurait préféré travailler l'Anglais pour se perfectionner « dans la vie de tous les jours ».

²⁰⁵ Ce qui ne serait pas étonnant, puisque 94 % des exclusivement intrinsèquement motivés sont dans des dispositifs ayant connu des dysfonctionnements, d'après les résultats obtenus (contre 71 % chez ceux ayant persévéré).

motivation²⁰⁶, comme le soulignent Laurent et Clémence ; le premier a abandonné, sa motivation était exclusivement intrinsèque, et la seconde a continué, grâce à sa motivation extrinsèque :

« et puis à force t'as pas de réponse, tu bachotes comme un malade, c'était pas très intéressant, je me suis dit ça sert à rien je fais une formation pour le plaisir, donc après j'ai dit stop » (Laurent, motivation exclusivement intrinsèque, a abandonné)

« Y'a le plaisir mais je crois qu'il faut un mental, je crois que c'est mental pour étudier en FAD [...] une force, moi je trouve que c'est très difficile, moi j'aurais rêvé d'être en présentiel... je dis pas que c'est plus facile, mais on est guidé en présentiel, on sait où on va, ou c'est l'idée que je m'en fais peut-être » (Clémence, motivation intrinsèque et extrinsèque, a hésité à abandonner mais a persévéré)

Nous pouvons résumer ces analyses sur le schéma suivant :

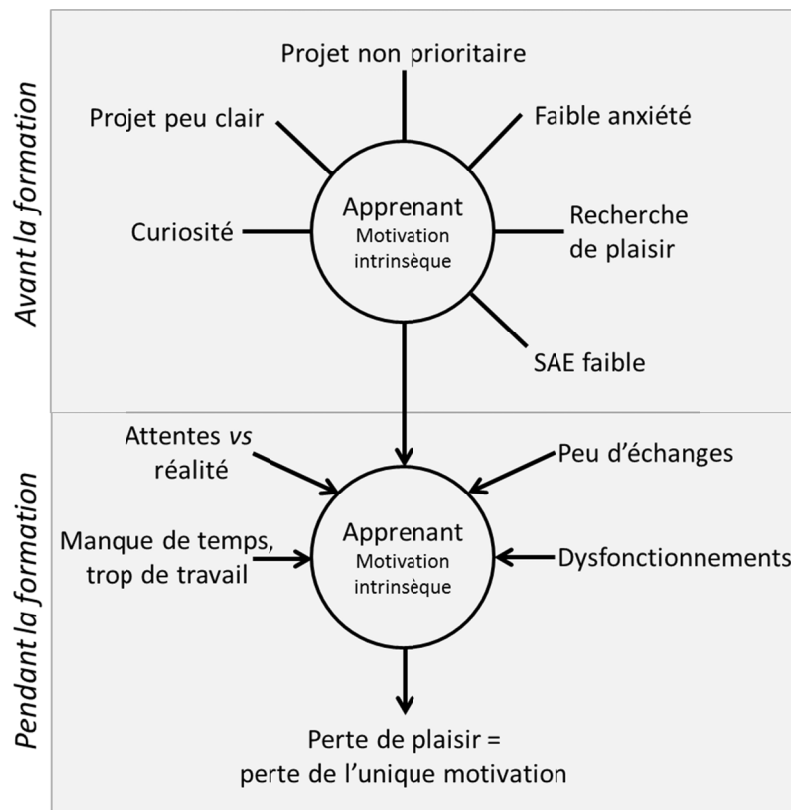


Figure 53 – Facteurs menant à l'abandon chez les apprenants exclusivement motivés au niveau intrinsèque.

²⁰⁶ A la différence d'autres apprenants ayant des motifs extrinsèques (souvent mêlés à des motifs intrinsèques), comme l'obtention du diplôme.

Les 30 % d'apprenants ayant une motivation exclusivement intrinsèque et ayant persévéré pose question : qu'est-ce qui les différencie des 70 % ayant abandonné ? Nous pouvons tout d'abord l'expliquer par un plus faible sentiment d'auto-efficacité (SAE) initial chez les 70 % (33 % d'entre eux ont un SAE initial faible, contre 14 % chez les persévérants), pourcentages identiques pour la persévérance projetée. Plus généralement, 44 % de ceux ayant abandonné déclarent avoir peu confiance en eux dans la vie ou leurs études. De plus, 86 % des persévérants ont une vie de famille (ils vivent en couple avec ou sans enfants), contre 40 % de ceux ayant abandonné. Les attentes sociales de ceux ayant abandonné sont égales envers les enseignants, mais plus fortes envers leurs pairs et leurs proches. Ils sont également plus anxieux et craignent plus la solitude que les autres. En résumé, ceux ayant une motivation exclusivement intrinsèque et ayant abandonné ont un capital confiance plus faible en début de formation et de plus fortes attentes sociales.

6.3.2 Le projet de formation

La motivation initiale est, nous l'avons vu, un élément déterminant de la persévérance. Si dans la partie précédente il n'était question que des motivations intrinsèques, certains apprenants peuvent être considérés comme peu motivés en mêlant plusieurs types de motivation : ils indiquent que leur projet de formation est « peu clair » (25 % de ceux ayant abandonné) ou « peu prioritaire » dans leur vie (39 %), 10 % des « abandonnistes » indiquent les deux à la fois. Par exemple, pour certains, c'est un « plus » sur leur curriculum vitae, sans nécessairement être une obligation : la réussite est un mieux, l'échec n'est pas grave. C'est le cas de Karène, pour qui l'enjeu est également fortement intrinsèque (plaisir d'apprendre), inscrite en formation en Histoire en parallèle de celle en Sciences Politiques :

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

Si l'on exclut de cette partie la part des apprenants uniquement intrinsèquement motivés (représentant 22 % des abandons) dans la part de ceux ayant un projet peu clair et/ou peu prioritaire, il reste 33 % des abandons. Rappelons que 70 % de ceux qui sont exclusivement intrinsèquement motivés abandonnent et notons qu'ils sont 56 % parmi ceux ayant un projet peu clair et/ou peu prioritaire (80 % si leur projet n'est ni clair, ni prioritaire). Le tableau suivant rend compte de la répartition des échantillons en fonction de la clarté et de la priorité du projet.

Motivation initiale	Classe	Pourcentage des abandons totaux	Part de l'effectif total
Exclusivement intrinsèque	Projet clair, prioritaire	3 %	3 %
	Projet peu clair, prioritaire	5 %	4 %
	Projet clair, peu prioritaire	7 %	4 %
	Projet peu clair, peu prioritaire	7 %	4 %
	SOUS TOTAL	22 %	15 %
Autres motivations	Projet peu clair, prioritaire	7 %	3 %
	Projet clair, peu prioritaire	21 %	7 %
	Projet peu clair, peu prioritaire	5 %	18 %
	SOUS TOTAL	33 %	85 %
	Projet clair, prioritaire	45 %	57 %
	TOTAL	100 %	100 %

Tableau 37 - Part des abandons selon la motivation initiale, la priorité et la clarté du projet.

De même que précédemment, si le projet n'est pas clair ou jugé peu important, il peut être difficile pour l'apprenant de faire face à d'éventuelles difficultés ou dysfonctionnements, ou encore de persévérer lorsque le projet n'est pas clair, surtout si la formation ne lui permet pas de mieux le structurer. Le manque d'accompagnement des acteurs du dispositif (76 % ont des attentes élevées envers les enseignants et 89 % sont dans un dispositif offrant un faible accompagnement des enseignants) ou de ses proches (42 % de ceux ayant abandonné dans ce public vivent seuls, contre 30 % chez les persévérants) peuvent également être des facteurs « catalyseurs » de l'abandon. Mais le facteur le plus démotivant, corrélé à un projet peu clair ou peu important, est sans doute le capital confiance initial faible (SAE et confiance en soi dans la vie), qui concerne 71 % de ces 33 % d'apprenants ayant abandonné. C'est d'ailleurs ce qui les différencie des apprenants dans une situation similaire ayant persévéré (44 % de ceux ayant abandonné dans ce public ont un SAE faible, contre 18 % chez les persévérants).

6.3.3 Faible capital confiance ou social initiaux

Le rapport entre abandon et SAE initial est fort : sur 30 % d'apprenants ayant un faible SAE initial, 70 % abandonnent. Plus le SAE augmente, plus l'abandon faiblit²⁰⁷. Nous avons présenté jusqu'ici le capital confiance initial (SAE et confiance en soi en général) comme potentialisant d'autres facteurs explicatifs de l'abandon, mais il apparaît comme principale cause dans 18 % des cas. Toutefois, il est probable qu'il soit corrélé à des écarts entre attentes et vécu, comme des dysfonctionnements (61 % des 18 % se trouvent dans des dispositifs perçus comme dysfonctionnant par

²⁰⁷ D'autres études en attestent, par exemple Foucher et Morin, 2007 et Poellhuber, Chomienne et al., 2008.

les apprenants ayant répondu à notre enquête), pouvant, là aussi, faire effet d'un catalyseur de l'abandon, ces publics ayant sans doute besoin de soutien plus encore que les autres du fait de leurs ressources (personnelles et sociales) initiales. Ces éléments conjoints ne sont pas clairement identifiables en l'absence de réponse à la seconde enquête, mais nous savons dans tous les cas que démarrer sa formation avec un capital confiance faible induit un plus fort risque d'abandon.

Les différences entre persévérants et « abandonnistes » chez ce public à faible SAE existent à différents niveaux. Tout d'abord, l'abandon est plus fort chez ceux ayant une motivation fortement orientée sur le plaisir d'apprendre (intrinsèque) et qui se diraient moins affectés par l'échec aux yeux de leurs proches. Ensuite, ceux qui vivent en couple avec des enfants persévèrent plus que ceux vivant en couple sans enfant (c'est-à-dire ayant potentiellement un fort capital social) : 36 % d'abandon contre 73 % –ceux vivant seuls étant répartis de la même manière. Alors que l'environnement « en couple sans enfant » est généralement (au vue des statistiques) le meilleur environnement familial pour réussir, ceux-là semblent plus se tourner vers l'abandon lorsqu'ils n'ont pas d'enfants, probablement parce que leur motivation initiale est moins dépendante du regard d'autrui (dans ce cas, les enfants), que les responsabilités sont moins lourdes ou que, pour ceux qui persévèrent, les enfants sont des facteurs de motivation importants. Une autre hypothèse de réponse serait que ceux vivant en couple avec des enfants et ayant un faible SAE prévoient un cadre d'autant plus précis et motivant qu'ils ont des responsabilités familiales (e.g. demander au/à la conjoint(e) de s'occuper des enfants dans une tranche horaire fixe chaque jour pour libérer du temps afin de travailler sur la formation), préparant ainsi leurs proches à un soutien régulier et n'hésitant pas à les solliciter s'il y a eu approbation de leur part : un contrat moral est passé.

Ces proches, les « indispensables supporters » comme nous les appelions, constituent, pour partie, le capital social de l'apprenant, avec une importance plus ou moins forte –l'autre partie étant constituée par les acteurs du DFOAD. Il est très difficile, dès le premier questionnaire, d'identifier des apprenants qui manqueraient de soutien de leurs proches. Cependant, le niveau des attentes envers les proches diffèrent, sur ce public à faible SAE initial, entre persévérants (2,16) et abandonnistes (1,85), ces seconds ayant alors des attentes moins élevées. Les différences ne se situent pas au niveau de l'aide au quotidien, mais sur une plus faible attente de soutien moral et d'approbation de leur part. Cette observation peut rejoindre celle de l'apprenant ayant moins souvent établi un cadre quant à sa formation que ceux ayant persévéré, cadre qui peut s'avérer nécessaire pour faciliter, tout au long de la formation, la compréhension des proches concernant les habitudes de travail (e.g. temps passé à étudier, moments, isolement du reste de la famille).

Il est difficile de prévoir ce qui se passera en cours de formation, mais on sait que 80 % des apprenants ayant un faible capital confiance initial ont des attentes très fortes envers les enseignants et 90 % moyennes à élevées envers leurs pairs (8 points de plus que l'échantillon total). Des attentes « trop » fortes par rapport à des dispositifs ne prévoyant pas l'ensemble de celles-ci peuvent participer à l'abandon : dans les entretiens, 7 apprenants sur 29 se sentent dévalorisés face au manque de soutien ou plus simplement d'échanges qui étaient attendus initialement, ce qui peut accentuer le sentiment de dévalorisation, en particulier chez des publics se dévalorisant déjà eux-mêmes, comme lorsque le capital confiance initial est faible.

6.3.4 Fortes attentes initiales et services non prévus

Les autres facteurs initiaux conduisant, selon nos analyses, à l'abandon sont des attentes initiales socio-affectives trop élevées (e.g. attente de proactivité de la part des enseignants ou encore de la possibilité d'échanges extra-scolaires avec eux) ou, inversement, des attentes plus faibles du fait d'un isolement prévu (soit par choix, soit par représentation de la FOAD comme isolante et offrant peu d'interactions sociales). Ce second cas n'est pas rare (pour rappel, 27 % s'isolent volontairement), mais les apprenants ayant prévu de s'isoler et qui, en cours de formation, se rendent compte que le soutien social pourrait leur servir, cherchent à se sociabiliser ; ce cas sera traité plus en aval, y compris dans le cas où cet apprenant n'arriverait pas à établir une relation avec autrui. En revanche, le cas de ceux ayant des attentes très élevées et qui seront, de par la structure même du dispositif, non comblées, représentent, selon nous, 12 % des abandons explicables par des facteurs initiaux. Nous ne nous limitons pas à des attentes élevées envers les différentes catégories d'acteurs : ce sont aussi des apprenants qui déclarent qu'ils ne pourraient pas travailler seuls. Bien que ce public constitue 22 % des abandons, une partie d'entre eux a également un capital social faible, qui est traité dans la partie précédente. Nous nous attachons ici aux 12 % des abandons qui pourraient être particulièrement dus à ces attentes non comblées.

En moyenne, les persévérants et les « abandonnistes » ont des niveaux socio-affectifs quasi-équivalents. Toutefois, ceux qui abandonnent ont parfois des attentes plus fortes en ce qui concerne des services non prévus par le dispositif, comme la possibilité d'échanger avec les enseignants sur des sujets extra-scolaires (46 % de ceux qui abandonnent contre 42 % des persévérants) ou encore aimeraient disposer d'un forum privé, c'est-à-dire inaccessible aux enseignants et au personnel administratif (69 % contre 52 % chez les persévérants). Ils attendaient également plus souvent des fiches méthodologiques (96 % contre 84 %), ce qui se retrouve également dans les publics à faible capital confiance ; ces « fiches » sont réalisées à l'initiative de l'enseignant et il est difficile de savoir s'il y en a eu dans les dispositifs

enquêtés²⁰⁸. Ces mêmes apprenants attendent en revanche moins d'exercices réguliers (77 % en souhaitent contre 91 % chez les persévérants), sachant que 59 % des dispositifs enquêtés proposent rarement des exercices à réaliser (1 fois par matière sur l'ensemble du semestre ou moins).

6.3.5 Synthèse des abandons expliqués par les facteurs initiaux

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

²⁰⁸ Toutefois, une discussion entre le doctorant et les coordinatrices des FOAD a permis de savoir que cela était peu mis en place par les enseignants, malgré une demande forte. Ces fiches constitueraient un appui méthodologique pour une matière, indiquant les « trucs et astuces », les « points clés » du cours, les méthodes (e.g. pour faire une dissertation), *etc.* Ce sont des repères supplémentaires pour les apprenants.

Les facteurs initiaux fonctionnant rarement seuls (e.g. avoir une motivation exclusivement intrinsèque n'induit pas forcément de l'abandon), nous ajoutons à ce tableau les facteurs qui font effet de catalyseur et pourraient, additionnés au facteur principal, mener à l'abandon.

Facteur(s) explicatif(s) principa(l)(aux)	Catalyseurs de l'abandon	Part des abandons
Motivation intrinsèque exclusive	Dysfonctionnements Plaisir plus faible que prévu (cours, ambiance...) Engagement familial ou professionnel prenant	22 %
Faible clarté ou importance du projet	Faible capital confiance Faible soutien des proches Dysfonctionnements Engagement familial ou professionnel prenant	33 %
Capital social, capital confiance	Faible motivations extrinsèques (NAD ₁ ou NAD ₂)	18 %
Attentes irréalisables	Faible soutien des acteurs du dispositif (enseignants, pairs)	12 %
Autres (abandons inexpliqués)		15 %
TOTAL		100 %

Tableau 38 - Facteurs initiaux d'abandon en FOAD.

Le schéma suivant résume les liens statistiques entre l'abandon et les facteurs initiaux (attentes et projections) exprimés par les apprenants lors de la première enquête. Nous pouvons y voir des différences avec la figure 31 (page 252), qui explicitait les relations entre les mêmes variables et la persévérance projetée. Nous constatons que les attentes socio-affectives (envers les enseignants, les pairs ou les proches) sont faiblement déterminantes dans l'abandon. En effet, c'est plus leur rôle en cours de formation que les attentes à leur égard qui a un impact sur l'abandon (sauf pour les 12 % d'abandon identifiés comme ayant des attentes irréalisables). Cependant, le lien statistique existant entre l'abandon et l'attente d'un outil de communication (forum) semble indiquer que les attentes sociales, bien que non ciblées, peuvent avoir un rôle important dans l'abandon. Enfin, certaines variables gardent un effet tant sur la persévérance projetée que sur l'abandon, à ce stade de la formation (au début) : le SAE, l'importance accordée aux bons résultats, la priorité du projet et le capital confiance initial.

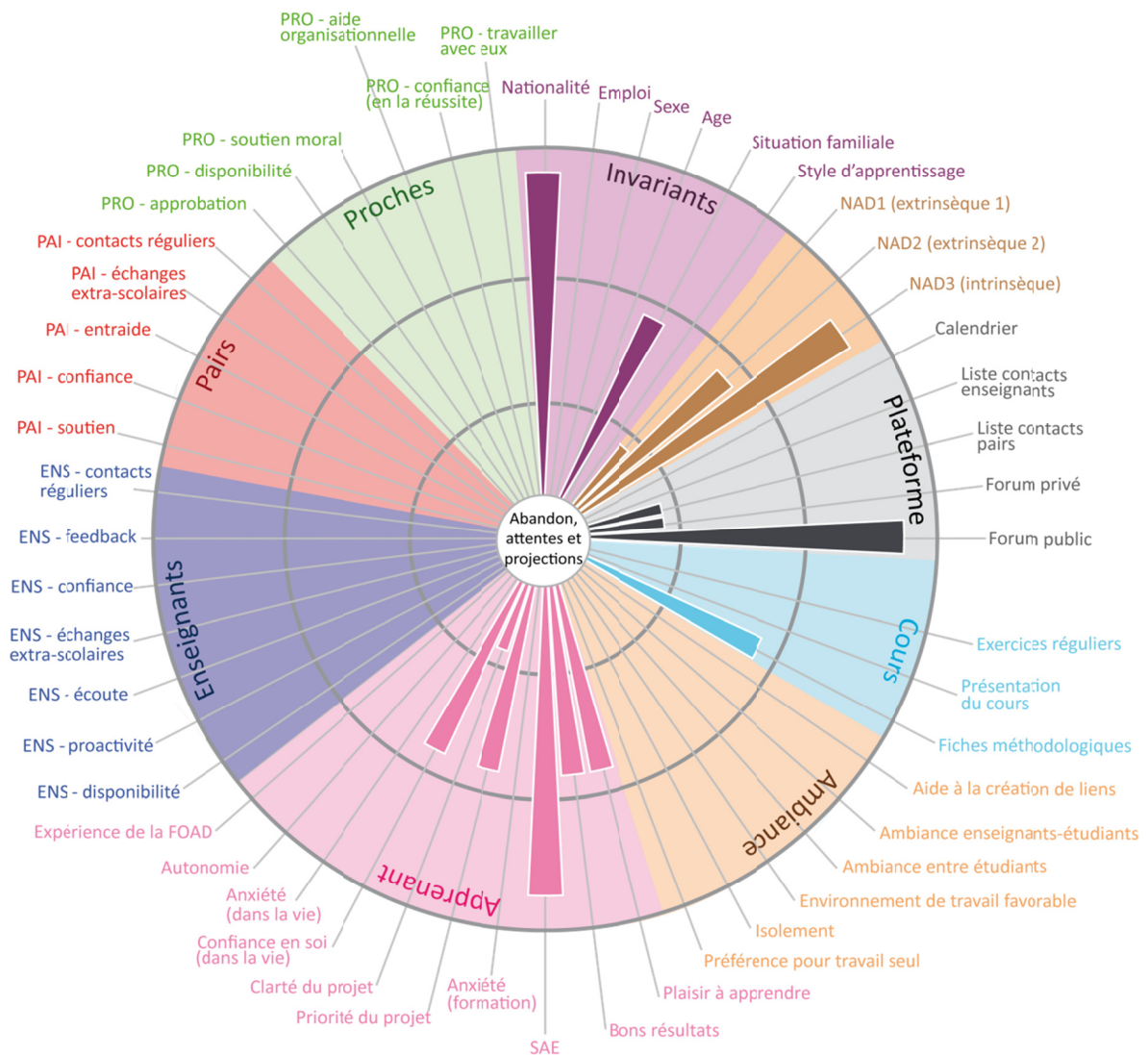


Figure 54 - Variables influençant l'abandon (enquête des attentes et projections).

Nous avons également souhaité identifier les caractéristiques socio-démographiques de chaque type d'abandon provenant de facteurs initiaux. Cela nous permet de mettre au jour certains éléments : les plus jeunes, vivant plus en majorité seuls, ont plus souvent un capital social et confiance plus faible, parfois mêlé à des « attentes irréalisables », c'est-à-dire non prévues par le dispositif. On peut supposer que ces trois éléments fonctionnent ensemble : ayant un faible potentiel de soutien (capital social initial), leur capital confiance est plus faible et ils attendent beaucoup du dispositif, notamment en termes socio-affectifs. Cela peut notamment s'expliquer parce que, moins souvent en emploi, la formation est plus souvent un espace de socialisation pour eux. Ensuite, nous pouvons observer des caractéristiques particulières chez ceux dont l'abandon est inexplicable : ils sont plus souvent Québécois que dans les autres catégories, ont plus souvent une vie familiale et sont en

grande majorité en emploi. Bien que l'abandon reste inexplicable, eu égard aux facteurs explicatifs choisis et enquêtés, on peut supposer qu'ils ont manqué de temps pour leur formation (qui en réclamait plus qu'ils ne le supposaient initialement ou qu'ils pensaient pouvoir y accorder) ou bien qu'ils ont rencontré des impondérables les faisant renoncer, au moins temporairement, à leur projet de formation.

Facteur(s) explicatif(s) principa(l)(aux)	Part des abandons	Caractéristiques socio-démographiques
Faible clarté ou importance du projet	33 %	87 % Français 78 % de femmes 52 % de 30 ans ou plus 35 % vivent seuls 87 % en emploi
Motivation intrinsèque exclusive	22 %	94 % Français 67 % de femmes 53 % de 30 ans ou plus 60 % vivent seuls 88 % en emploi
Capital social, capital confiance	18 %	100 % Français 77 % de femmes 31 % de 30 ans ou plus 46 % vivent seuls 46 % en emploi
Attentes irréalisables	12 %	100 % Français 67 % de femmes 33 % de 30 ans ou plus 56 % vivent seuls 67 % en emploi
Autres (abandons inexpliqués)	15 %	55 % Français 73 % de femmes 73 % de 30 ans ou plus 27 % vivent seuls 91 % en emploi
TOTAL	100 %	

Tableau 39 - Caractéristiques socio-démographiques associées au type d'abandon (facteurs initiaux).

6.4 Variables en formation expliquant l'abandon

Nous souhaitons ici comprendre les 40 abandons de notre échantillon « tardifs », c'est-à-dire au plus tôt au moment des examens du premier semestre (puisqu'ils ont répondu à notre enquête et étaient encore en formation), et au plus tard lors de la seconde session de la seconde série d'examens. Cela se base en majeure partie (au moins 60 %) sur le rapport au dispositif, comme nous allons le voir. Une part des abandons (30 %) restera également inexpliquée, aucune variable de nos enquêtes ne nous permettant d'en comprendre les raisons.

6.4.1 La dimension socio-affective intra-dispositif

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

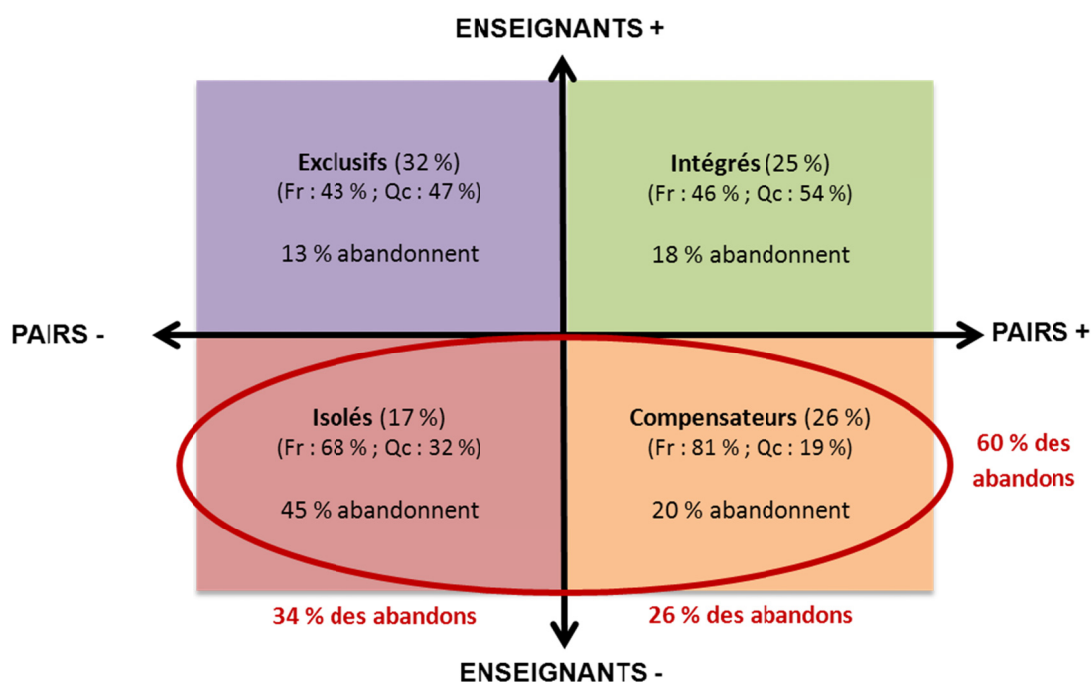


Figure 55 - Typologie des apprenants à distance selon leur vécu socio-affectif envers les enseignants et leurs pairs. 60 % des apprenants ayant abandonné et répondu au second questionnaire sont dans la zone du bas. Les « + » et « - » rendent compte de niveaux socio-affectifs plus ou moins élevés avec l'acteur concerné. Echantillon de 223 réponses.

On notera également que 43 % des isolés et compensateurs sont inscrits dans des dispositifs ayant de forts dysfonctionnements et 36 % de légers dysfonctionnements (alors que seuls 2 % des exclusifs et intégrés connaissent de forts dysfonctionnements et 30 % de légers dysfonctionnements). En outre, 62 % des isolés qui abandonnent ont connu de forts dysfonctionnements (contre 38 % chez les isolés qui persévèrent), de même pour 50 % des compensateurs qui abandonnent (contre 37 % qui persévèrent). Les liens entre cette typologie et les dysfonctionnements sont donc pertinents pour comprendre l'abandon. Le tableau suivant détaille ces données :

Classe	Persévérance	Dysfonctionnements			TOTAL
		Aucun	Faibles	Forts	
Intégrés 25 %	Persévérance	62 %	35 %	3 %	100 %
	Abandon	62 %	38 %	0 %	100 %
Exclusifs 32 %	Persévérance	51 %	40 %	9 %	100 %
	Abandon	29 %	71 %	0 %	100 %
Compensateurs 26 %	Persévérance	12 %	34 %	54 %	100 %
	Abandon	10 %	40 %	50 %	100 %
Isolés 17 %	Persévérance	25 %	25 %	50 %	100 %
	Abandon	8 %	15 %	77 %	100 %

Tableau 40 - Dysfonctionnements en fonction de la persévérance et de l'abandon de 4 classes d'apprenants.

Cette typologie en quatre classes permet de mettre en exergue l'importance du lien socio-affectif avec les acteurs du dispositif pour un certain nombre d'apprenants. Le taux d'abandon chez les compensateurs montre que la relation aux pairs limite l'abandon, quoique nous ayons déjà noté que les compensateurs étaient généralement des apprenants ayant un fort niveau de persévérance (désir de réussite qui les amenait à tenter de compenser plutôt qu'à rester isolés), ce qui peut également expliquer leur faible taux d'abandon. Toutefois, leur SAE et leur plaisir à étudier sont plus faibles que chez les exclusifs et intégrés, ce qui montre bien l'impact des dysfonctionnements et du manque de soutien des enseignants. Si nous reprenons le schéma du chapitre précédent (graphique 33, page 347, basé sur le tableau qui suit), nous observons qu'il y aurait un effet de seuil sur certaines variables qui différencient les isolés des compensateurs pouvant expliquer un abandon plus fréquent. Les variables concernées sont, chez les compensateurs :

- Le sentiment de confiance avec les pairs et le sentiment d'appartenance au dispositif de FOAD, associés à une plus grande valorisation de soi par l'Autre. Le sentiment de solitude est également plus faible. Ces éléments sont inhérents à leur classe de compensateurs.
- Une anxiété plus faible.
- Un soutien des proches légèrement plus fort.

Sur le tableau suivant, nous indiquons les valeurs, sur 3 points, associées à chaque variable de la dimension socio-affective selon les quatre classes. Ce tableau rend compte de différences significatives entre les quatre classes, que nous avons déjà observées. Toutefois, nous avons choisi ici de différencier les « persévérants » et « abandonnistes » de chacune des classes. Sont encadrés en rouge des éléments sur lesquels nous souhaitons attirer l'attention du lecteur (il s'agit toujours d'une comparaison entre les valeurs d'étudiants d'une même classe ayant abandonné et ayant persévéré).

	Classe et persévérance/abandon							
	Intégrés		Exclusifs		Compens.		Isolés	
	Per.	Ab.	Per.	Ab.	Per.	Ab.	Per.	Ab.
Sentiment d'auto-efficacité	2,27	2,38	2,23	2,10	1,98	1,50	2,27	1,26
Confiance (enseignants)	2,21	2,21	1,97	1,96	0,98	1,25	1,14	0,87
Confiance (pairs)	2,39	2,34	1,40	1,07	2,04	2,05	0,56	0,69
Confiance (proches)	2,66	2,69	2,60	2,36	2,56	2,60	2,63	2,08
Appartenance	2,27	2,25	1,57	1,31	1,63	1,68	0,76	0,70
Valorisation	2,00	2,06	1,84	1,68	1,66	1,53	1,50	1,23
Solitude ²⁰⁹	1,94	1,88	1,68	1,73	1,42	1,44	1,33	1,24
Anxiété	0,82	1,01	1,04	1,39	1,18	1,39	1,42	1,81
Autonomie (vs dépendance)	0,51	0,50	0,72	0,57	0,83	0,70	0,88	0,92
Plaisir ²¹⁰	2,65	2,25	2,28	2,57	2,20	2,10	2,19	2,17

Tableau 41 - Valeurs des variables socio-affectives sur 3 points selon 4 classes, en distinguant les persévérants de ceux qui abandonnent. « Per. » = Persévérants, « Ab. » = « abandonnistes ».

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

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

Chez les isolés qui ont abandonné (33 % des abandons, soit 13/40 dans cette seconde enquête), l'absence de soutien (essentiellement de la part des enseignants) apparaît comme l'explication principale : 1 seul apprenant sur les 13 est un isolé volontaire, les autres indiquant manquer de soutien de la part des enseignants. Sur les 5 qui avaient répondu à la première enquête, aucun n'avait prévu son isolement, 3 souhaitaient être intégrés, 1 prévoyait d'être exclusif avec les enseignants et 1 dernier d'être exclusif avec ses pairs. L'écart entre attente et vécu peut donc également participer à cet abandon, les apprenants n'ayant pas trouvé moyen de faire en sorte que le dispositif réponde à leurs attentes. Du manque de communication résulte une anxiété plus forte et un SAE plus faible. Et en l'absence de l'Autre, il semble difficile pour ces apprenants de réduire l'anxiété et de stabiliser leur SAE²¹¹. Sur les 16

²⁰⁹ Une valeur basse indique un plus fort sentiment de solitude.

²¹⁰ Alors que le plaisir pourrait sembler un facteur explicatif des abandons parmi les intégrés, il ne l'est pas. D'une part, on observe une tendance inverse chez les exclusifs, et d'autre part le niveau de plaisir reste élevé, même s'il l'est moins que chez ceux qui persévèrent. Nous verrons dans la partie suivante d'autres explications.

²¹¹ L'absence de réponse à la première enquête ne permet toutefois pas de savoir si ce SAE était déjà bas en début de formation.

apprenants dans la même situation (isolés) ayant persévéré, 4 sont des isolés volontaires, 1 regrette le manque de soutien des pairs et les autres celui des enseignants (11). Ceux qui persévèrent semblent plus à-même de maintenir leur SAE et de gérer leur anxiété. Les proches peuvent, dans ce cas, jouer un rôle important, comme on le voit dans les valeurs du tableau précédent. Nous constatons que la situation familiale n'est pas nécessairement liée à un soutien des proches : alors que 60 % de ceux qui ont persévéré vivent seuls (contre 33 % parmi ceux qui abandonnent), 58 % de ceux qui abandonnent vivent en couple avec ou sans enfant. Pour ceux-là, il semble que ce soit la déception face à l'attente initiale (pas de soutien des proches alors qu'il était espéré) qui soit à l'origine de l'abandon.

Nous observons des tendances similaires pour les compensateurs, avec un SAE plus faible chez ceux qui abandonnent (1,50/3) que chez ceux qui persévèrent (1,98/3), mais sans différence significative en ce qui concerne les proches. On note chez les compensateurs persévérants une anxiété légèrement plus faible (1,18/3 contre 1,39/3) et un sentiment de valorisation plus fort (1,53/3 contre 1,66/3). Ces valeurs étant peu différentes, il est difficile de conclure avec évidence à un lien entre ces variables et l'abandon. Cependant, les raisons de l'abandon chez les compensateurs sont plus disparates que chez les isolés (où le dispositif et ses dysfonctionnements semblent être la première cause) : sur 10 compensateurs ayant abandonné, il apparaît qu'au moins 2 avaient un faible capital confiance initial, 1 considérait son projet comme non prioritaire, 1 a pris peu de plaisir à étudier et 1 autre a été très peu soutenu par ses proches (ce qu'il indique comme regret fort). Pour les autres, on peut supposer que la compensation n'était pas suffisante pour persévérer.

Enfin, les raisons d'abandon des exclusifs et des intégrés (40 % des abandons) est plus obscure. Pour 8 (dont 7 sont Québécois) sur 15 d'entre eux, nous ne savons l'expliquer à partir des éléments recueillis dans les enquêtes. Pour 4 d'entre eux, il semble que l'accompagnement ait encore été insuffisant (ils déclarent se sentir isolés et souhaiter plus de soutien des enseignants) : ils font partie de ces apprenants qui ont été déçu malgré un niveau socio-affectif correct avec les enseignants, parce que leurs attentes initiales étaient très élevées. Parmi eux, 2 cumulent cet élément avec un projet peu clair et non prioritaire : l'abandon peut dans ce cas être dû à une déception du dispositif de FOAD par rapport à ce qui était espéré, mêlé à une absence de contrainte de persévérance. Sur les 3 apprenants restant, la cause semble être un faible capital confiance initial pour 2 d'entre eux et une perte de plaisir élevée pour le dernier. Il est difficile de faire une discrimination entre persévérants et abandonnistes en ce qui concerne les exclusifs et les intégrés : l'ensemble des variables sont très proches en termes de niveau (sur 3 points). Toutefois, la confiance établie avec les enseignants et les pairs est légèrement plus élevée chez les

persévérants, et l'anxiété légèrement plus faible. Les autres variables socio-affectives (SAE, soutien des proches, sentiment de valorisation, de solitude, et de plaisir) sont quasi-identiques.

6.4.2 Synthèse

Nous avons vu qu'il y avait 60 % d'abandons dus à des dysfonctionnements ou un manque de soutien des enseignants, parmi lesquels on peut identifier comme facteurs aggravants : 4 % qui ont un faible soutien de leurs proches, 25 % un faible SAE, 54 % un faible soutien de leurs proches et un SAE faible et 17 % d'autres raisons (e.g. faible engagement initial, perte de plaisir). Pour les 40 % restants, il s'agira d'un faible capital confiance initial qui, peut-être par manque d'un soutien espéré très fort, les conduira à abandonner face à leur insuffisance perçue. Pour d'autres encore, on identifie un faible plaisir à apprendre par rapport à celui prévu initialement (*cf.* tableau 41 page 369, on l'on peut observer une différence significative sur le plaisir dans les classes des intégrés et des exclusifs) ou un faible soutien des proches. 30 % des abandons (sur l'ensemble des réponses au second questionnaire) restent inexpliqués, notamment parce qu'il nous manque pour eux la réponse à la première enquête qui aurait peut-être pu aider à expliquer leur abandon par un faible capital confiance ou social initial, ou encore par un écart trop grand entre leurs attentes et leur vécu. On notera que sur ces 11 abandons inexpliqués, 6 sont des « isolés volontaires ». Comme cela a été dit, il s'agit d'apprenants souvent moins persévérants que ceux qui réclament un soutien proactif, mais leur SAE est élevé et les résultats qu'ils ont obtenus leur semblent bons. La raison de leur abandon se situerait alors plutôt au niveau personnel (e.g. gestion difficile de différentes sphères de vie). 75 % d'entre eux sont effectivement en emploi, mais moins de la moitié ont une vie familiale. La question de leur motivation initiale est sans doute le « pivot » explicatif (e.g. si elle est faible aux niveaux extrinsèques et qu'ils rencontrent des difficultés, l'intérêt de continuer la formation peut se poser). Les autres hypothèses d'abandon sont les mêmes que pour les abandons non expliqués de la première enquête (réorientation, cours ou exercices trop difficiles, système universitaire qui ne convient pas, impondérables personnels, *etc.*).

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

Tableau 42 - Facteurs du vécu expliquant l'abandon en FOAD.

Le schéma suivant propose une synthèse des variables explicatives de l'abandon au niveau global, c'est-à-dire en tenant compte de l'ensemble de l'échantillon et non des individualités. Il est intéressant de noter que, contrairement au schéma précédent (figure 54 page 365) lié aux attentes et aux variables intrinsèques, les acteurs du dispositif, l'isolement et les dysfonctionnements occupent une place importante. L'importance des pairs, marquée sur le schéma avec la variable « entraide », s'explique essentiellement par les étudiants « compensateurs ». Les bons résultats et le SAE (qui sont corrélés) concernent, lorsqu'ils sont faibles, essentiellement les étudiants « isolés » ou « compensateurs » qui abandonnent. Enfin, par rapport au schéma qui montrait les liens avec le niveau de persévérance (figure 49 page 334), nous observons moins de variables ayant une importance majeure. Beaucoup restent, mais peu conservent un même niveau d'influence (SAE, bons résultats, dysfonctionnements, nationalité). Certaines semblent même ne pas avoir d'influence

sur l'abandon alors qu'elles en avaient sur le niveau de persévérance (e.g. présentation du cours).

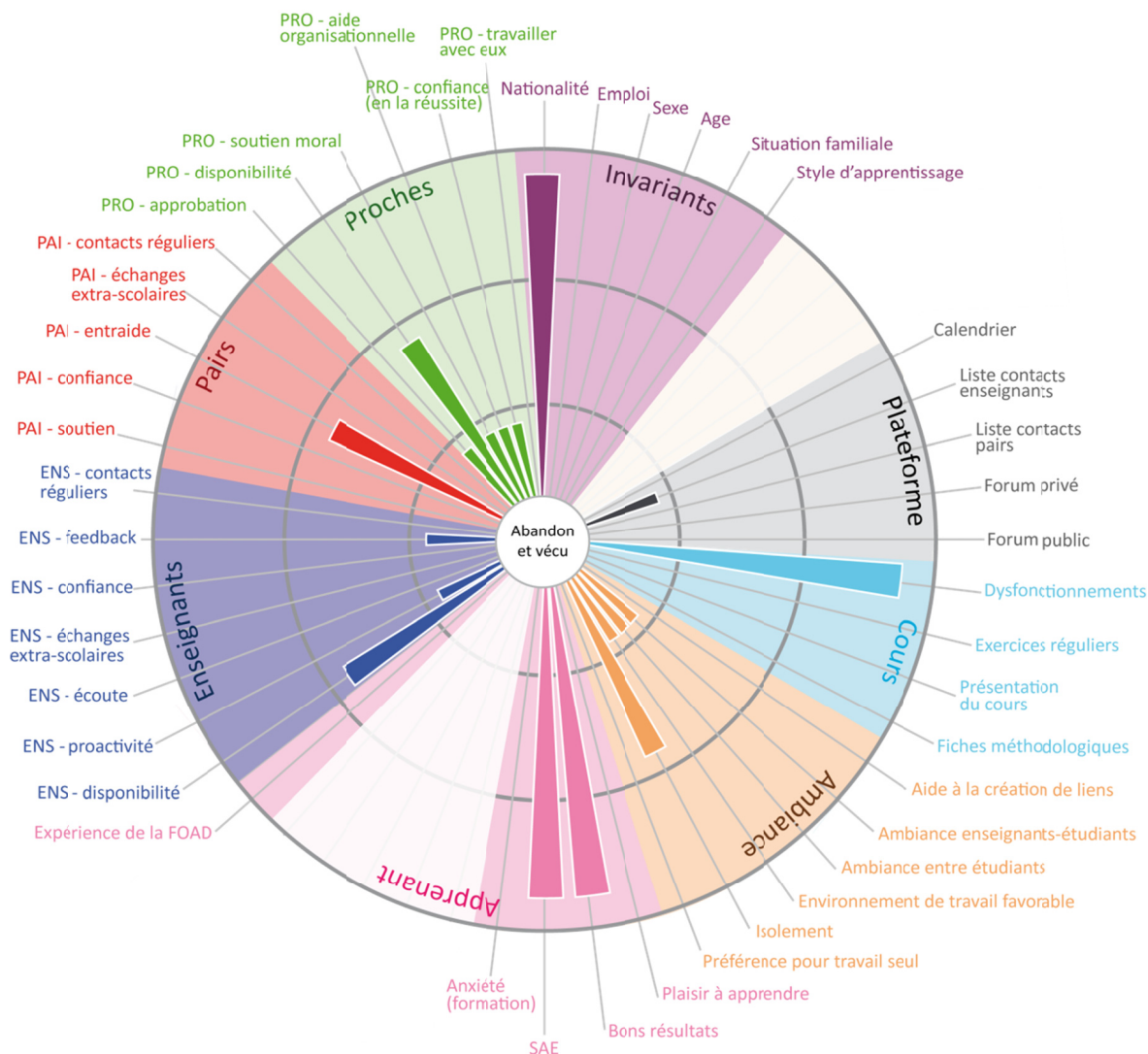


Figure 56 - Variables influençant l'abandon (enquête du vécu). Les « zones blanches » indiquent les variables uniquement présentes dans l'enquête des attentes.

Comme précédemment, nous avons relevé l'ensemble des variables socio-démographiques pour chaque classe d'abandon (cf. tableau suivant). Lorsque l'effectif est très faible, il est indiqué dans le tableau (rappelons qu'il n'y a que 40 individus à avoir abandonné dans ce second questionnaire). L'absence de différences significatives dans les critères socio-démographiques de ces classes s'explique parce que la cause première de l'abandon est, à ce stade, souvent extérieure à l'individu (c'est-à-dire liée au dispositif de FOAD et non pas à l'apprenant). On retrouve cependant quelques tendances, comme le fait que les isolés dans le dispositif sont également moins souvent impliqués dans différentes sphères de vie (ils sont 58 % à

être en emploi contre 71 % à 100 % dans les autres classes). Enfin, les abandons inexpliqués concernent généralement des moins de 30 ans (58 %) et des Québécois (50 %).

Facteur(s) explicatif(s) principa(l)(aux)	Part des abandons	Caractéristiques socio-démographiques
Dysfonctionnements et absence/faible soutien des enseignants <i>Isolés</i>	34 %	83 % Français 75 % de femmes 67 % de 30 ans ou plus 33 % vivent seuls 58 % en emploi
Dysfonctionnements et absence/faible soutien des enseignants <i>Compensateurs</i>	26 %	71 % Français 86 % de femmes 43 % de 30 ans ou plus 43 % vivent seuls 71 % en emploi
Capital confiance initial faible	6 %	3 Français 3 femmes 2 ont 30 ans ou plus 0 vit seul 2 en emploi
Faible soutien des proches	2 %	1 Française 1 femme 0 a 30 ans ou plus 0 vit seul 1 en emploi
Perte de plaisir	2 %	1 Française 1 femme 0 a 30 ans ou plus 0 vit seul 1 en emploi
Autres (abandons inexpliqués)	30 %	50 % Français 75 % de femmes 42 % de 30 ans ou plus 58 % vivent seuls 75 % en emploi
TOTAL	100 % (38)	

Tableau 43 – Caractéristiques socio-démographiques associées au type d’abandon (facteurs du vécu). Effectif de 40 apprenants.

6.5 Les indicateurs prédictifs de l’abandon

Nous souhaitons ici indiquer quels sont, selon nous, les éléments pouvant permettre de prévoir l’abandon, ou du moins les profils « à risque », plus susceptibles d’abandonner que les autres.

6.5.1 Abandons initiaux

Différents éléments permettent d'identifier des profils à risque et de prédire un abandon potentiel. En particulier, nous avons pu voir que 70 % des apprenants qui avaient une motivation initiale exclusivement intrinsèque abandonnaient (ils représentent 22 % des abandons initiaux). Si nous y ajoutons ceux qui déclarent que leur projet de formation est peu clair et/ou peu important (33 %), nous expliquons 55 % des abandons initiaux. Leur capital confiance n'est pas nécessairement faible, mais comme leur projet est peu défini ou peu prioritaire ou que leur motivation est exclusivement intrinsèque, ils peuvent abandonner rapidement si la formation ne leur convient pas, que ce soit face aux éventuels dysfonctionnements du dispositif, à un plaisir à étudier plus faible qu'initialement prévu ou à un sentiment d'appartenance dans la formation moins élevé qu'attendu. Ces profils sont les plus à risque pour ce qui concerne les premiers temps de l'abandon.

Le capital confiance et le capital social sont des éléments importants à prendre en compte dès l'entrée en formation (18 % des abandons initiaux seraient uniquement dus à une faiblesse dans ces éléments). Le capital confiance est estimé par le sentiment d'auto-efficacité et par la confiance en soi dans la vie en général. Le capital social est représenté par le soutien que l'individu projette d'avoir de la part de ses proches. En cours de formation, le capital social sera aussi alimenté par le soutien des enseignants et des pairs de l'apprenant. Les attentes que ce dernier a à leur égard peuvent conduire à l'abandon si le dispositif n'y répond pas à la hauteur espérée.

En effet, et c'est le dernier élément retenu, des attentes trop élevées ou irréalisables (e.g. échanges extra-scolaires avec les enseignants), par rapport à ce qu'offrira le dispositif, suscitent également la vigilance. Les abandons sont plus rares dans ce cas, car la majorité des apprenants, lorsqu'ils sont extrinsèquement motivés, ajustent leurs attentes et s'adaptent, bon gré mal gré, au dispositif de FOAD. Cela représente toutefois 12 % des abandons.

La corrélation entre ces éléments renforce le potentiel d'abandon. Un individu uniquement motivé par le plaisir d'apprendre mais qui n'est pas soutenu par ses proches dans sa démarche peut abandonner : il n'est pas contraint d'aller au terme de sa formation pour des raisons financières, familiales ou professionnelles. Face à cette désapprobation, et déjà engagé dans un emploi (69 % de ceux ayant une motivation uniquement intrinsèque) ou dans une vie familiale (57 %), il peut perdre en plaisir d'apprendre. Les dysfonctionnements dans sa formation ou le manque de relations avec ses pairs ou de soutien des enseignants peuvent également être des facteurs explicatifs. Ce profil d'étudiants apparaît comme le plus « sensible » en ce qui concerne l'abandon : leur réussite étant peu importante (*cf. verbatim*s précédemment cités), une trop grande déception ou difficulté les fera abandonner plus facilement. De

la même façon, l'addition de facteurs comme un faible capital confiance avec un faible capital social ou un manque de clarté du projet de formation sont autant de renforts du potentiel d'abandon.

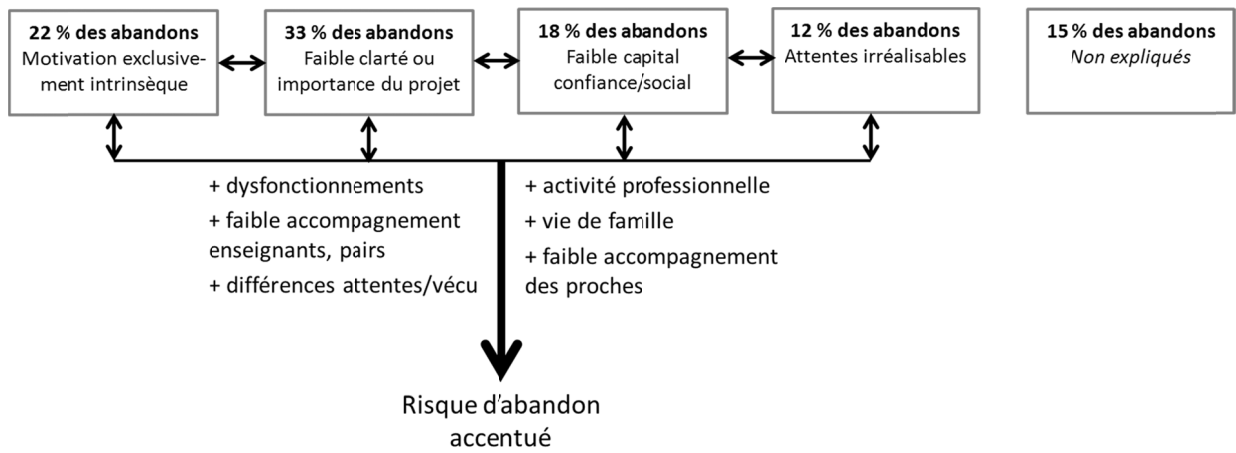
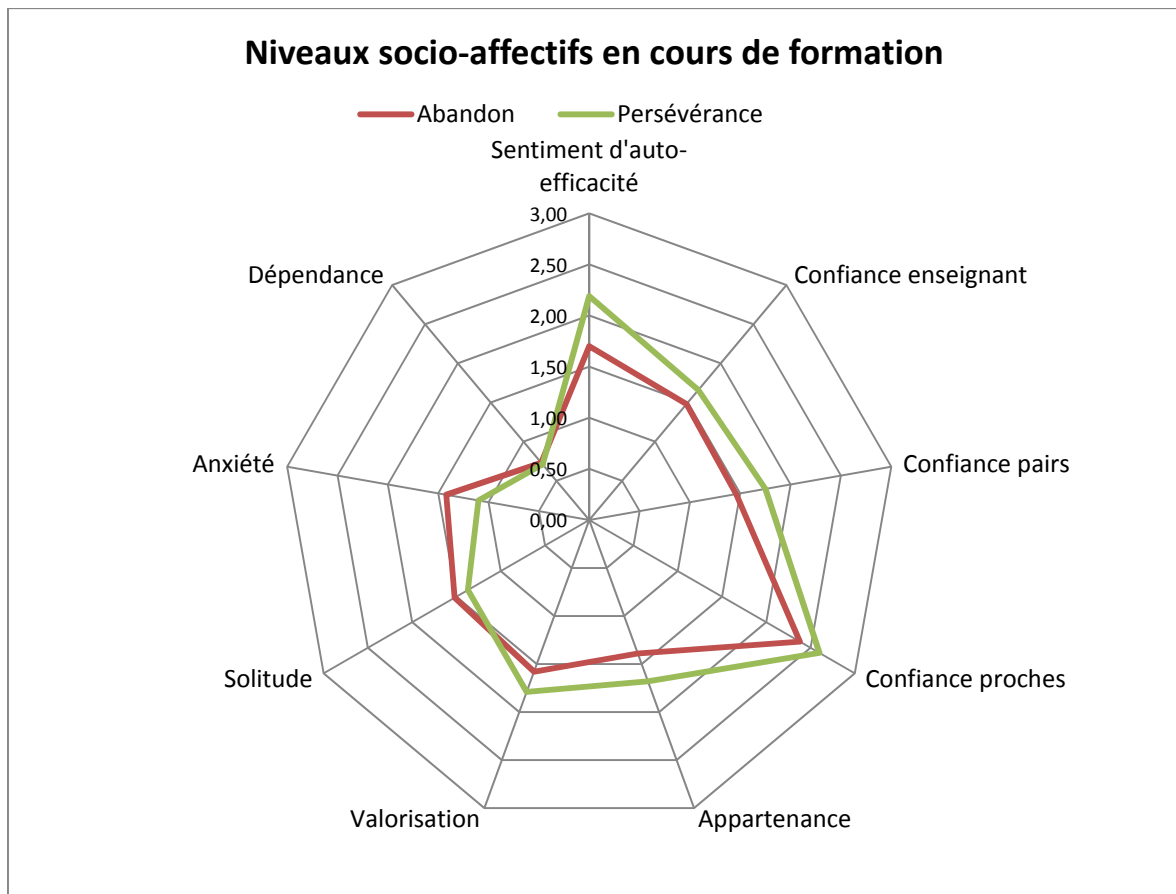


Figure 57 – Facteurs initiaux potentialisant l'abandon. Sont indiqués encadrés en gris les facteurs principaux, qui peuvent influencer les uns sur les autres (ce dont rendent compte les flèches) et les facteurs secondaires (e.g. « dysfonctionnements »), qui influent également sur l'abandon sous la forme de catalyseurs.

6.5.2 En cours de formation : l'effet de seuil

L'ensemble des niveaux socio-affectifs sont plus faibles chez les publics ayant abandonné. Par exemple, sur l'ensemble de l'échantillon, le SAE en cours de formation de ceux qui abandonnent est en moyenne de 1,70/3, alors qu'il est à 2,19/3 chez ceux qui persévèrent. Le graphique suivant rend compte des résultats moyens de ceux qui persévèrent et de ceux qui abandonnent.



Graphique 34 - Niveaux socio-affectifs (de 0 à 3) en cours de formation : comparaison entre public ayant abandonné et n'ayant pas abandonné.

Il semble que, passé en-deçà d'un certain seuil, les individus soient amenés à abandonner –ou inversement que les individus abandonnant ont un faible niveau sur l'ensemble des variables²¹². Le fait que cela se retrouve sur l'ensemble des variables – plus faibles pour les publics qui abandonnent– n'est pas surprenant, puisque toutes sont liées entre elles (e.g. la confiance développée avec les enseignants influe sur le sentiment d'appartenance). Nous notons un effet plus marqué sur le SAE, plus faible chez ceux qui abandonnent, et sur l'anxiété, plus forte. Les résultats de ceux qui abandonnent sont particulièrement éloignés des résultats des persévérants sur ces variables. Le tableau suivant indique les moyennes des niveaux socio-affectifs des

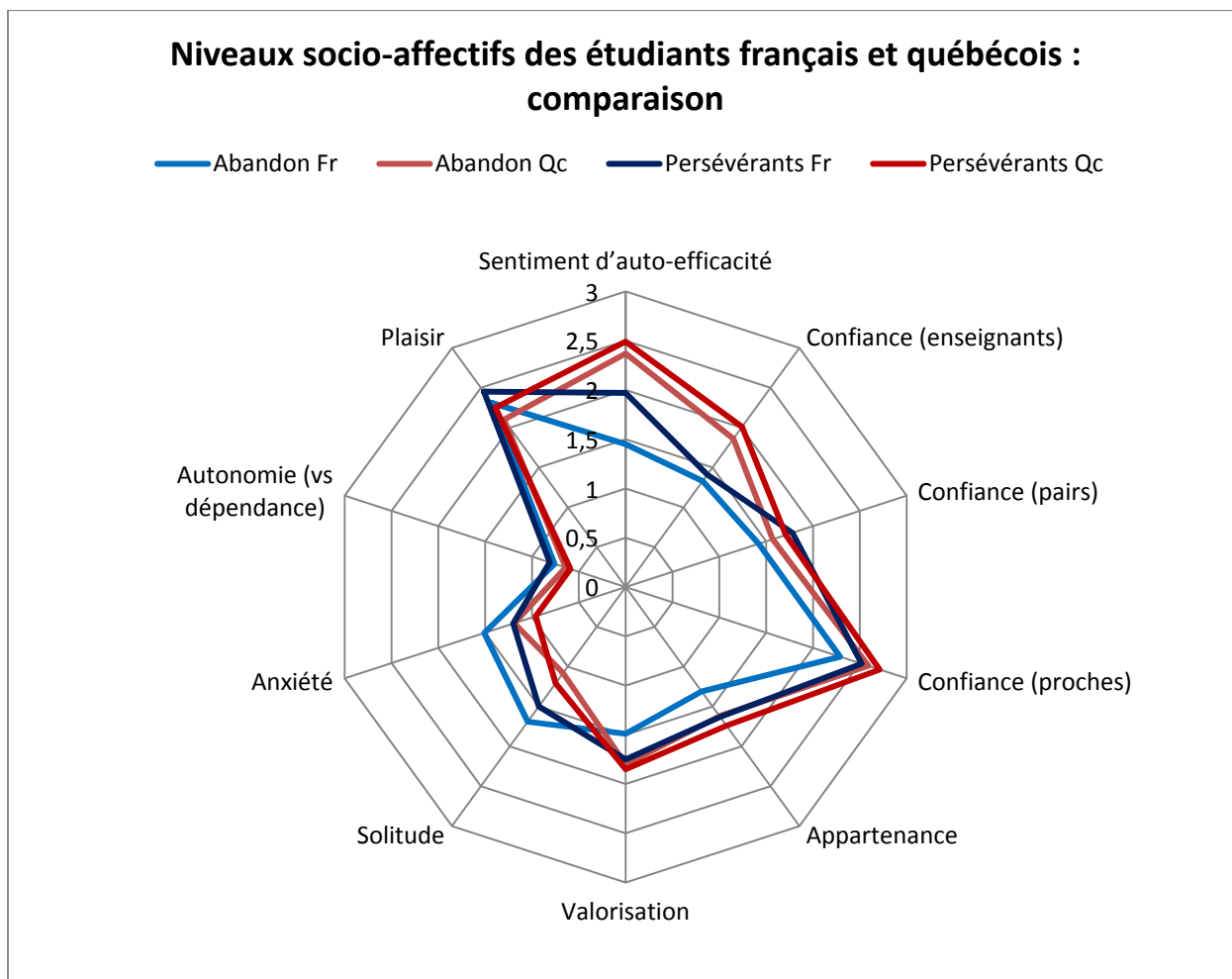
²¹² Cet effet de seuil est plus difficilement identifiable sur l'enquête des attentes. En effet, peu d'apprenants ont des niveaux socio-affectifs faibles, et il n'y a pas de rupture nette entre les « abandonnistes » et les persévérants sur ces mêmes variables (sauf au niveau du SAE), hormis pour quelques étudiants, trop peu nombreux pour faire une représentation similaire à celle que nous souhaitons faire ici.

apprenants ayant abandonné et de ceux ayant persévéré (Français et Québécois) pour chaque sentiment.

Vécu	Abandons			Persévérants		
	Tous	Fr	Qc	Tous	Fr	Qc
Sentiment d'auto-efficacité	1,70	1,45	2,37	2,19	1,97	2,49
Confiance (enseignants)	1,48	1,33	1,86	1,66	1,41	2,01
Confiance (pairs)	1,46	1,42	1,57	1,75	1,78	1,71
Confiance (proches)	2,38	2,29	2,59	2,60	2,52	2,71
Appartenance	1,39	1,31	1,62	1,68	1,63	1,74
Valorisation	1,58	1,49	1,80	1,79	1,75	1,85
Solitude	1,52	1,69	1,08	1,37	1,50	1,21
Anxiété	1,42	1,51	1,19	1,10	1,20	0,96
Autonomie (vs dépendance)	0,73	0,76	0,64	0,71	0,81	0,59
Plaisir	2,26	2,31	2,10	2,36	2,45	2,25

Tableau 44 – Niveaux socio-affectifs (vécu) selon le résultat final (abandon ou persévérance) sur 3 points. Comparaisons entre nationalités françaises/québécoises.

Le graphique suivant rend visuellement compte des données du tableau en comparant étudiants français et québécois.



Graphique 35 – Comparaisons des niveaux socio-affectifs chez les étudiants français et québécois.

On observe globalement le même effet de seuil chez les Québécois, avec toutefois des différences moins grandes. En outre, le sentiment de solitude est moins fort chez les Québécois qui abandonnent que chez ceux qui persévèrent. Les valeurs du seuil diffèrent selon que l'apprenant soit Québécois ou Français ; ainsi, le SAE des Québécois qui abandonnent est, en moyenne, plus élevé que celui des Français qui persévèrent : ce ne sont donc pas tant les chiffres globaux que ceux pris relativement au contexte ethno-culturel qui permettent de comprendre les seuils de l'abandon. Si l'on continue avec l'exemple du SAE, la différence entre Français persévérants et abandonnant est de 0,52 point, contre seulement 0,12 dans le public québécois. La différence sur le sentiment de solitude, inversée par rapport aux autres sentiments, questionne, d'autant que sur les 11 Québécois ayant abandonné, seuls 3 sont isolés volontaires et 2 non isolés, 5 se plaignant du manque d'accompagnement des enseignants et 1 de celui de ses pairs. Seulement, même pour ceux-là, le niveau socio-

affectif avec l'acteur concerné reste plus élevé que dans le public français, ce qui fait également monter la moyenne.

Il semble alors qu'on puisse prédire, selon que l'individu soit Français ou Québécois, un fort risque d'abandon dès lors qu'une valeur est en-dessous d'un certain niveau. Bien entendu, quelques cas resteront non prédits, c'est-à-dire qu'un certain nombre d'apprenants se situant dans la moyenne abandonnent, car, selon le critère, la cause de leur abandon peut être liée à des éléments non pris en compte ici (e.g. ennui de santé). Le tableau suivant indique les valeurs critiques et le pourcentage d'apprenants en-dessous de ce seuil ayant abandonné –par exemple, 72 % d'apprenants français ayant un SAE inférieur à 1,7 ont abandonné. Le seuil est calculé à l'aide du troisième quartile pour chaque élément socio-affectif de l'ensemble des apprenants (e.g. pour le SAE, Q3 = 1,7 pour les Français, 2,7 pour les Québécois).

Vécu	Seuil sur 3 points (3 ^e quartile)		% en-dessous du seuil à avoir abandonné	
	Fr	Qc	Fr	Qc
Sentiment d'auto-efficacité	1,7	2,7	72 %	73 %
Confiance (enseignants)	1,7	2,1	69 %	64 %
Confiance (pairs)	2,1	2,1	86 %	83 %
Confiance (proches)	2,6	2,9	69 %	56 %
Appartenance	1,7	2,2	72 %	73 %
Valorisation	1,7	2,0	66 %	100 %
Solitude	1,4	0,9	69 %	63 %
Anxiété	1,0	0,9	76 %	91 %
Dépendance	1,0	1,0	34 %	36 %
Plaisir	2,1	2,1	59 %	64 %

Tableau 45 - Seuils socio-affectifs en-deçà desquels il y a une rupture dans le nombre d'abandon (il augmente subitement). Basé sur les quartiles et les valeurs de l'enquête du vécu. Echantillon de 229 réponses. Lecture : 72 % des Français ayant un SAE inférieur à 1,7 ont abandonné (et 28 % ont persévéré).

Des variables comme la dépendance à l'Autre ou le plaisir sont moins discriminantes pour ce qui concerne l'abandon. Le plaisir a un rôle particulièrement important pour les apprenants exclusivement motivés au niveau intrinsèque, moins pour les autres, ce qui explique qu'à ce niveau global nous ne le retrouvons pas comme variable d'importance majeure. Notons également les différences de seuil entre Français et Québécois, plus élevés chez ces derniers, l'abandon étant, du moins dans notre échantillon, plus rare et plus difficilement explicable par la dimension socio-affective. De ces seuils, nous retrouvons également les quatre classes que nous avons proposées, si l'on tient compte des variables confiance, appartenance et solitude. Les « isolés » (45 % d'entre eux abandonnent) sont particulièrement présents lorsque les niveaux de confiance avec les enseignants et les pairs et le sentiment d'appartenance sont faibles, et que la solitude est forte (86 % d'entre eux se situant sous les seuils de ces variables). Nous retrouvons également les

compensateurs, qui ont un niveau faible avec les enseignants, mais élevé avec leurs pairs. Leurs sentiments d'appartenance et de solitude peuvent être élevés, du fait du manque d'accompagnement des enseignants.

6.6 Réponses aux hypothèses

H3.1. Il existe un lien statistique entre les styles d'apprentissage et l'abandon.

- Cette hypothèse est infirmée.

Il n'y a aucun lien statistique entre ces variables, y compris en tenant compte des différences de styles entre les étudiants français et les étudiants québécois.

H3.2. Il existe des temps dans la trajectoire de formation qui sont plus propices à l'abandon.

- Il nous est impossible de savoir avec certitude si les apprenants qui n'ont pas répondu au second questionnaire ont abandonné avant son administration.

Il se pourrait que des temps plus propices à l'abandon existent : 1) après quelques semaines de formation, 2) plus tardivement, après les premiers examens et les premières notes. Les entretiens nous renseignent parfois à ce sujet : Thomas, par exemple, a abandonné au mois de novembre, car la formation ne répondait pas à ses besoins et que son projet n'était pas important ; sa motivation était exclusivement intrinsèque. Il semble que ce profil soit celui des abandons qui ont lieu le plus tôt dans la formation, car l'étudiant se rend rapidement compte qu'il n'a aucun intérêt à continuer sa formation. Les abandons plus tardifs auraient lieu après les premiers examens, où l'apprenant reçoit ses premières notations. Lorsque le dispositif « dysfonctionne », certains apprenants en entretien expliquent avoir persévéré en attendant de voir s'ils étaient capables de réussir ou non, notamment en fonction de leurs notes (ils attendaient alors l'examen pour avoir une évaluation). Toutefois, ces étudiants font partie des plus « motivés », et d'autres abandonnent plus rapidement.

H3.3(1). Les abandons ont différentes origines : des causes internes, propres à l'apprenant, et des causes externes, liées à sa vie hors dispositif (familiale, professionnelle) ou au dispositif de FOAD.

- Cette hypothèse est confirmée. Nous avons effectivement identifié différentes causes à l'abandon.

Les causes internes, propres à l'apprenant, sont notamment un faible capital confiance initial, une motivation exclusivement intrinsèque (« sans contrainte »), un projet peu clair ou trop peu important pour persévérer face aux éventuelles

difficultés. Elles réagissent en général avec des causes externes, qui ensemble contribuent à l'abandon. Ces causes externes peuvent être un faible capital social (avec les proches, les pairs ou les enseignants), un dispositif dysfonctionnant ou qui ne répond pas aux attentes initiales.

H3.3(2). Plus un apprenant a des relations socio-affectives de qualité avec les enseignants et ses pairs, moins il risque d'abandonner.

- Cette hypothèse est partiellement confirmée : cela dépend des apprenants. Les apprenants qui s'isolent par choix, notamment, semblent moins souffrir du manque de relation que les autres.

Comme nous avons pu le constater, notre mise en classe (« intégrés », « exclusifs », « compensateurs », « isolés ») semble aller en ce sens, d'un point de vue global. Mais, s'il est vrai qu'il y a un fort lien statistique entre la qualité des relations socio-affectives et l'abandon, les résultats nous incitent à la prudence. Alors que 60 % des abandons se partagent entre isolés et compensateurs, l'abandon n'est pas majoritaire même chez les plus isolés (45 %). Il semble alors que ce soit plus le manque d'une relation de qualité que la relation en tant que telle qui soit à l'origine de l'abandon : parmi les « isolés », il y a des volontaires qui ne subissent pas leur isolement. Il convient alors plutôt d'aborder l'abandon sous forme d'écart entre attente et vécu ou d'un manque trop grand dans le vécu qui empêcherait de réussir la formation (e.g. ne pas obtenir de réponse face à un blocage empêchant d'aller plus loin). Des phénomènes de compensation peuvent également expliquer une persévérance chez les plus isolés, par exemple, pour certains, par une compensation externe au dispositif (e.g. par les proches, par des enseignants particuliers). Il peut également y avoir renégociation avec ses attentes, pour s'adapter au dispositif et mieux gérer les écarts.

H3.4. L'abandon résulte d'un ensemble de facteurs plutôt que d'un facteur spécifique.

- Nous n'avons pas de certitude quant à cette hypothèse. Plusieurs facteurs semblent conduire à l'abandon, mais il nous est difficile de savoir si certains étudiants ont abandonné pour une raison unique.

Il semble que ce soit généralement un ensemble de facteurs qui conduisent à l'abandon. Nous avons expliqué l'abandon dans ce chapitre par le cumul d'un facteur principal avec des facteurs secondaires, dits « catalyseurs ». Mais il est possible qu'un seul facteur ait suffi pour conduire certains étudiants à l'abandon. Un capital confiance faible, par exemple, pourrait suffire à démotiver un étudiant même s'il est soutenu. Quant à la nature de la cause d'abandon, nous avons su expliquer 70 % à

85 % des abandons par des éléments socio-affectifs et organisationnels, les autres restants inexpliqués.

H3.5. Le profil socio-démographique et les attentes socio-affectives et/ou le vécu socio-affectif de l'apprenant renseignent sur les risques d'abandon.

- Cette hypothèse est confirmée. Nous avons pu identifier des profils « à risque », c'est-à-dire plus propices à l'abandon et demandant une attention particulière.

Il est évidemment difficile de prévoir l'abandon avec certitude. Mais les analyses confirment l'existence de certains profils, dits « à risque ». Ce risque peut augmenter pour certains profils s'ils sont dans un dispositif de FOAD spécifique (e.g. qui dysfonctionne). Nous pouvons anticiper les écarts entre attentes et vécu selon les indications initiales des apprenants (leurs attentes), en fonction des services prévus par le dispositif. Deux éléments peuvent, cependant, intervenir et modifier les écarts : un dispositif qui ne rend pas les services prévus et des impondérables personnels rencontrés par l'apprenant durant son parcours.

6.6.1 Des questionnaires simplifiés pour anticiper l'abandon

Les résultats issus de nos analyses contribuent à établir un protocole de suivi des étudiants, à l'aide de questionnaires et au sein de chaque DFOAD²¹³, pour anticiper l'éventuel abandon de certains publics dits « à risque ». L'analyse des données de ces questionnaires se baserait sur les seuils socio-affectifs préalablement retenus pour identifier ces apprenants. Compte-tenu de nos observations, il semble possible d'établir une telle investigation en deux temps, comme nous l'avons fait dans cette recherche. Toutefois, le premier temps mériterait d'être avancé, par exemple avant l'inscription en formation, pour que l'apprenant comme les membres de l'institution soient certains que cette formation lui conviendra –il s'agira de confronter les attentes qu'il perçoit comme essentielles à sa réussite à ce qu'offre le dispositif. Le second temps mériterait également d'être avancé, car connaître la potentialité de l'abandon une ou deux semaines avant les examens nous semble trop tardif pour que le dispositif (en particulier les enseignants ou le personnel administratif) puisse réagir. Ce second temps pourrait être au moment des premières vacances (ou semaines de lecture). Enfin, pour établir une telle anticipation, il convient d'avoir des questionnaires plus courts, dans la mesure du possible, pour obtenir un maximum de réponses d'étudiants. En outre, la passation des

²¹³ Ou du moins pour tout DFOAD qui souhaite identifier les causes de l'abandon et le réduire. Un DFOAD qui ne connaîtrait jamais ou très peu d'abandon aura moins d'intérêt à mettre en place une telle étude, si ce n'est pour obtenir des appréciations socio-affectives et motivationnelles de la part des étudiants.

questionnaires serait intégrée à la formation et présentée comme un élément d'aide à la réussite, afin d'être perçue comme essentielle à la formation aux yeux des apprenants.

6.6.1.1 Présentation du contenu des questionnaires

Les deux questionnaires se basent sur ceux que nous avons réalisés pour l'investigation dans cette thèse. Il nous semble possible de réduire le nombre de questions, car nous avons pu voir : 1) que toutes les variables n'étaient pas utiles pour expliquer l'abandon et 2) que certaines variables évoluaient ensemble et qu'il n'était pas nécessaire de toutes les identifier. Ce second point fait référence, notamment, aux variables socio-affectives en liens avec les enseignants et les pairs. Généralement, lorsqu'un apprenant a un niveau socio-affectif globalement bas avec les enseignants, il est bas sur plusieurs variables, comme l'écoute et la confiance, qui pourraient être regroupées pour ne devenir qu'une seule question. En outre, ces deux variables (écoute et confiance) sont généralement basses lorsque la disponibilité des enseignants est faible. La proactivité est un cas différent car un enseignant peut être disponible et à l'écoute sans être proactif.

Le premier questionnaire, avant le début de la formation, recueillerait :

- Les motivations initiales, basées sur le modèle de la théorie de l'auto-détermination, afin d'établir différents niveaux de motivations (extrinsèques et intrinsèque). Ceci permettrait de distinguer les étudiants exclusivement intrinsèquement motivés²¹⁴. Demander l'importance et la clarté du projet professionnel est également important, comme nous l'avons vu. Dans le cas où le projet serait peu clair, il conviendrait à l'apprenant de préciser ce qu'il attend de cette formation. Eventuellement, il pourrait lui être montré quelques extraits de cours pour qu'il ait une idée plus précise de ce qui l'attend.
- Le capital confiance initial, apprécié par le sentiment d'auto-efficacité et une question plus générale sur sa confiance en lui dans la vie en général (*cf.* le questionnaire utilisé pour cette étude, annexe 6).
- Le capital social au moment de la décision d'entrer en formation, c'est-à-dire s'il y a ou non des proches qui vont participer, de quelque manière, à la formation de l'apprenant, leur soutien attendu, leur approbation, s'il est prévu qu'ils aident l'apprenant au niveau organisationnel, *etc.* Il est intéressant ici de demander si l'apprenant a abordé ce sujet avec ses proches et convenu avec

²¹⁴ C'est-à-dire qui ont un niveau de motivation intrinsèque élevé, et un niveau de motivation extrinsèque très faible voire absent. L'échelle de 0 à 3 utilisée dans cette thèse conviendrait, puisqu'elle nous a permis d'identifier de tels étudiants.

eux de l'organisation durant la formation car, comme nous l'avons vu, il peut arriver que le proche ne réponde pas comme attendu et que cela soit pénalisant.

- Les attentes envers les enseignants, les pairs, mais aussi les repères donnés par la formation (e.g. calendrier) pour anticiper des niveaux d'attentes trop élevés par rapport à ce qu'offrira le dispositif.

Ce questionnaire pourrait aider les apprenants à prendre conscience de leurs objectifs et attentes quant à la formation. Nous suggérons par ailleurs qu'une synthèse des réponses soit proposée aux apprenants à la fin du questionnaire et mise en regard de ce qu'offre le dispositif, afin de sensibiliser l'apprenant aux écarts possibles entre ses attentes et l'offre. C'est ce que nous l'illustrons sur la figure suivante (avec 4 items uniquement en guise d'exemple) :

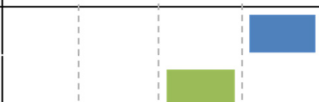








		Vos attentes et ce qu'offre la formation				Commentaire
		Aucune attente		Forte attente		
		0	1	2	3	
Calendrier	Formation Vous				 Dès le début de la formation, vous aurez accès à un calendrier de remise des cours et des travaux à réaliser, avec date de remise attendue et retours des corrections.	
Enseignants proactifs (ils viennent vers vous sans sollicitation de votre part)	Formation Vous				 Les enseignants sont disponibles pour répondre à vos questions mais ne viendront pas vers vous sans sollicitation de votre part.	
Retours commentés sur vos travaux	Formation Vous				 Il y aura toujours des retours commentés sur vos travaux.	
Au moins 1 exercice par mois et par matière	Formation Vous				 Il y a au moins 1 exercice par mois et par matière, mais tous sont facultatifs. Il est conseillé d'en réaliser un maximum pour se préparer à l'examen.	

Figure 58 - Attentes des étudiants vs offre du dispositif. Exemple de synthèse suite à un questionnaire des attentes proposé avant l'inscription en formation.

Sur cette illustration, nous pouvons voir qu'il y aurait, d'une part, une comparaison entre les attentes de l'apprenant et l'offre du dispositif, mais aussi un commentaire pour chaque élément, avec une icône qui permettrait d'attirer l'attention du lecteur. D'une manière générale, l'attention est attirée lorsqu'il y a une attente supérieure à l'offre du dispositif, car il est important que les apprenants sachent que le dispositif ne pourra leur offrir tel ou tel service. Dans l'exemple, il s'agit de la proactivité des enseignants. On notera un écart similaire sur les exercices (dernière ligne du tableau), mais cette fois-ci une simple icône d'information est proposée, car même si l'apprenant ne souhaite visiblement faire aucun exercice et que le dispositif en propose régulièrement, ceux-ci sont facultatifs et non pris en

compte dans l'évaluation. Par conséquent, malgré cet écart, l'apprenant ne devrait pas être insatisfait. Le commentaire à ce sujet s'en tient à conseiller à l'apprenant d'en faire un maximum pour se préparer à l'examen.

Cette suggestion de « grille synthétique » en fin de questionnaire nous a semblé un élément important : il s'agit d'un contrat, implicite, passé entre l'apprenant (avant son inscription) et le dispositif de formation. Le premier est informé de ce qu'offre le dispositif, de manière précise (sur un ensemble d'items choisis préalablement), le second doit respecter son offre initiale. Le questionnaire pourrait être généralisé en tant que tel à l'ensemble des dispositifs de formation, mais, hormis la mise en place technique du questionnaire, les acteurs institutionnels impliqués dans le dispositif doivent renseigner au préalable les données (valeur de 0 à 3 et commentaire pour chaque item). Les objectifs de ce questionnaire sont triples : 1) informer le futur étudiant sur les services de la formation à laquelle il souhaite s'inscrire (avec plus de précision que sur une présentation en ligne ou papier), 2) passer un contrat moral avec l'étudiant qui, s'il s'inscrit, sait ce à quoi devra répondre le dispositif (ce contrat est également important pour les acteurs du dispositif qui devront respecter les services prévus) et 3) identifier les apprenants considérés comme « à risque » ou en erreur d'orientation, afin de les suivre avec attention ou les réorienter. Nous reviendrons sur ces derniers points dans la prochaine partie.

Le second questionnaire, durant la formation, porterait sur :

- Le vécu de la formation, construit à partir de l'ensemble des variables socio-affectives, afin d'identifier les niveaux par rapport aux seuils d'abandon proposés dans cette recherche et de replacer les individus dans notre proposition de classement sur quatre niveaux selon les relations socio-affectives avec les acteurs du dispositif (pour rappel, ces différentes classes sont : les intégrés, les exclusifs, les compensateurs et les isolés).
- Le niveau de persévérance des étudiants, que nous utilisons dans le chapitre précédent (44 % de ceux qui abandonnent ont un faible niveau de persévérance et 44 % en ont un moyen –seuls 12 % ont un niveau élevé). La question « avez-vous déjà pensé abandonner la formation ? » est également très pertinente (50 % de ceux qui abandonnent ayant déjà hésité, contre 17 % chez ceux qui persévèrent) pour prévoir un abandon. Il est important dans ce cas de demander à ceux qui ont hésité quelles sont leurs difficultés, pour mieux savoir intervenir lorsqu'elles sont liées au dispositif.

Ces deux questionnaires pourraient permettre de valider ce que nous avons observé dans cette recherche et d'affiner le cas échéant nos variables, voire supprimer celles qui ne sont pas discriminantes (e.g. variable « sentiment d'autonomie/de dépendance », qui semblait inutile dans notre modèle). Ce serait

également un moyen de tester notre proposition de questionnaire avec synthèse comparée (attentes vs offre du dispositif) et voir si elle permet d'aider les étudiants à mieux accepter le dispositif (puisqu'ils auront connaissance de l'offre, avec précision, très tôt et l'auront acceptée volontairement s'ils s'inscrivent en formation).

Il pourrait y avoir plusieurs niveaux d'implication des acteurs de la formation dans le suivi des étudiants avec ces propositions, selon leurs possibilités (e.g. financières, temporelles). Au niveau 0, il s'agirait simplement de faire passer le premier questionnaire, sans étudier les données. La seule action spécifique des acteurs de la formation serait de remplir les données du questionnaire sur le dispositif (de 0 à 3, avec commentaires). Au niveau 1, il y aurait un traitement particulier des apprenants dits « à risque » (e.g. accompagnement renforcé, proactivité), identifiés par le premier questionnaire. Au niveau 2, la même identification et le même traitement seraient réalisés avec le second questionnaire (en supplément des niveaux 0 et 1).

Nous souhaitons expliciter la procédure de suivi et les réactions qui pourraient être appliquées face à un étudiant risquant d'abandonner (selon les questionnaires) dans la partie suivante.

6.6.1.2 Situations possibles et réactions adaptées

Le schéma suivant indique les processus qui pourraient être mis en œuvre suite aux résultats obtenus par les apprenants lors du premier questionnaire (Q1), administré avant leur inscription en formation. Sur le schéma, « ? » signifie qu'il y a un contact à établir avec l'apprenant et des questions à lui poser. « Suivre avec attention » indique qu'il y a nécessité de suivre l'apprenant durant la formation, par exemple en vérifiant régulièrement que la formation se déroule bien pour lui.

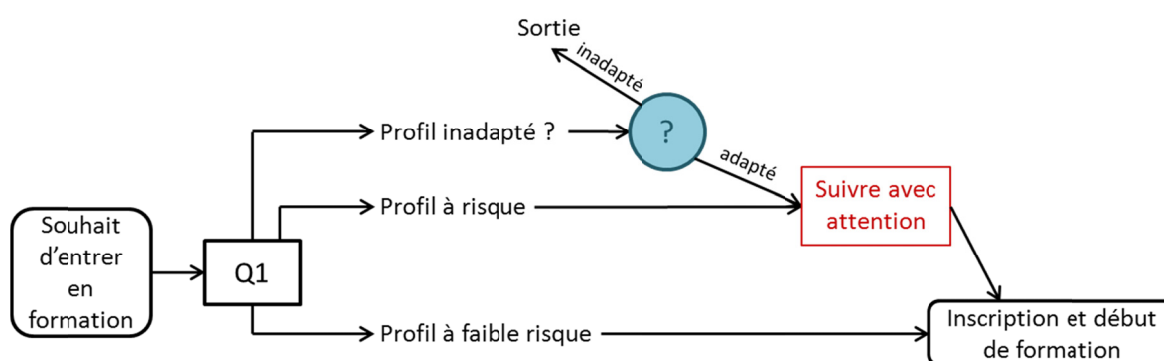


Figure 59 - Processus qui pourraient être mis en œuvre suite aux résultats obtenus par les apprenants lors du premier questionnaire (Q1).

Nous souhaitons revenir sur l'ensemble des éléments du schéma. À partir des données de Q1, nous identifions trois possibilités : 1) l'apprenant a un profil suspecté

inadapté à la formation, par exemple est identifiée une possible erreur d'orientation ou encore des écarts très élevés entre ses attentes et ce qu'offre le dispositif (e.g. l'étudiant a trop peu de temps disponible pour étudier et réussir), 2) l'apprenant a un profil dit « à risque », comme nous l'avons identifié précédemment, par exemple il a des attentes socio-affectives ou motivationnelles qui sont éloignées de ce que lui offrira le dispositif ou son capital confiance ou social est faible 3) le profil est sans risque, car les écarts entre les attentes et ce qu'offre le dispositif sont minimes ou son capital confiance ou social est élevé.

Dans le premier cas (profil suspecté inadapté à la formation), il conviendrait de contacter l'apprenant pour mieux se renseigner sur ses désirs de formation et l'informer sur la formation et confirmer ou non son erreur d'orientation ou ses trop grands écarts entre ses attentes et ce qu'offre le dispositif. Ce premier élément permettrait d'éviter à quelques apprenants une erreur d'orienter qui les conduirait à abandonner très rapidement leur formation. Dans nos entretiens, c'était le cas de Thomas, qui croyait pratiquer l'Anglais dans un domaine moins littéraire que celui offert par la formation et qui a abandonné suite à cette déception. Cet exemple nous montre que les questionnaires pourraient éventuellement être adaptés à chaque formation pour obtenir de meilleurs résultats. Il est également nécessaire d'être le plus clair possible dans la présentation de la formation –nous reviendrons sur ces éléments dans une prochaine partie où nous ferons des recommandations sur les DFOAD pour limiter l'abandon. Quant aux écarts avec les attentes pour ce profil suspecté « inadapté », il faut qu'ils soient majeurs pour être à haut risque d'abandon : il s'agit d'une non adéquation totale sur plusieurs points avec la formation, par exemple un manque de temps pour préparer les examens, un besoin de fortes relations avec les enseignants et les pairs qui ne sauraient pas être rendus possibles par le dispositif, *etc.* Dans les deux cas (réorientation ou nombreux grands écarts), il convient d'en discuter avec l'apprenant, de se renseigner et de le renseigner, et de lui laisser le choix de s'inscrire ou non à la formation. Dans le cas où il s'inscrirait, il serait l'un des profils à risque à « suivre avec attention ».

Le second cas (profil à risque) correspond aux étudiants identifiés comme « profils à risque » d'abandon au niveau initial : une motivation exclusivement intrinsèque (dans le cas où le dispositif de FOAD ne serait pas précisément prévu pour ce public), une faiblesse du projet (dans sa clarté ou dans l'engagement) ou un faible capital social ou capital confiance²¹⁵. Ces profils sont également à « suivre avec attention », comme indiqué dans le schéma.

²¹⁵ Le cas des « attentes irréalisables », quatrième cause identifiée, fait partie des profils suspectés inadaptés.

Le « suivi avec attention » dépend de ce que peut offrir le dispositif. Dans le meilleur cas, il conviendrait de contacter ces étudiants de temps en temps, surtout en début de formation, afin de vérifier qu'ils n'ont pas l'intention d'abandonner. Cela peut aller du simple message automatique de relance (e.g. « comment vivez-vous votre formation ? ») à un contact téléphonique, voire des regroupements avec l'ensemble des apprenants, ce qui permettrait à ces étudiants d'exprimer leurs difficultés. Les regroupements peuvent être en présence ou à distance (classes virtuelles). Rappelons que, tout au long de ce travail, nous avons souvent mis en avant le manque d'intercompréhension entre les différents acteurs. Ces moments de rencontre, qu'ils soient à titre individuels ou collectifs, seraient potentiellement efficaces pour ces étudiants. À ce stade notre recherche, et dans les perspectives futures que nous explicitons ici, il est difficile de juger quel type de contact conviendrait à quel type d'étudiants, combien de contacts seraient nécessaires (peut-être un seul suffirait pour certains étudiants), si ces étudiants se manifesteraient d'eux-mêmes s'ils participaient à un regroupement.

Ce premier questionnaire et ces premiers éléments concernent particulièrement les premières semaines après le début de la formation. Le second questionnaire permettrait de mieux identifier les profils à risque en cours de formation. Il aurait lieu quelques jours avant la première semaine de vacances (ou de lecture).

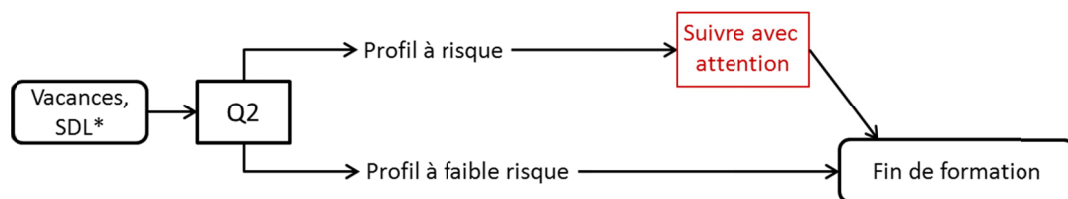


Figure 60 - Processus qui pourraient être mis en œuvre suite aux résultats obtenus par les apprenants lors du second questionnaire (Q2). *SDL : Semaine De Lecture.

Suite à ce second questionnaire, nous identifierions également des profils à risque, liés au dispositif en lui-même cette fois-ci (dysfonctionnements, absence/faible soutien des enseignants, plaisir faible pour des publics intrinsèquement motivés) ou non (e.g. faible soutien des proches en cours de formation). Ce second moment de recueil d'informations permettrait également de vérifier si les premiers étudiants « à risque » (identifiés par le Q1) ont un niveau de persévérance en évolution, stable ou en chute. Il conviendrait, là encore, de réagir en fonction des moyens déployés et à déployer. Nous savons que les étudiants les plus en confiance parmi les plus isolés ont tendance à compenser le manque de relations avec les enseignants par leurs pairs. Ceux-là, même en l'absence des enseignants, persévèrent souvent. Si le dispositif est limité dans ses capacités d'accompagnement, il peut être intéressant de tenir compte de ce profil d'étudiants. Le personnel

institutionnel peut les accompagner de manière moins soutenue et les inviter à se tourner plus souvent vers leurs pairs, par exemple en leur suggérant de poser leurs questions sur le forum de la plateforme.

6.6.2 Recommandations générales pour les DFOAD

Les questionnaires présentés sont des outils qui nous paraissent intéressants pour limiter l'abandon en tenant compte des motivations initiales et de la dimension socio-affective. Il semble cependant que d'autres éléments pourraient être mis en place (ou améliorés s'ils existent déjà) pour réduire l'abandon, en prenant la même base que pour les questionnaires (facteurs identifiés comme à l'origine de l'abandon dans ce chapitre)²¹⁶. Nous identifions quatre familles d'actions pour agir sur le vécu des apprenants en formation : 1) la communication pour l'intercompréhension entre acteurs du dispositif, avec une forte prise en compte des aspects communicationnels liés à la dimension socio-affective, 2) la compréhension du dispositif, constitué d'éléments organisationnels et structurants (Mœglin, 2005, p. 23), 3) les éléments socio-affectifs hors dispositif (e.g. le soutien des proches) qui peuvent aider l'apprenant à persévérer et 4) un ensemble de savoir-être, notamment savoir-être responsable dans son parcours de formation (ce qui relève d'un engagement personnel et d'une adhésion au dispositif), savoir-être qui sont souvent transversaux aux autres familles. Nous allons proposer dans cette partie des moyens d'action concrets pour limiter l'abandon en agissant sur l'une ou l'autre des familles²¹⁷.

6.6.2.1 Créer la première rencontre et maintenir le contact (apprenant-enseignants, apprenant-pairs)

Nous avons pu voir que la communication médiatisée créait des difficultés dans l'échange entre certains apprenants. Pour d'autres, faire le premier pas est difficile parce qu'ils n'osent pas contacter les enseignants ou leurs pairs, par exemple par peur de déranger, alors qu'ils l'auraient souhaité. Plusieurs moyens peuvent aider à créer la rencontre pour les étudiants qui la désirent (il convient de ne pas « forcer » ceux qui s'isolent volontairement car cela ne conviendrait plus à leurs attentes initiales) :

²¹⁶ Par exemple, nous avons pu noter que les dysfonctionnements étaient un fort catalyseur des éléments principaux menant à l'abandon ; comment réduire ces dysfonctionnements ? De la même façon, comment agir pour aider l'apprenant à se repérer dans le dispositif lorsqu'il dit manquer de repères, notamment en termes organisationnels ?

²¹⁷ Des recherches ont déjà été effectuées à ce sujet (e.g. AFNOR, 2004 ; Duveau-Patureau, 2004 ; Jézégou, 2005 ; Peraya, 2005b ; Karsenti, 2006) et cette partie se veut un complément, apporté par nos analyses, qui tient notamment compte de la dimension socio-affective et du vécu plus général des apprenants rencontrés ou enquêtés dans cette thèse.

➤ **Utiliser des outils de communication synchrones** plutôt qu'asynchrones et qui rendent compte d'éléments sensoriels (e.g. vidéoconférence, téléphone). Pour la relation avec les enseignants, cela peut être imposé par le dispositif ; pour la relation entre pairs, cela peut être recommandé (e.g. en le spécifiant oralement, par e-mail, sur une foire aux questions), notamment sous forme de sensibilisation (e.g. expliquer en quoi et pourquoi l'usage de tels outils est préférable à la relation à distance). Des liens vers des logiciels utilisables et des tutoriels peuvent éventuellement être utiles aux étudiants peu familiers de ces modes de communication. Il convient d'être vigilant avec ces modalités de communication : cela risque de contraindre certains apprenants dans leur formation et les frustrer de ne pas avoir pu être présents. Il ne s'agit ni de les frustrer, ni de créer l'isolement. Il est donc recommandé de s'adapter à son public et d'utiliser ces moyens d'échanges avec parcimonie, voire de les utiliser en priorité pour des apprenants qui se sentiraient particulièrement seuls et auraient besoin de ce type de contact. Si ces échanges sont à destination de l'ensemble des apprenants, un rapport des discussions peut être envoyé à tous pour limiter l'exclusion des non-présents.

➤ **Proposer des regroupements présentsiels ou à distance**, pour faciliter la rencontre sans l'obliger (les apprenants entreront en contact entre eux par choix et non par obligation d'un enseignant ou personnel administratif) et pour poser des questions permettant de répondre à des difficultés qui pourraient « bloquer » l'apprenant en début ou en cours de formation. Les regroupements peuvent donc être répartis à plusieurs moments de l'année, mais un premier en début de formation semble idéal pour créer la rencontre au plus tôt, alors qu'un plus tardif (e.g. avant les premières vacances ou semaines de lecture) est plus propice à poser des questions qui n'ont pas été posées à distance. Pour les apprenants qui n'ont pas pu venir, un compte-rendu, rédigé par un autre apprenant, pourrait aider à les inclure au groupe (renforçant le sentiment d'appartenance malgré leur absence et la distance).

➤ **Donner les règles de communication au sein du DFOAD et indiquer les personnes-ressources**, par exemple, préciser s'il est possible de contacter tel ou tel enseignant, si oui pour quel type de demande, combien de fois au maximum le cas échéant, à quels moments, par quels moyens, au bout de combien de temps maximum une réponse sera apportée, *etc.* Ces éléments, fréquemment évoqués en entretien, pourraient aider les apprenants à oser communiquer. Sans ces « *balises* » (Yves, en entretien), les apprenants osent moins communiquer ou ne savent pas comment le faire. Le medium sur lequel sont indiquées les règles peut être une foire aux questions, un forum, un e-mail, *etc.* Il serait préférable que la personne-ressource se présente d'elle-même, pour que les apprenants la sachent disponible et à l'écoute, et osent plus facilement la contacter.

➤ **Envoyer un message de bienvenue**, pour démarrer la formation : ce repère indique que les cours démarrent comme si l'on était au premier cours en présentiel et invite au travail (ce qui est un élément responsabilisant puisqu'il est implicitement suggéré de commencer à étudier et qu'il appartient aux étudiants de le faire). Quel que soit le support de ce message (e.g. oral, écrit, vidéo), il peut commencer par un accueil bienveillant, favorisant le sentiment de confiance et réduisant la crainte de l'isolement, et continuer par l'explicitation des règles du dispositif (e.g. de communication) et l'identification des personnes-ressources, *etc.*

➤ **Ouvrir à la communication**, par exemple en stipulant « *n'hésitez pas à me recontacter* » en fin de message sur un e-mail ou à l'oral lors d'un regroupement. Il convient à l'enseignant de ne faire cela que s'il est en possibilité de répondre aux questions posées. Dans le cas contraire, le contrat communicationnel serait rompu et la déception des apprenants d'autant plus grande, surtout si leurs attentes initiales étaient élevées.

➤ **Se présenter et faire se présenter**, afin que chacun connaisse mieux l'Autre (ce qui aide à créer des liens, par affinités partagées par exemple) et crée un premier lien. Les enseignants et le personnel administratif pourraient se présenter au même titre que les apprenants²¹⁸, à la fois pour renforcer le sentiment d'appartenance mais aussi pour, comme proposé précédemment, se présenter comme personne-ressource pour tel ou tel type de demande.

➤ **Favoriser les rencontres entre pairs**, par exemple en conseillant les travaux de groupe²¹⁹. Outre les moyens précédemment évoqués comme les regroupements, la rencontre peut avoir lieu à distance (des outils d'awareness peuvent être utiles dans ce cas pour favoriser le sentiment d'appartenance et de collaboration) ou physiquement au niveau local. Lors des présentations ou à l'aide d'un outil de géolocalisation, il peut être intéressant, pour les apprenants qui le souhaitent, d'indiquer leur localisation géographique pour savoir si un de leurs pairs habite ou travaille à proximité²²⁰. Les travaux de groupe peuvent aussi être imposés, mais cela ne conviendra pas à tous les apprenants (selon leur style d'apprentissage

²¹⁸ À l'Université Toulouse 1 Capitole, dans la formation *Net-Trainers*, le premier module que suivent les apprenants les amène à se présenter les uns aux autres, y compris avec les formateurs qui se placent alors au même niveau qu'eux (Maurin, 2004). Chaque apprenant doit en présenter un autre dans un échange d'e-mails, à partir des réponses envoyées par le « présenté » aux questions posées par le « présentateur ».

²¹⁹ Le Livre Blanc de Learning Sphere (<http://www.learning-sphere.com/fr/download/livre-blanc-2013.pdf>, consulté le 22 août 2014) recommande de former des « petits groupes » afin de « [favoriser] l'implication de chacun ».

²²⁰ Le MOOC Gestion de Projets (<http://gestiondeprojet.pm/mooc-gestion-de-projet/>, consulté le 10 septembre 2014) fonctionne de cette manière. Il appartient aux apprenants de contacter eux-mêmes leurs pairs s'ils le souhaitent.

notamment). Il serait opportun de laisser ceux qui ne souhaitent pas travailler en groupe étudier seuls, sous peine qu'ils soient démotivés par une formation qui ne correspond pas à leur attente. Les pairs peuvent devenir une nouvelle ressource qui, nous l'avons vu, est parfois la seule à laquelle ont accès les apprenants (alors qu'il s'agit d'un choix pour certains). L'entraide par les pairs permet, en outre, une économie de temps pour les enseignants et le personnel administratif qui peuvent se consacrer davantage aux étudiants « à risque ».

➤ **Proposer un système de parrainage entre apprenants**, par exemple en proposant aux étudiants d'un niveau supérieur de parrainer d'autres de niveaux inférieurs (e.g. un étudiant de L2 parrainerait un étudiant de L1). Ce système ne fonctionnerait que si la formation propose plusieurs niveaux. Le système de parrainage aurait pour but de développer l'entraide entre pairs, notamment pour accompagner sur des questions administratives, cognitives, socio-affectives, *etc.* Ce serait, là encore, un moyen d'alléger les besoins d'accompagnement par les enseignants²²¹.

➤ **Veiller à une cohérence du discours entre enseignants et avec le personnel administratif**, afin de ne pas déstabiliser les étudiants. Cela a été évoqué dans le chapitre 5, où ces rares cas d'incohérences dans le discours ont participé à réduire fortement le sentiment de confiance des apprenants envers le dispositif. Des règles pour répondre aux questions ou envoyer des e-mails généraux pourraient être mises en place pour le personnel institutionnel. Par exemple, envoyer une réponse à une question posée par un étudiant à l'ensemble des acteurs du dispositif (enseignants, administratifs, étudiants), si celle-ci est susceptible d'intéresser les autres étudiants, afin que tous soient au courant de la réponse et pour éviter qu'une autre personne ne réponde de façon contradictoire. Un système de tutorat (par un enseignant ou un tuteur) pourrait également limiter le nombre d'étudiants suivis (e.g. un tuteur suit un maximum de 10 étudiants) pour éviter les réponses multiples.

➤ **Suivre les traces numériques sur la plateforme de formation**, afin de vérifier que tous les étudiants restent actifs, en particulier les plus « à risque ». Dans le cas d'une inactivité prolongée²²² (cette durée est à définir selon le dispositif et les

²²¹ Cela fonctionne si l'entraide par les pairs réduit la demande d'accompagnement de la part des enseignants, comme nous avons pu l'observer dans notre enquête. Toutefois, nous avons été face à un cas particulier où les apprenants se tournaient vers leurs pairs pour compenser un manque. Nous supposons que, même si les enseignants répondent correctement, favoriser l'entraide par les pairs réduirait la demande envers les enseignants, pour certains apprenants, sur des questions auxquelles les pairs peuvent répondre.

²²² Il s'agit en effet plus d'une inactivité que d'une faible activité. Certains apprenants se contenteront de télécharger les cours, alors que d'autres seront très actifs selon ce qu'offre la plateforme ; les deux types d'étudiants pourront réussir. Un apprenant qui n'aurait pas téléchargé des

cours et exercices demandés), il conviendrait, idéalement, de contacter l'apprenant pour vérifier qu'il n'hésite pas à abandonner (voire qu'il n'a pas déjà abandonné). Un message automatique (Mœglin, 2005) peut éventuellement être suffisant, ne serait-ce que pour « relancer » l'apprenant et lui signifier qu'il n'est pas oublié ou abandonné par le dispositif de formation.

Notons que l'ensemble de ces éléments aident à développer le sentiment de confiance (avec les enseignants ou les autres étudiants), d'appartenance et de valorisation. Ils contribuent, en outre, à réduire le sentiment de solitude, s'il est présent, et l'anxiété. Pour certains, ce sera même une source de plaisir (e.g. échanger avec ses pairs). Il serait préférable de respecter les désirs des apprenants (par exemple en ne forçant pas ceux qui préfèrent travailler seuls à entrer en contact avec leurs pairs s'ils ne le souhaitent pas) afin que cela ne nuise pas à leur parcours de formation ou au bon fonctionnement du dispositif.

cours fraîchement arrivés pendant plusieurs jours ou semaines est plus « suspect » de décrochage ; il peut toutefois se procurer les cours autrement ou préférer les consulter plus tardivement.

Le tableau suivant propose une synthèse de ces recommandations :

Familles	Moyens	Utilités
Communication et intercompréhension	Outils de communication synchrones (e.g. vidéoconférence, téléphone)	Réduire les effets de la distance relationnelle, de la virtualité Aider à créer le premier contact pour créer des liens durables
Communication et intercompréhension Organisation du DFOAD	Regroupements (présentiels ou à distance)	Aider à créer le premier contact Echanges socio-affectifs, techniques, administratifs, cognitifs
	Règles de communication et personnes ressources	Donner des repères pour entrer en contact
Communication et intercompréhension Organisation du DFOAD Savoir-être responsable	Message de bienvenue	Démarrer la formation Donner les règles et personnes-ressources Aider à créer le premier contact
Communication et intercompréhension	Ouvrir à la communication	Aider à créer le premier contact Donner des repères pour entrer en contact
	Se présenter	
	Rencontres entre pairs	Favoriser l'entraide entre apprenants Réduire le besoin de contacter les enseignants
	Système de parrainage	
	Cohérence du discours	Eviter des incompréhensions et réduire la confiance envers le dispositif.
	Traces numériques	Maintenir l'activité et le lien (social)

Tableau 46 – Moyens proposés pour favoriser la communication et l'intercompréhension.

6.6.2.2 Se repérer dans le DFOAD et être responsable de sa formation

Nous avons pu voir que les apprenants indiquaient souvent manquer de repères au sein du DFOAD. Nous venons de présenter des moyens de donner des repères communicationnels, mais les apprenants avaient aussi des demandes en termes organisationnels. Comme nous l'avons vu, mêler leurs différentes « sphères de vie » (privée, professionnelle, étudiante) leur demande une grande capacité d'organisation. Il convient alors de leur donner, le plus tôt possible, un maximum de repères organisationnels pour que la formation n'entrave pas leur organisation individuelle. Une fois cette structure établie, il appartient à l'apprenant, responsable de sa formation, de réagir en conséquence (e.g. s'il a un calendrier complet des étapes de la formation et de la durée des activités, il est de sa responsabilité seule de correctement s'organiser pour étudier).

➤ **Etablir un contrat pédagogique et fournir un syllabus de chaque cours**, qui contiendrait à la fois les éléments communicationnels indiqués (notamment les modalités d'accompagnement), mais aussi des éléments relatifs aux cours. En particulier, il conviendrait d'indiquer, pour chaque cours, les thématiques abordées, le plan du cours, les objectifs (e.g. « *à la fin de ce cours, vous serez capable de...* »), les prérequis pour accéder à ce cours, la durée, les modalités d'évaluation, les personnes-ressources à contacter, les règles de communication et tout autre élément qui pourrait aider l'apprenant à se représenter le cours et qui ferait office de contrat entre l'enseignant et lui. Il pourrait être demandé à l'apprenant, dans ce cas, d'adhérer à ce contrat (e.g. avec signature), c'est-à-dire d'indiquer son accord avec les éléments explicités, ce qui l'engagerait dans le DFOAD²²³ (e.g. il s'engage à remettre les travaux aux dates prévues). Cela évite notamment de nombreuses questions qui pourraient être posées (e.g. les modalités d'évaluation, si elles ne sont pas indiquées, peuvent être source de questionnements anxigènes) et aide l'apprenant à se projeter dans le cours, ce qui, là aussi, structure son parcours de formation et le rassure.

➤ **Proposer un calendrier des principales dates** sur la plateforme de formation. Il s'agirait d'indiquer les dates de mise en ligne des cours, de dépôt par les enseignants des devoirs à faire avec les dates butoirs de rendu par les étudiants et les moments de remise des corrections. Les dates d'examens devraient également être indiquées. Pour les apprenants les moins autonomes, il peut être intéressant de donner des rythmes d'avancement de cours à titre indicatif. Par exemple, pour le cours X, avoir lu les 10 premières pages pour la semaine 30, puis 10 pages supplémentaires pour la semaine 31.

➤ **Aider l'apprenant à savoir réagir en cas de difficulté**, car indiquer les personnes ressources et ouvrir à la discussion ne suffit pas toujours pour que l'apprenant ose établir le contact face à une difficulté. Un outil d'auto-évaluation des réactions des apprenants peut leur être proposé : cet outil aurait essentiellement pour vocation d'amener l'apprenant à conscientiser ses mécanismes métacognitifs et socio-affectifs dans des situations spécifiques (comme par exemple dans une situation de difficulté face à un contenu de cours). Les étudiants y indiqueraient, par exemple, comment ils prévoient de réagir face à une difficulté. Il serait opportun de rappeler les éléments à disposition des apprenants dans cette auto-évaluation, comme par exemple une foire aux questions, un forum, *etc.* Ces autres supports peuvent également remplacer l'outil d'auto-évaluation en y indiquant directement des conseils, mais les engage moins puisqu'ils ne participent pas en donnant leurs propres réponses. Le contrat pédagogique précédemment évoqué peut aussi spécifier

²²³ Le contrat pédagogique peut, par exemple, stipuler les droits et devoirs des enseignants et des apprenants. Les deux s'engagent alors sur ces droits et devoirs.

qu'il leur appartient d'être proactif et de se manifester en cas de difficultés. Dans ce cas, leur adhésion à ce contrat les invitera à réagir en conséquence et l'absence de réaction de leur part serait de leur seule responsabilité (la formation ayant donné les outils pour agir). Toutefois, ce type d'apprenant peut être identifié par les questionnaires précédemment évoqués ou par le questionnaire d'auto-évaluation. Dans ce cas, une aide proactive peut être apportée, si le dispositif le permet.

➤ **Faire participer les apprenants à la construction d'une foire aux questions (FAQ) qui liste les conseils et « astuces » liés à la formation**, par exemple les éléments administratifs qui seraient souvent demandés au personnel institutionnel et qui ne nécessitent pas un traitement au cas par cas. Cette FAQ pourrait avoir été alimentée au fil des années par l'ensemble des apprenants qui ont participé à cette formation. Ce support d'accompagnement offre à la fois la possibilité aux apprenants de trouver une réponse sans avoir à solliciter les acteurs pédagogiques de la formation, et à la fois leur fournit un support structurant en ce sens qu'ils sauront où trouver, éventuellement, une réponse à leur demande. Si la réponse ne s'y trouve pas et qu'elle concerne un cas qui peut être généralisé à l'ensemble des apprenants, il convient de compléter la FAQ. *Via* un forum comme support technique, cette FAQ peut aider à créer du lien entre apprenants, leur permettant d'identifier qui pose une question et qui répond, voire d'engager une conversation hors de la FAQ –ce qui renforce le sentiment d'appartenance. Une modération est nécessaire pour éviter tout message indésirable (e.g. injures, règlements de compte, hors sujets).

➤ **Inviter les apprenants à tenir un carnet de bord** (ou journal d'apprentissage) **privé et public**, tout en n'obligeant pas ceux qui n'adhèrent pas à cette méthode à le faire. Cette idée nous vient d'Heather, rencontrée en entretien, qui tenait un carnet de bord dans lequel elle notait le temps passé à travailler sur ses différents travaux, ses méthodes de travail, ses moments de doute, *etc.* Ce carnet renseigne à la fois les meilleurs comme les plus mauvais moments liés à la formation. Cela peut aider les apprenants à formaliser leurs projets, leurs désirs, leurs doutes et à en faire part aux enseignants ou à leurs pairs s'ils le souhaitent. Une partie publique permettrait aux apprenants d'échanger autour de ces points et aux enseignants de réagir si nécessaire. La partie privée servirait uniquement aux apprenants, comme outil de formalisation et de conscientisation.

Le tableau suivant propose une synthèse de ces recommandations :

Famille	Moyen	Utilité
Organisation du DFOAD	Calendrier des principales dates	Structurer, donner des repères Permettre à l'apprenant de mieux gérer ses différentes sphères de vie Aider les moins autonomes
Organisation du DFOAD Savoir-être responsable	Contrat pédagogique et syllabus de cours	Aider à se projeter, rassurer Responsabiliser l'apprenant en lui proposant d'adhérer explicitement aux règles
Savoir-être responsable	Savoir réagir en cas de difficulté	Responsabiliser l'apprenant en l'amenant à faire face à son fonctionnement propre, l'aider à prendre conscience de ce fonctionnement
Organisation du DFOAD Savoir-être responsable	Co-construire une foire aux questions avec les apprenants	Structurer, donner des repères Identifier une ressource (non-humaine) possible pour apporter de l'aide Responsabiliser l'apprenant en le faisant participer à un projet commun Créer du lien entre apprenants
Savoir-être responsable	Tenir un carnet de bord	Structurer ses attentes, projections Echanger avec les enseignants et ses pairs

Tableau 47 - Moyens proposés pour donner des repères aux apprenants et les aider à être responsables de leur parcours de formation.

6.6.2.3 Les ressources extérieures au DFOAD

Un dernier élément sur lequel notre étude nous amène à travailler concerne l'en-dehors du DFOAD. Il s'agit notamment du soutien des proches, important comme nous avons pu le voir.

➤ **Aider les apprenants à identifier les ressources (possibles supports) en dehors du DFOAD**, comme leurs proches ou toute autre personne pouvant les accompagner. Le dispositif de FOAD pourrait les aider, selon nous, à deux niveaux. Dans un premier niveau, il conviendrait de faire prendre conscience aux apprenants que leurs proches, notamment, peuvent les soutenir dans la formation. Pour cela, le premier questionnaire (Q1) que nous recommandions d'utiliser peut servir, car il invite à indiquer ce qui est attendu des proches. Il serait toutefois intéressant de le compléter par l'identification des différentes ressources, en demandant à l'apprenant de les préciser (e.g. conjoint(e), enfants, parents, amis). Dans un second niveau, il s'agirait de conseiller les apprenants à ce sujet, pourquoi pas en invitant d'anciens étudiants à témoigner du rôle de leurs proches ou en citant des chiffres de cette thèse, par exemple sur l'importance du soutien organisationnel des proches. Il peut être pertinent d'inviter les apprenants à en discuter avec leurs proches, avant le début des

cours, afin qu'ils établissent avec eux un « contrat moral », si cela est nécessaire (la projection qu'ont les apprenants de leur formation ou que les proches en ont peut être erronée et conduire à des incompréhensions en cours de parcours). En outre, cela peut légitimer les apprenants dans leurs attentes envers leurs proches : ceux qui hésiteraient à les solliciter seraient, peut-être, plus enclins à le faire s'il est recommandé de faire appel à ces ressources pour leur formation.

➤ **Proposer des outils permettant la création d'un réseau d'anciens étudiants ou professionnel.** Dans le premier cas, nous pouvons par exemple suggérer la mise en place d'un annuaire des anciens et d'un accès toujours possible aux anciens au forum de la plateforme pour répondre aux nouveaux étudiants, à la FAQ, *etc.* Ils pourraient aussi proposer des astuces professionnelles liées au parcours de la formation ou raconter leur expérience lors d'échanges en présence ou à distance (e.g. en les invitant lors d'un regroupement). Ceci aurait pour but de dynamiser les échanges en formation, de fournir une nouvelle ressource pour poser des questions, partager ses doutes, *etc.* Le second cas serait plus spécifiquement lié aux questions professionnelles évoquées précédemment. Ce peut être un moyen de trouver un stage (si la formation en propose) ou un emploi.

Le tableau suivant propose une synthèse de ces recommandations :

Famille	Moyen	Utilité
Savoir-être accompagné (savoir demander de l'aide)	Aider à identifier et mobiliser les ressources extérieures au DFOAD	Savoir mobiliser des ressources susceptibles d'accompagner Légitimer les apprenants dans leur attente envers leurs proches
Compréhension / organisation du DFOAD	Réseau d'anciens ou de professionnels	Savoir mobiliser des ressources susceptibles d'accompagner Construire son projet professionnel

Tableau 48 - Moyens proposés pour aider à identifier les ressources en dehors du DFOAD.

6.7 Conclusion du chapitre : des pistes pour limiter l'abandon

L'abandon est un phénomène qui semble en grande partie explicable par la dimension socio-affective et les motivations initiales, bien que des éléments qui sont externes au sujet (e.g. dysfonctionnements) puissent participer à renforcer des éléments ressentis par le sujet, comme l'anxiété ou la solitude, ou à réduire le sentiment d'auto-efficacité et le sentiment d'appartenance. Le bon fonctionnement du dispositif permet de réduire le taux d'abandon observé dans nos analyses, du fait qu'il s'agisse de l'un des principaux facteurs catalyseurs des facteurs principaux de l'abandon.

Plusieurs pistes seraient à explorer pour limiter l'abandon dans les DFOAD que nous avons étudiés. Tout d'abord, il serait intéressant de pouvoir identifier les profils à risque, établis par notre analyse des données recueillies, avant même que la formation ait commencé et que l'apprenant s'y soit inscrit. Cela permettrait, si ce modèle est éprouvé à plus large échelle, d'identifier les individus à accompagner particulièrement, voire à les orienter vers une autre formation qui conviendrait plus à leurs attentes. Un second questionnaire permettrait de jauger le vécu des apprenants en cours de formation, suffisamment tôt pour que le processus d'abandon éventuel soit entamé sans être arrivé à son terme. Favoriser la communication et l'intercompréhension, à la fois avec les enseignants et le personnel administratif et entre étudiants, semble être l'un des facteurs clés de la persévérance en FOAD – pouvant éviter jusqu'à 60 % des abandons si l'on se base sur notre seconde enquête. La rencontre physique, plus propice à établir une relation, semble le meilleur moyen. Des regroupements présentiels ou à distance²²⁴ pourraient alors être organisés, au moins un en début d'année pour que chacun puisse connaître l'Autre. Les regroupements en cours de formation peuvent également être efficaces, pour lever les doutes du début de l'année, et régler les premiers problèmes par l'intercompréhension entre enseignants et apprenants.

Les sentiments interpersonnels d'appartenance et de confiance sont certes importants, mais le manque de repères a également troublé et beaucoup perturbé les apprenants, comme nous avons pu le voir dans le précédent chapitre. Une posture réactive en réponse à leurs questions suffit généralement à les rassurer, si toutefois l'enseignant est disponible pour répondre. Il convient de proposer une présentation de la formation la plus claire et précise possible, afin d'éviter au maximum les écarts entre le service attendu par les apprenants et le service réellement prévu par le dispositif et d'établir un contrat pédagogique auquel adhèrent étudiants comme enseignants. Ce besoin de structure, de repères, cette enveloppe contenante (Paquelin, 2004) attendue, peut aussi se présenter sous la forme de moyens mis à disposition des apprenants (e.g. outils, acteurs humains et non-humains), de l'explicitation des attendus (e.g. fréquence approximative des travaux à rendre), *etc.* Les agents non humains (e.g. foire aux questions) peuvent répondre à certains questionnements des apprenants sans nécessiter l'intervention d'un enseignant ou du personnel administratif. Ces FAQ peuvent même être construites par les apprenants.

²²⁴ Les classes virtuelles restent très efficaces (Lavenka & Ferone, 2014), lorsque la technologie le permet, et ne nécessitent pas de déplacement des apprenants. D'autres formes de « rencontre » peuvent également se faire uniquement par e-mail, comme cela se fait à la formation *Net Trainers* à Toulouse 1 Capitole (Maurin, 2004) : voir note de bas de page 218 page 392.

Ainsi, des dispositifs clairs, structurants et sécurisants, permettant la communication et l'intercompréhension auraient permis d'éviter certains abandons. Toutes les recommandations ne demandent pas nécessairement d'importants moyens financiers ou temporels pour être mis en place (e.g. message de bienvenue, se mettre d'accord sur un discours cohérent), voire même peu d'intervention de la part des enseignants et des personnels administratifs (e.g. inciter à la rencontre entre pairs, FAQ commune alimentée par les apprenants). Ils nécessitent cependant une sensibilisation des enseignants et agents administratifs aux difficultés que peuvent rencontrer les apprenants et à l'importance d'éléments comme les messages de bienvenue ou le fait de se présenter et une formation aux outils pour utiliser, par exemple, des logiciels de vidéoconférence. Mais il s'agit aussi de laisser à ces enseignants du temps pour être « présents » à distance pour leurs étudiants –en plus du temps de préparation des cours et de corrections des devoirs– ou bien de les seconder, par exemple avec un tuteur –qui pourrait être un étudiant plus expérimenté (e.g. des étudiants de Master pour être tuteurs d'étudiants de Licence 1). L'accompagnement entre apprenants peut non seulement réduire l'implication (en termes de temps) nécessaire aux enseignants pour répondre aux étudiants (les amenant à accompagner en priorité les profils les plus « à risque », détectés dès leur entrée en formation ou en cours de formation), mais aussi réduire les effets des dysfonctionnements et limiter l'abandon. En ce sens, aider les apprenants, dès le début de la formation, à entrer en contact entre eux et avec les enseignants est un élément qui apparaît comme important pour assurer le bon fonctionnement d'un dispositif.

Pour d'autres apprenants, c'est le capital confiance ou social qui est faible, parfois dès le départ, et explique l'abandon. Pour eux, il convient, d'une part, de les accompagner suffisamment pour les rassurer et leur montrer qu'ils ne sont pas « abandonnés » par le dispositif, qui lui se veut structurant et enveloppant, et d'autre part d'éventuellement les aider à identifier les ressources internes (enseignants, personnel administratif, pairs) et externes (proches, toute autre personne) auxquelles ils peuvent faire appel. Les légitimer dans leur demande d'accompagnement envers leurs proches, par exemple, pourrait être une piste à explorer dans le domaine de la FOAD (e.g. en leur expliquant que le rôle des proches est reconnu comme important). L'entraide et le soutien socio-affectif entre pairs semblent également à développer pour qu'ils persévèrent, car les compensations que nous avons pu observer nous montrent à quel point la place des pairs peut parfois être essentielle : ils sont ceux qui comprennent, car ils vivent des situations similaires.

Conclusions et perspectives

Le but de cette recherche était d'identifier le rôle de la dimension socio-affective dans la persévérance (ou inversement dans l'abandon) en formation ouverte et à distance, dans l'enseignement supérieur. Nous avons pour cela mobilisé un cadre théorique issu de travaux en sciences de l'information et de la communication, en sciences de l'éducation et en psychologie, pour définir à la fois la dimension socio-affective, la notion de motivation, l'objet d'étude (les dispositifs de formation ouverts et à distance) et nous saisir des questions de communications médiatisées dans ce contexte. L'investigation mise en œuvre pour répondre à notre problématique nous a permis de constituer un ensemble de données quantitatives et qualitatives, offrant à la fois un traitement de masse, grâce aux questionnaires, et une compréhension plus précise des attentes et du vécu des apprenants en formation à distance, grâce aux entretiens. L'enquête a interrogé des publics français et québécois, afin d'identifier les similitudes et différences entre ces derniers et les dispositifs dans lesquels ils étaient inscrits. Nous avons proposé des pistes d'explications de l'abandon en FOAD à partir de l'analyse des données obtenues, sur lesquelles nous reviendrons pour opérer un retour réflexif sur le travail conduit et esquisser ce qui pourrait constituer une suite à cette recherche.

Synthèse de la recherche

La diversité des répondants à nos enquêtes a permis d'identifier des facteurs socio-démographiques et culturels en lien avec cette dimension socio-affective, et donc en lien avec la persévérance. Nous avons en effet mis en avant que l'existence d'écart socio-affectifs et motivationnels entre les attentes et le vécu des apprenants étaient généralement négatifs, et avaient un rôle sur l'abandon en FOAD : les écarts plus marqués concernent les variables liées aux relations socio-affectives avec les enseignants et les pairs, mais nous constatons aussi quelques différences entre les attentes et le vécu à l'égard des proches (au niveau organisationnel). Une perte de confiance en sa réussite est souvent liée à ces écarts.

Des différences existent entre les apprenants dès le début de la formation, mais sont moins grandes et concernent moins d'individus. En premier lieu, nous constatons des différences ethno-culturelles : les étudiants québécois déclarent plus souvent avoir une plus grande confiance en eux et en leur réussite que les apprenants français et comptent plus sur leurs proches que sur leurs pairs (leur âge étant plus élevé, leurs proches occupent une place généralement plus importante). Malgré tout, les apprenants, québécois et français, se ressemblent : la motivation initiale est élevée, quel que soit le motif d'inscription en formation, et les attentes envers les

enseignants, souvent jugés indispensables à la réussite, sont fortes, de même que celles envers les proches. En second lieu, nous observons des différences au niveau des attentes socio-affectives : les apprenants qui se disent les plus motivés et les plus persévérants ont aussi des attentes plus élevées envers les acteurs du dispositif de FOAD. À ce stade, les pairs sont jugés peu importants pour la réussite, mais la majorité des apprenants attendent, autant que faire se peut, de pouvoir échanger avec eux. Peu d'apprenants ne sont pas concernés par ces constats globaux, et les différences, mineures, s'expliquent souvent par des profils spécifiques : c'est ce que nous avons modélisé par l'approche socio-affective avec les acteurs du dispositif (selon quatre classes en fonction de leurs attentes envers les enseignants et les pairs). Les apprenants qui s'isoleraient du dispositif le font généralement volontairement (86 %). Leur niveau d'anxiété est plus faible que leurs opposés « intégrés » (qui ont des attentes socio-affectives envers les enseignants et leurs pairs très élevées) et un sentiment d'auto-efficacité aussi élevé que dans les autres classes. Enfin, d'autres différences existent et concernent les motifs initiaux d'engagement en formation, à deux niveaux : un premier niveau nous indique le type de motivation (intrinsèque, extrinsèque), un second niveau nous indique l'importance et la clarté du projet de l'apprenant. Si, initialement, ces différences influent peu sur la persévérance projetée (c'est plus la « force » d'une motivation que le type qui a un rôle), nous avons pu voir quelle importance elles prenaient lors du vécu de la formation et dans l'abandon.

Les écarts grandissent en cours de formation et dépendent plus souvent des dispositifs que de variables propres à l'apprenant. On a pu mettre en exergue l'impact négatif des dysfonctionnements des dispositifs de FOAD sur la persévérance (expliquant au moins 60 % des abandons). Il y a renégociation avec les attentes initiales pour gérer les écarts. Les apprenants qui ne choisissent pas leur isolement subissent fortement les manques communicationnels et socio-affectifs, en particulier avec les enseignants. Dans ce dernier cas, des phénomènes de compensation de l'absence des enseignants par les pairs ont parfois lieu. Bien que généralement partielle, cette compensation permet de limiter les baisses du niveau de persévérance, voire l'abandon. Les causes du déficit communicationnel ne sont pas toujours liées à l'absence des enseignants et peuvent être dues à la médiatisation de la communication. Nombre d'apprenants semblent freinés dans leur rapport à l'Autre par ce filtre communicationnel, surtout lorsqu'il s'agit de leur première expérience à distance. Les apprenants qui subissent leur isolement et n'accèdent pas à des ressources leur permettant de compenser le manque sont ceux qui abandonnent le plus souvent (45 % des « isolés »). Le modèle socio-affectif que nous avons élaboré rend compte de ces différents apprenants selon leur vécu socio-affectif de la formation. Nous avons identifié quatre classes d'apprenants selon le niveau socio-affectif vécu avec leurs pairs et leurs enseignants : les intégrés, qui ont des niveaux

socio-affectifs élevés avec les enseignants et leurs pairs, les exclusifs, qui échangent essentiellement avec les enseignants, les compensateurs, qui pallient le manque socio-affectif avec les enseignants par leurs pairs et les isolés, qui ont très peu d'interactions avec les acteurs du dispositif. Les « isolés » ont une anxiété plus forte²²⁵ et l'ensemble des niveaux des autres variables socio-affectives sont plus faibles que dans les autres classes, y compris le plaisir d'apprendre. Seul le soutien des proches est presque aussi élevé que celui vécu par les autres classes. Les apprenants compensateurs ont une anxiété plus élevée que dans les classes des « intégrés » et des « exclusifs » (qui ont des relations satisfaisantes avec les enseignants) et un plaisir amoindri : la compensation est partielle. D'autres dysfonctionnements, comme un retard dans la livraison des cours, peuvent être préjudiciables à un apprenant qui a un emploi du temps lui laissant peu de flexibilité, en particulier lorsqu'il cumule emploi et vie de famille. Dans ce cas, le rôle des proches est essentiel pour le libérer des tâches quotidiennes ; là aussi, les déceptions peuvent exister à leur égard et fortement perturber les projets de l'apprenant. Dans tous les cas, on retiendra l'importance d'une intercompréhension et de l'avancée dans un but commun entre les différents acteurs. Les différences culturelles sont toujours présentes, mais, en plus des facteurs initiaux, s'ajoutent des différences dues aux dispositifs.

La dimension socio-affective a montré toute son importance dans l'explication des abandons en FOAD, aussi bien en début qu'en cours de formation. Bien qu'il ne soit pas possible de systématiquement prédire l'abandon, nous avons su identifier des profils « à risque », plus sujets à l'abandon que les autres, à partir de facteurs qui leur sont internes et/ou externes. Les apprenants exclusivement motivés par le plaisir d'apprendre sont un exemple de profil à risque : lorsque l'écart entre leurs attentes et le service rendu par le dispositif est trop important, c'est un public qui abandonne facilement. Les dysfonctionnements, notamment, nuisent fortement à leur plaisir d'apprendre, c'est-à-dire à leur unique raison de poursuivre la formation. Ces mêmes dysfonctionnements, en particulier l'absence de réaction des enseignants aux questions posées, participent à au moins 60 % des abandons en cours de formation²²⁶. Dans ces deux cas, l'abandon est lié à un écart trop important entre les attentes et les projections initiales et le vécu de la formation. Le manque de repères organisationnels, permettant aux apprenants de gérer leurs différentes sphères de vie, est également un élément qui, lorsqu'il manque, est anxiogène et ne permet pas aux moins autonomes de persévérer. Pour d'autres, l'abandon semble dû à un faible

²²⁵ Seuls 2 sur 11 qui ont répondu aux deux enquêtes avaient initialement prévus d'être isolés, ce qui explique la différence sur l'anxiété : les « isolés » initiaux étaient peu anxieux et s'isolaient par choix ; les « isolés » du vécu subissent souvent cet isolement et sont plus anxieux.

²²⁶ Cela ne concerne que l'échantillon du second questionnaire (sur le vécu de la formation).

capital confiance ou social, ou un projet mal défini ou peu prioritaire. En cours de formation, la dimension socio-affective apparaît comme un indicateur pertinent pour identifier les profils à risque : les niveaux socio-affectifs des publics qui abandonnent sont, en moyenne, bien plus faibles que chez ceux qui persévèrent. Nous avons pu déterminer dans le dernier chapitre les seuils qui semblent « critiques », en-deçà desquels l'abandon est plus fréquent. L'abandon semble alors être un processus, dans lequel l'ensemble de ces variables socio-affectives fluctuent. Si plusieurs de ces éléments chutent en-dessous des seuils observés, il y a un fort risque d'abandon, surtout si le profil initial est « fragile ».

Les critères de qualité d'un DFOAD se retrouvent, selon nous et d'après nos analyses, dans les grandes familles que nous avons établies pour faire nos recommandations : c'est un dispositif où la communication entre les acteurs du dispositif est possible (mais non obligatoire pour les étudiants souhaitant l'isolement), où la bienveillance des différents acteurs permet une intercompréhension et l'établissement d'une relation de confiance entre ces individus. C'est aussi un dispositif structuré et structurant pour les étudiants, où le contrat pédagogique est énoncé et partagé par l'ensemble des acteurs, où des repères temporels et organisationnels sont clairement indiqués aux apprenants pour qu'ils puissent s'organiser. Le dispositif idéal prendrait en compte les singularités de ses apprenants, à la fois par son ouverture (essentiellement dans l'absence de contrainte spatio-temporelle mais ce peut être aussi par la possibilité de choix dans son parcours pédagogique), mais aussi en les aidant à identifier et à accéder aux ressources à leur disposition pour réussir. En ce sens, il pourrait être intéressant que le dispositif prenne en compte la place et le rôle de l'entourage, par exemple en sensibilisant les étudiants sur cet aspect. Enfin, le suivi des étudiants semble également un critère important, notamment pour réduire l'abandon. Nous avons fait des propositions en ce sens, qui restent à éprouver.

Limites et critiques

L'exploration effectuée dans cette recherche a permis de mieux comprendre la place de la dimension socio-affective en formation ouverte et à distance et son rôle dans l'abandon. Toutefois, notre travail n'est pas exempt de critiques et de limites qui nous conduisent à accueillir les conclusions formulées avec le nécessaire doute scientifique. D'un point de vue global, il convient de se rappeler que le chercheur, un être humain, a un regard nécessairement subjectif. Il perçoit le monde d'une certaine manière, qui n'est pas la même que celle d'autrui. Cela pose question dans une recherche scientifique, d'autant plus dans le domaine social, comme le souligne Bourdieu (1983, p. 233). Cela rappelle à l'analyste qu'il ne peut entrevoir qu'une

partie des résultats et que, pour être le plus précis possible, il se doit d'effectuer un retour réflexif sur ses propres analyses et méthodes d'analyse.

Notre méthode par questionnaires et entretiens connaît des limites. Nous pouvons nous questionner sur ce que l'on aurait omis de demander aux apprenants interrogés. Il convient pour cela de revenir à notre cadre théorique initial, notamment sur notre définition de la dimension socio-affective. Les neuf sentiments choisis suffisent-ils à comprendre tout ce qui est en jeu au niveau socio-affectif dans une FOAD ? Notre modèle initial se voulait intégratif de la littérature choisie, issue d'un croisement de trois disciplines (sciences de l'information et de la communication, sciences de l'éducation et psychologie), et admet nécessairement des limites. Les analyses permettent toutefois d'établir un modèle socio-affectif permettant d'expliquer, pour partie, l'abandon en FOAD. Ce modèle est perfectible. Par exemple, on aura noté que les variables concernant les sentiments d'autonomie et de dépendance ne permettent pas de différencier les apprenants : elles pourraient être supprimées des questionnaires, ou affinées (e.g. demander à quel point et en quoi le contact avec l'Autre est indispensable). À l'inverse, pourraient être ajoutés des sentiments mis en exergue lors des entretiens, comme par exemple l'orgueil, qui pousserait certains apprenants à persévérer.

Ces nouveaux éléments auraient éventuellement pu aider à expliquer plus d'abandons. Les abandons considérés inexplicables peuvent cependant l'être par d'autres paramètres : personnels (e.g. problème de santé), cognitifs ou métacognitifs. Il n'est pas étonnant que tous ne soient pas explicables lors d'une enquête, certains éléments échappant aux investigations : on ne connaît pas, en effet, tout ce qui constitue la vie, privée, professionnelle et même étudiante, des apprenants de nos échantillons. C'est l'une des limites des méthodes employées (questionnaires et entretiens) : d'une part nous ne questionnons pas l'ensemble des paramètres et, d'autre part, le rythme de l'investigation est la « photographie » de deux instants. Pour ce qui est du premier point, nous avons fait le choix de traiter de la dimension socio-affective en omettant, volontairement, les dimensions cognitives et métacognitives (cette dernière ayant été légèrement traitée en demandant aux apprenants à quelles ressources ils avaient accès) afin de nous intéresser avec précision à la dimension socio-affective. Le second point pose d'autres questions : il est vrai que nous n'avons pas identifié avec précisions l'ensemble des fluctuations socio-affectives entre la première enquête et la seconde, ni le moment précis de l'abandon, ni les évolutions *post* investigations. Un suivi longitudinal complet semble intéressant, mais crée un biais. Suivis par un chercheur de manière fréquente et régulière, les apprenants auraient sans doute été plus influencés en cours de formation, du fait de la conscientisation des apprenants (e.g. de la manière de surmonter telle ou telle difficulté) à l'œuvre durant les entretiens. Il aurait alors fallu

tenir compte de ces influences qui auraient pu modifier la persévérance des apprenants dans notre étude.

La question de l'échantillonnage et de ses limites se pose également, à la fois parce qu'il est constitué par des apprenants inscrits dans des dispositifs spécifiques non sélectionnés, et à la fois parce que les individus en tant que tels sont très hétérogènes et la représentativité de l'échantillon est difficile à évaluer, puisque la population mère (l'ensemble des apprenants en FOAD universitaires) est méconnue. Toutefois, l'hétérogénéité des dispositifs et des apprenants étudiés est d'une richesse singulière qui nous aura permis, notamment, de comparer des publics français et québécois, inscrits dans des dispositifs aux différences notables. Nous avons consolidé la faiblesse de la représentativité par les entretiens semi-directifs, qui ont généralement permis de confirmer par cette approche qualitative ce que nous observions au niveau quantitatif sur des données plus massives, et inversement.

Enfin, nous n'avons pas tenu compte des activités des apprenants sur la plateforme (leurs traces numériques), ni étudiés les messages échangés sur celle-ci (e.g. sur les forums) ou en dehors (e.g. e-mails personnels). Nous avons pu approcher certains de ces éléments grâce aux entretiens. Les forums semblent peu utilisés par les apprenants de nos échantillons et il n'est pas rare qu'ils soient vides. Cependant, l'examen de ces interactions sociales (et hypothétiquement, pour partie, socio-affectives) aurait pu renforcer nos analyses (par questionnaires et entretiens) pour mieux comprendre la nature des échanges et leur fréquence. Il aurait pu être intéressant de corrélérer les données recueillies avec celles obtenues par les questionnaires et les entretiens pour tester d'éventuels liens statistiques, notamment en ce qui concerne les classes socio-affectives (intégrés, exclusifs, compensateurs, isolés), le niveau de persévérance et la persévérance elle-même.

Perspectives

Cette recherche aura permis de mettre en exergue l'importance de la prise en compte de la dimension socio-affective et de la motivation initiale pour comprendre la persévérance et l'abandon en FOAD. L'articulation des différentes disciplines choisies ici pour éclairer notre propos apparaît intéressante pour continuer les investigations : les sciences de l'éducation nous apportent la compréhension des théories de la motivation et de l'affectivité dans l'apprentissage, la psychologie permet de définir ces notions, et les sciences de l'information et de la communication, pluridisciplinaires, permettent de mieux nous saisir de l'objet d'étude (les dispositifs de FOAD) et de comprendre les enjeux de la communication médiatisée, prégnante dans ce mode d'apprentissage, dans les dynamiques interactionnelles existantes entre les différents acteurs impliqués dans les dispositifs.

Premièrement, notre exploration demande à être affinée, notamment en regard des critiques précédemment formulées, et vérifiée sur d'autres dispositifs, avec d'autres populations, pour confirmer les analyses. Par exemple, nous pourrions nous intéresser à la fois à d'autres disciplines (e.g. sciences dures), mais aussi des dispositifs exclusivement en présentiel, hybrides ou bi-modaux –il a pu être observé que les dispositifs bi-modaux comme ceux des échantillons québécois analysés étaient plus propices aux moments de rencontre, ce qui participait à leur persévérance. Il nous semble intéressant d'éprouver la fiabilité des seuils socio-affectifs identifiés comme prédicteurs de l'abandon et à les mettre en œuvre dans un protocole de suivi à double enquête auprès des étudiants. Les deux questionnaires proposés seraient des outils d'identification des étudiants faisant partie des profils à risque (avant même leur inscription en formation) et permettrait de les suivre plus particulièrement que les autres –le premier questionnaire serait également un moyen d'amener l'apprenant à vérifier son adéquation entre ses attentes ce que pourra lui offrir le dispositif, et à adhérer à celui-ci. Il conviendrait de valider l'hypothèse que cette méthode de suivi permettrait aux enseignants de se concentrer particulièrement sur les étudiants en ayant le plus besoin en mettant en place, éventuellement, un système d'entraide entre pairs pour les autres étudiants moins dépendants. Le personnel de l'institution de formation garde un rôle essentiel dans l'accompagnement tout au long de l'année (et pas seulement lors du dépôt des contenus de cours), mais la coopération entre apprenants est une forme de tutorat non négligeable, ne serait-ce qu'en termes économiques pour la conception d'une FOAD. La prise en compte des traces numériques (activités sur les plateformes) des apprenants pourrait également permettre un meilleur suivi, et aiderait par ailleurs à identifier avec plus de précision les moments auxquels les étudiants abandonnent le plus.

Ensuite, nous pensons que des ateliers collectifs entre apprenants expérimentés et enseignants de FOAD pourraient être un moyen de concevoir des dispositifs de formation ouverts et à distance plus performants, tenant compte des aspirations et difficultés de chacun. L'intercompréhension est apparue comme étant au cœur de la réussite en FOAD. Les dispositifs existants ne semblent pas manquer de moyens techniques : les LMS (Learning Management System) en place, comme Moodle, intègrent généralement un ensemble d'outils disponibles à l'installation : à buts informationnels (e.g. « mur » d'activités), communicationnels (e.g. forum, chat, messagerie), pour le travail collaboratif (e.g. porte-document, wiki), de notation et même pour le suivi des étudiants par les enseignants *via* leurs traces numériques. Les difficultés ne semblent pas techniques (un seul apprenant en entretien l'évoquait dans une moindre mesure), mais nous avons pu voir que l'absence de communication alimentait les représentations des étudiants envers leurs enseignants et

récioproquement. Des rencontres, physiques ou virtuelles, permettraient aux différents acteurs de ces dispositifs de se comprendre. Le but ne serait pas tant la conception de l'objet technique FOAD que la conception d'un dispositif favorisant le partage de desseins communs, propice au développement d'un agir communicationnel, tenant compte des spécificités de chacun : apprenants, enseignants et personnel administratif.

Bibliographie

AFNOR, *Référentiel de bonnes pratiques : technologies de l'information, formation ouverte et à distance (lignes directrices)*, BP Z76-001, 2004, 63 p.

ALAMÉDA, Antoine, *Parler à ses enfants*, Paris, Odile Jacob, 2005, 384 p.

ALAVA, Séraphin, *Cyberespace et formations ouvertes: Vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2000, 230 p.

ALBERO, Brigitte et KAISER, Arnim, « La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire », *Savoirs*, vol. 21, n°3, 2010, p. 65-95.

ALDERFER, Clayton Paul, *Existence, relatedness, and growth: human needs in organizational settings*, New York, Free Press, 1972, 216 p.

ALTET, Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997, 128 p.

ARNOLD, Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *ELA - Études de linguistique appliquée*, vol. 144, n° 4, 2007, p. 407-425.

AUBERT, Jean-Luc, *Si l'huile flotte sur l'eau, c'est pour apprendre à nager : Sur l'échec scolaire*, Paris, Critérian, 1994, 146 p.

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

AUMONT, Bernadette et MESNIER, Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre*, 3e éd., Paris, L'Harmattan, 2005, 280 p.

BANDURA, Albert, *L'apprentissage social*, Paris, Mardaga, 1980, 220 p.

BANDURA, Albert, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Upper Saddle River, Prentice-Hall, 1986, 648 p.

BANDURA, Albert, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 1997, 880 p.

BANDURA, Albert, « La théorie sociale cognitive : une perspective agentique », **In** FENOUILLET Fabien, CARRE Philippe (dir.), *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*, Paris, Dunod, 2009, p. 15-45.

BARABEL, Michel, MEIER, Olivier, PERRET, André[et al.], *Le Grand Livre de la Formation*, Paris, Dunod, 2012, 552 p.

BARBIER, René, *L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997, 374 p.

BARBIER, Jean-Marie, BOURGEOIS, Etienne, VILLIERS, Guy DE[et al.], *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, 2006, 302 p.

BATTESTINI, Anne, *Près d'un jeune sur deux souffre de la solitude !*, Société de Saint Vincent de Paul, [En ligne : <http://www.ssvp.fr/dossier-actualites/pres-dun-jeune-sur-deux-souffre-de-la-solitude>, consulté le 17 mai 2013].

BAUDRIT, Alain, *Le tutorat: richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2003, 176 p.

BAUDRIT, Alain, *L'apprentissage collaboratif: Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007, 160 p.

BÉGIN, Christian, « Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 47-67.

BERBAUM, Jean, *Etude systémique des actions de formation*, Paris, PUF, 1982, 289 p.

BERNARD, Michel et COLLECTIF, *Le e-learning: La distance en question dans la formation*, Paris, L'Harmattan, 2005, 96 p.

BERTHOZ, Alain et JORLAND, Gérard, *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, 2004, 308 p.

BERTRAND, Isabelle, « Les dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur: transfert ou intégration? », *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 1, 2003, p. 61-78.

BÉTRANCOURT, Mireille et DAMBREVILLE, Stéphane Caro, « Comment concevoir des documents électroniques favorisant l'apprentissage? », In DESSUS Philippe, GENTAZ Edouard (dir.), *Apprentissages et enseignement*, Paris, Dunod, 2006, p. 163-182, [En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00453071>].

BEUGRÉ, Constant, *La Motivation au travail des cadres africains*, Paris, L'Harmattan, 1999, 198 p.

BÉZIAT, Jacques, « Formateur en ligne: vers un modèle d'action », *Distances et médiations des savoirs*, vol. 1, n° 1, 2012, [En ligne : <http://dms.revues.org/116>].

BIDAULT, Francis et JARILLO, Juan Carlos, « La confiance dans les transactions économiques », **In** BIDAULT Francis, GOMEZ Pierre-Yves, MARION Gilles (dir.), *Confiance, entreprise et société*, Paris, Editions ESKA, 1995, p. 109-123.

BIOY, Antoine, *La communication entre soignant et soigné: repères et pratiques*, Levallois-Perret, Bréal, 2003, 148 p.

BIZEUL, Daniel, « Les ressorts psychologiques sont-ils des faits ? », **In** PAILLE Pierre (dir.), *La méthodologie qualitative : postures de recherche et variables de terrain*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 63-83.

BLIN, Françoise, « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », *Etudes de linguistique Appliquée*, n° 110, 1998, p. 215-226.

BLOOM, Benjamin Samuel, *Taxonomie des objectifs pédagogiques: Domaine cognitif*, trad. Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1956, 232 p.

BLOUIN, Yves, *Réussir en sciences : rapport de recherche*, Cégep François-Xavier Garneau, 1986.

BONICEL, Marie-Françoise et NIMIER, Jacques, « Stress et formation dans l'éducation nationale », **In** LASSARRE Dominique (dir.), *Stress et Société*, Reims, Presse Universitaire de Reims, 2002, p. 125-140.

BOUBA-OLGA, Olivier et GROSSETTI, Michel, « Socio-économie de proximité », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, octobre, n° 3, 2008, p. 311-328.

BOUCHARD, Paul, « Autonomie et distance transactionnelle dans la formation à distance », **In** ALAVA Séraphin (dir.), *Cyberespace et formations ouvertes*, Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 65-78.

BOUD, David, *Developing Student Autonomy in Learning*, Londres, Routledge, 1988, 270 p.

BOULET, Albert, SAVOIE-ZAJC, Lorraine et CHEVRIER, Jacques, *Les Stratégies D'Apprentissage à L'Université*, Montréal, PUQ, 1996, 215 p.

BOURDAGES, Louise, *La Persistance Au Doctorat. une Histoire de Sens*, Montréal, PUQ, 1996, 176 p.

BOURDAGES, Louise et DELMOTTE, Claudine, « La persistance aux études universitaires à distance », *Revue de l'Éducation à Distance*, vol. 16, n° 2, 2001, p. 23-36.

BOURDIEU, Pierre, « De quoi parle-t-on quand on parle du “problème de la jeunesse” », **In** PERCHERON Annick (dir.), *Les jeunes et les autres*, Vaucresson, Centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson, 1983, p. 229-234.

BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1983, 243 p.

BOURDIN, Dominique, « L'interprétation des rêves », *Sigmund Freud: avec le texte du chapitre VI [paragraphe] 1, 2 et 3*, Levallois-Perret, Bréal, 2011, 164 p.

BOURGEOIS, Étienne et NIZET, Jean, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1997, 232 p.

BOURGEOIS, Etienne, « Le sens de l'engagement en formation », **In** BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 87-106.

BOURGEOIS, Etienne, « Motivation et formation des adultes », **In** FENOUILLET Fabien, CARRE Philippe (dir.), *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*, Paris, Dunod, 2009, p. 235-251.

BRINGER-TROLLAT, Anne-Françoise et MASSON, Claire, *La formation individualisée: conférence de consensus*, Dijon, Educagri Editions, 2009, 194 p.

BRIZON, Hervé, *Profession aide-soignant*, Paris, Heures de France, 1998, 484 p.

BRUGVIN, Marielle, *Formations ouvertes et à distance: Développer les compétences à l'autoformation*, Paris, L'Harmattan, 2005, 311 p.

BRUNEL, Philippe, CHANTAL, Yves et SCHIANO-LOMORIELLO, Sandrine, « Motivation et pratique sportive », **In** FENOUILLET Fabien, CARRE Philippe (dir.), *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*, Paris, Dunod, 2009, p. 253-272.

BRUNER, Jerome Seymour, *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996, 244 p.

CAPDEFERRO, Neus et ROMERO, Margarida, « Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? », *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 13, n° 2, 2012, p. 26-44.

CARLIER, Ghislain et RENARD, Jean-Pierre, *Plaisir, compétence et réflexivité: la formation continue en éducation physique*, Louvain, PUL, 2007, 220 p.

CARRÉ, Philippe, « Pourquoi nous formons-nous ? », *Sciences Humaines*, mars, n° 92, 1999, p. 26-29.

CARRÉ, Philippe, *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan, 2001, 213 p.

CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel, *L'autoformation*, Paris, PUF, 2002, 360 p.

CARRÉ, Philippe et TÉTART, Michel, *Les ateliers de pédagogie personnalisée, ou, L'autoformation accompagnée en actes*, Paris, L'Harmattan, 2003, 223 p.

CARRÉ, Philippe, « Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? », *Savoirs*, Hors série, n° 5, 2004, p. 9-50.

CARRÉ, Philippe, *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, 212 p.

CASALIS, Didier et BLOCH, Henriette, *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Paris, Larousse, 2002, 1456 p.

CELLIER, Hervé et POURTIER, Philippe, *Reussite Educative une Experimentation Sociale a Romans Sur Isere*, Paris, L'Harmattan, 2012, 182 p.

CHAMPY, Philippe, ETEVE, Christiane, FORQUIN, Jean-Claude, ROBERT, André, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, RETZ, 2005, 1104 p.

CHARLES, C. M., *La discipline en classe: modèles, doctrines et conduites*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 1997, 370 p.

CHARLIER, Bernadette, *Cyberespace et formations ouvertes: Vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2000, 230 p.

CHARLIER, Martine, « L'intégration des enfants handicapés où en est-on ? », *Sauvegarde de l'Enfance*, vol. 57, n° 4, 2002, p. 210-217.

CHARLIER, Bernadette et PERAYA, Daniel, *Nouveaux dispositifs de formation pour l'enseignement supérieur, allier technologie et innovation*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

CHARLIER, Bernadette, DESCHRYVER, Nathalie et PERAYA, Daniel, « Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire », 2004, [En ligne : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17878>].

CHARLIER, Bernadette, DESCHRYVER, Nathalie et PERAYA, Daniel, « Apprendre en présence et à distance », *Distances et savoirs*, vol. 4, n° 4, 2006, p. 469-496.

CHARPENTIER, Jacky et COLLIN, Bernard, *De l'orientation au projet de l'élève*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 1993, 124 p.

CHARRIER, Brigitte et LERNER-SEI, Sophie, « Rapport au temps et formation à distance », *Distances et savoirs*, vol. 9, n° 3, 2012, p. 419-443.

CHARTRAND, Suzanne-G et PRINCE, Michèle, « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois », *Canadian Journal of Education*, vol. 32, n° 2, 2009, p. 317-343.

CHESNAIS, Marie-Françoise et GARANDERIE, Antoine de La, *Vers l'autonomie - L'accompagnement dans les apprentissages: L'accompagnement dans les apprentissages*, Paris, Hachette, 1998, 196 p.

CHOPLIN, Hugues, GALISSON, Arnaud, MÉHAT, Florence, MORIN, Ségolène, NOUVEAU, Jean-Sébastien, PAQUELIN, Didier, *Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance - rapport final de recommandations*, CRIPT, 2002.

CLAPARÈDE, Edouard, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, Kündig, 1909, 282 p.

CLAPARÈDE, Edouard, *Les méthodes, psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, tome 2*, 10ème édition, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1952, 246 p.

COLLECTIF DE CHASSENEUIL, *Accompagner des formations ouvertes: conférence de consensus*, Paris, L'Harmattan, 2001, 199 p.

COOLEY, Charles Horton, « Human Nature and the Social Order », *Scribner's*, Hors série, 1902, p. 183-184.

COOPERSMITH, Stanley, *Antecedents of Self-esteem*, San Francisco, W.H. Freeman & Co Ltd, 1967, 283 p.

COSNEFROY, Laurent, « Les théories reposant sur le concept de but », **In** FENOUILLET Fabien, CARRE Philippe (dir.), *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*, Paris, Dunod, 2009, p. 89-106.

COULON, Alain et PAIVANDI, Saeed, *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*, Paris, Observatoire National de la Vie Etudiante, 2008, [En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000636/index.shtml>].

FRAYSSINHES, Jean, *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage*, Thèse, Université Toulouse II Le Mirail, 2011.

FRETIGNE, Cédric, TROLLAT, Anne-Françoise, « La formation individualisée : un objet de recherche ? », *Savoirs*, vol. 3, n° 21, 2010, p. 9-40.

COULTER, D. J., *New Paradigms for understanding the properties and function of the brain : implications for Education*, Doctoral dissertation, University of Northern Colorado, 1981.

COVINGTON, Martin V, *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, 351 p.

COX, James C. et DECK, Cary A., « On the Nature of Reciprocal Motives », *Economic Inquiry*, vol. 43, n° 3, 2005, p. 623-635.

CROOK, Charles, BARROWCLIFF, David, PAUL, Virginie, PERRIAULT, Jacques, « La formation en ligne mieux que l'enseignement classique ... », *Hermès, La Revue*, vol. 39, n° 2, 2004, p. 69-76.

CSILLIK, Antonia, « L'entretien motivationnel », In FENOUILLET Fabien, CARRE Philippe (dir.), *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*, Paris, Dunod, 2009, p. 235-251.

DAMASIO, Antonio, *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1995, 396 p.

DANON-BOILEAU, Laurent, « Affect, éprouvé, émotion, sentiment : notations terminologiques », *Revue Française de Psychanalyse*, vol. 63, n° 1, 1999, p. 9-12.

DECI, Edward L. et RYAN, Richard M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Springer, 1975, 371 p.

DENIS, Brigitte, « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 1, 2003, p. 19-46.

DEPOVER, Christian et MARCHAND, Louise, *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, 2002, 268 p.

DEPOVER, Christian et QUINTIN, Jean-Jacques, « Tutorat et modèles de formation à distance », In DEPOVER Christian, DE LIEVRE Bruno, PERAYA Daniel, QUINTIN Jean-Jacques, JAILLET Alain (dir.), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 15-28.

DESCHÊNES, André-Jacques, GAGNÉ, Pierre, BILODEAU, Hélène, DALLAIRE, Suzanne, PETTIGREW, François, BEAUCHESNE-RONDEAU, Maude, COTE, Caroline, MALTAIS, Martin, SYLVAIN, Louise, THERIAULT-FORTIER, Jacinthe, « Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? », *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2, 2004, p. 233-254.

DESCHÊNES, André-Jacques et MALTAIS, Martin, *Formation à distance et accessibilité*, Québec, Télé-université, 2006, 135 p.

DESMARAIS, Lise, « La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas », *Alsic*, Vol. 3, n° 1, 2000, [En ligne : <http://alsic.revues.org/1780>].

DEWEY, John, *Logic: The Theory of Inquiry*, New York, Read Books, 2008, 560 p.

DOLIGNON, Carole, « La prise en compte des élèves en difficultés scolaires en France, en Belgique et en Angleterre. Approche comparative », In MALET Regis (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2010, p. 97-114.

DORON, Roland, PAROT, Françoise et ANZIEU, Didier, *Dictionnaire de psychologie*, Paris, PUF, 2007, 756 p.

DUNN, Rita Stafford et DUNN, Kenneth J., *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*, Reston, Allyn & Bacon, 1978, 456 p.

DUPONT, Sébastien, *Seul parmi les autres le sentiment de solitude chez l'enfant et l'adolescent*, Toulouse, Érès, 2010, 310 p.

DURAND, Daniel, *La systémique, Que Sais-Je*, Paris, PUF, 1979, 127 p.

DURKHEIM, Émile, Paugam, Serge, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2007, 416 p.

DUVEAU-PATUREAU, Véronique, « Accompagner le changement des organismes de formation par la FOAD », *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 1, 2004, p. 25-38.

ECCLES, Jacquelynne S. et WIGFIELD, Allan, « Motivational Beliefs, Values, and Goals », *Annual Review of Psychology*, vol. 53, n° 1, 2002, p. 109-132.

EDGAR, Patricia, POWELL, R. J., WATKINS, D., MOORE, R. J., ZAKHAROV, Olive, « An Analysis of the Coopersmith Self-Esteem Inventory: A Discussion of Two Studies », *Australian Psychologist*, vol. 9, n° 3, 1974, p. 52-63.

EKMAN, Paul, « Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, n° 4, 1987, p. 712-717.

EKMAN, Paul, FRIESEN, Wallace, « Facial Affect Scoring Technique: A First Validity Study », *Semiotica*, vol. 3, n° 1, 1995, p. 37-58.

ENEAU, Jerome, « Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail : construire la confiance à distance. », In TRIBY Emmanuel, HEILMANN Eric (dir.), *A distance : apprendre, travailler, communiquer*, Strasbourg,

Presses de l'Université de Strasbourg, 2007, p.187-200, [En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00849378>].

ENEAU, Jérôme et SIMONIAN, Stephane, « Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître », *Education et Formation*, n°290, 2009, p. 41-53.

FAMOSE, Jean-Pierre et BERTSCH, Jean, *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris, PUF, 2009, 192 p.

FENOUILLET, Fabien et DERO, Moïse, « Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne », *Savoirs*, vol. 12, n° 3, 2006, p. 88-101.

FENOUILLET, Fabien, « Vers une approche intégrative des théories de la motivation », **In** FENOUILLET Fabien, CARRE Philippe (dir.), *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*, Paris, Dunod, 2009, p. 305-338.

FENOUILLET, Fabien, *Les théories de la motivation*, Paris, Dunod, 2012, 328 p.

FERRY, Gilles, « Problématiques et pratiques de l'éducation des adultes [quelques points de repère pour la formation des enseignants] », *Revue française de pédagogie*, vol. 50, n° 1, 1980, p. 42-53.

FISKE, Susan et LEYENS, Jacques-Philippe, *Psychologie sociale*, Bruxelles, De Boeck, 2008, 759 p.

FLUCKIGER, Cédric, « Formation à distance et pratiques ordinaires de communication numérique. Des genres de communication des étudiants à l'université à la prise en compte d'un nouveau type de distance », *Distances et Savoirs*, vol. 9, n° 3, 2011, p. 397-417.

FOUCAULT, Michel, « Le jeu de Michel Foucault », **In** DEFERT Daniel, EWALD François (dir.), *Dits et écrits 1954-1988*, Paris, Gallimard, 1994, p. 298-329.

FOUCAULT, Béatrice, METZGER, Jean-Luc, PIGNOREL, Eric, VAYLET, Angélique, « Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ? », *Education Permanente*, n° 152, 2002, p. 95-105.

FOUCHER, Anne-Laure, « Analyse de Penser la mise à distance en formation », *Alsic - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 3, n° 2, 2000, p. 225-229.

FOUCHER, Roland, MORIN, Lucie, « Sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation : résultats de cinq recherches empiriques », *Revue Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 13, n° 3, 2007, p. 45-58.

FOUDRIAT, Michel, *Sociologie des organisations: la pratique du raisonnement*, Paris, Pearson Education, 2007, 352 p.

FOULQUIÉ, P, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF, 1971, 512 p.

FRANCOU, Renaud et KAPLAN, Daniel, *Nouvelles approches de la confiance numérique*, FING, 2011, [En ligne : http://doc.openfing.org/CONFIANCE/ConfianceNumerique_SyntheseFinale_Fevrier2011.pdf].

FRANKL, V. E, *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1988, 177 p.

FRAYSSINHES, Jean, *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage*, Thèse, Université Toulouse II Le Mirail, 2011.

FRAYSSINHES, Jean, *L'apprenant adulte à l'ère du numérique: Ou l'art de développer de nouveaux savoir-faire en situation d'apprentissage contextualisé*, Paris, L'Harmattan, 2012, 303 p.

FRAYSSINHES, Jean, « Plaisir et apprentissage sur les réseaux numériques », *Implications Philosophiques*, 2013, [En ligne : <http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/plaisir-et-apprentissage-sur-les-reseaux-numeriques/>].

FRENAY, Mariane et RAUCENT, Benoît, *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur -2vol-: Les pédagogies actives : enjeux et conditions*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 2006, 524 p.

GARRISON, D. Randy, « Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model », *Adult Education Quarterly*, vol. 48, n° 1, 1997, p. 18-33.

GATÉ, Jean-Pierre, « Apprenant », **In** BOUTINET Jean-Pierre (dir.), *L'ABC de la VAE*, Paris, ERES, 2009, p. 77-78.

GAUDUCHEAU, Nadia et MARCOCCIA, Michel, « Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne », Grenoble, 2007, [En ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>].

GAULMYN, Marie-Madeleine DE, « L'émotion au téléphone. De la perception à la reformulation », **In** ENGRAND Emmanuelle, LAMBOLEZ Sophie, TROGNON Alain (dir.), *Communications en situations de travail à distance*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2002, p. 83-99.

GERBAULT, Jeannine, *TIC et diffusion du français: des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques*, Paris, L'Harmattan, 2002, 228 p.

GIDDENS, Anthony, *Social Theory and Modern Sociology*, Standford, Stanford University Press, 1987, 324 p.

GIORDAN, André, « Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour l'apprentissage », *Sciences humaines*, Hors série, n° 12, 1996, p. 48-50.

GIORDAN, André, *Apprendre !*, Paris, Belin, 1998, 254 p.

GLÉONNEC, Mikaël, « Travailler ensemble à distance : Une question de confiance », *Hermès, La Revue*, n° 39, 2004, p. 18-26.

GLIKMAN, Viviane, « Quand les formations d'adultes surfent sur les nouvelles technologies », *Recherche et formation*, n° 26, 1997, p. 99-112.

GLIKMAN, Viviane, *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers*, Paris, INRP, 1999, 232 p.

GLIKMAN, Viviane, *Des cours par correspondance au e-learning: panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF, 2002a, 304 p.

GLIKMAN, Viviane, « Les étudiants face aux médiations technologiques dans les formations ouvertes à distance », **In** LE MEUR Georges (dir.), *Université Ouverte, Formation virtuelle et apprentissage*, Paris, L'Harmattan, 2002b, p. 163-178.

GLIKMAN, Viviane, « Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? », **In** DEPOVER Christian, DE LIEVRE Bruno, PERAYA Daniel, QUINTIN Jean-Jacques, JAILLET Alain (dir.), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 137-158.

GOLEMAN, Daniel, *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, R. Laffont, 1997, 421 p.

GOOD, Thomas L. et BROPHY, Jere E., *Educational psychology: a realistic approach*, London, Longman, 1990, 888 p.

GRASSÉ, Pierre-Paul, « La reconstruction du nid et les coordinations interindividuelles chez *Bellicositermes natalensis* et *Cubitermes* sp. La théorie de la stigmergie: essai d'interprétation du comportement des termites constructeurs », *Insectes Sociaux*, vol. 6, 1959, p. 41-83.

GUILLAUME, Nelly, « Un modèle d'Animation : vision synthétique des fonctions tutorales », *Tutorales*, vol. 2, 2009, [En ligne : <http://jacques.rodet.free.fr/tutorial2.pdf>].

GUILLET, Emma, SARRAZIN, Philippe et CURY, François, « L'abandon sportif, de l'approche descriptive aux modèles interactionnistes. », *Science et motricité*, n° 41, 2000, p. 47-60.

GUYOT, Yves, *Obstacles à la communication dans l'enseignement supérieur*, Thèse, Université Lille 3, 1982.

HABERMAS, Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1 : Rationnalité de l'action et rationalisation de la société*, trad. Jean-Marc Ferry, Paris, Fayard, 1987, 448 p., [En ligne : <http://www.amazon.ca/exec/obidos/redirect?tag=citeulike09-20&path=ASIN/2213018936>].

HABERMAS, Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel, tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, trad. Jean-Louis Schlegel, Paris, Fayard, 1987, 480 p.

HACKETT, Gail, « Self-efficacy in career choice and development », **In** BANDURA Albert (dir.), *Self-efficacy Changing Societies*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1995, p. 232-258.

HALL, Edward D. et BRAUGHLER, J. Mark, « Central nervous system trauma and stroke: II. Physiological and pharmacological evidence for involvement of oxygen radicals and lipid peroxidation », *Free Radical Biology and Medicine*, vol. 6, n° 3, 1989, p. 303-313.

HARTER, Susan, WHITESELL, Nancy R. et JUNKIN, Loretta J., « Similarities and differences in domain- specific and global self -evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents », *American Educational Research Journal*, vol. 35, n° 4, 1998, p. 653-680.

HEATHERTON, Todd F. et POLIVY, Janet, « Development and validation of a scale for measuring state self-esteem », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 60, n° 6, 1991, p. 895-910.

HEIDER, Fritz, *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York, Routledge, 1958, 336 p.

HENRI, France et KAYE, Anthony, *Le Savoir à Domicile: Pédagogie et Problématique de la Formation à distance*, Montréal, PUQ, 1985, 386 p.

HENRI, France, « Les campus virtuels, pourquoi et comment », **In** CHARLIER Bernadette, PERAYA Daniel (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 69-78.

HENRI, France, « Où va la distance ? Est-ce la bonne question ? », *Distances et savoirs*, vol. 9, n° 4, 2011, p. 619-630.

HOUSSAYE, Jean, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire.*, Berne, Peter Lang, 2000, 300 p.

HUART, Thierry, « Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes », *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, vol. 7-8, 2001, p. 221-240.

HUTEAU, Michel, *Style cognitif et personnalité: la dépendance-indépendance à l'égard du champ*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1987, 288 p.

IZARD, Carroll E., *Human emotions*, New York, Plenum Press, 1977, 495 p.

JACQUINOT, Geneviève, « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », *Revue française de pédagogie*, vol. 102, n° 1, 1993, p. 55-67.

JACQUINOT, Geneviève, « Qu'est-ce qu'un tuteur ? », Cours donné dans le cadre du Réseau Africain de Formation à Distance (RESAFAD), 1998, [En ligne : <http://www.edusud.org/ressources/ntic/tut/M333.rtf>].

JACQUINOT, Geneviève et MONNOYER, Laurence, « Avant-propos. Genèse du numéro », *Hermès*, n° 25, 1999, p. 9-14.

JACQUINOT, Geneviève, « Le tutorat : pièce maîtresse et pourtant parent pauvre des systèmes et dispositifs de FAD », Poitiers, 1999.

JAMES, William, *Abrégé de psychologie*, Paris, L'Harmattan, 2006, 689 p.

JÉZÉGOU, Annie, *La formation à distance: Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris, L'Harmattan, 1998, 192 p.

JÉZÉGOU, Annie, « Formations ouvertes et Autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant », *Education Permanente*, n° 152, 2002, p. 43-53.

JÉZÉGOU, Annie, « Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif », *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, vol. 24, n° 2, 2005a, p. 83-108.

JÉZÉGOU, Annie, *Formations ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris, L'Harmattan, 2005b, 284 p.

JÉZÉGOU, Annie, « La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle », *Distances et savoirs*, vol. 5, n° 3, 2007, p. 341-366.

JÉZÉGOU, Annie, « Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant », *Savoirs*, vol. 16, n° 1, 2008, p. 97-115.

JOËT, Gwenaëlle, *Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : de son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves*, Thèse, Université Pierre Mendès-France, 2009.

KAËS, René et ET AL, *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 2004, 336 p.

KANT, Immanuel, *Critique de la raison pure*, Paris, Flammarion, 2001, 749 p.

KARSENTI, Thierry et LAROSE, Francois, *Les Tic... au Coeur des Pédagogies Universitaires: Diversité des Enjeux Pédagogiques et Administratifs*, Montréal, PUQ, 2001, 284 p.

KARSENTI, Thierry, *Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques*, Montréal, Université de Montréal, 2006.

KARSENTY, Laurent, « Confiance interpersonnelle et communications de travail », *Le travail humain*, vol. 74, n° 2, 2011, p. 131-155.

KEEFE, James W., *Profiling and Utilizing Learning Style. NASSP Learning Style Series.*, Reston, Va., National Association of Secondary School Principals, 1988, 45 p., [En ligne : <http://eric.ed.gov/?id=ED296440>].

KELLER, Laurent, *Les Clés de la motivation au travail*, Paris, L'Harmattan, 2007, 233 p.

KIM, Sun-Mi, « Analyse d'une expérience pédagogique en ligne », **In** KIM Sun-Mi, VERRIER Christian (dir.), *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2009, p. 35-52.

KNOWLES, Malcolm S., *L'Apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990, 277 p.

KOLB, David A., *On management and the learning process*, Cambridge (USA), Mass.: M.I.T. Alfred P. Sloan School of Management, 1976, 74 p., [En ligne : <http://archive.org/details/onmanagementlear00kolb>].

KOLB, David A, *Experiential learning: experience as a source of learning and development*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1983, 256 p.

KOLB, Alice Y. et KOLB, David A., « Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 4, n° 2, 2005, p. 193-212.

KRATHWOHL, David Reading, BLOOM, Benjamin Samuel et al., *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2. Domaine affectif*, Montréal, Education nouvelle, 1969, 231 p.

LA BORDERIE, René, *Lexique de l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, 127 p.

LAFORTUNE, Louise, *Dimension affective en mathématiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 1992, 184 p.

LAFORTUNE, Louise et DEAUDELIN, Colette, *Accompagnement Socioconstructiviste: Pour S'Approprier une Réforme en Éducation*, Sainte-Foy, PUQ, 2001, 230 p.

LAFORTUNE, Louise et MONGEAU, Pierre, *L' Affectivité Dans L'Apprentissage*, Sainte-Foy, PUQ, 2002, 252 p.

LANDSHEERE, Viviane DE et LANDSHEERE, Gilbert DE, *Définir les objectifs de l'education*, Paris, PUF, 1975, 242 p.

LANGÉVIN, Jacques, DROUIN, Caroline, FAILLE, Jocelyne[et al.], *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Montréal, Editions Nouvelles, 1999, 106 p.

LAROSE, François et PERAYA, Daniel, « Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement : médiation ou médiatisation ? », In KARSENTI Thierry, LAROSE François (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 31-68.

LATASTE, Dominique, *Gérer les conflits dans vos formations*, Paris, Eyrolles, 2011, 185 p.

LAVAL, Virginie, *Psychologie du développement: modèles et méthodes*, Paris, Armand Colin, 2000, 192 p.

LAVALLÉE, Marcel, ANGERS, Charles et PALKIEWICZ, Nadia, « Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement », *Bulletin du GREC (UQAM)*, n° 3, 1973, p. 3-11.

LAVALLÉE, Marcel, « Etude de curriculum : théorie et pratique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 16, n° 2, 1981, p. 165-180.

LAVENKA, Aurore et FERONE, Georges, « La classe virtuelle, un changement de pratique pour le formateur ? », Paris, 2014, [En ligne : http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair_2014/atelier_5/Lavenka-Ferone.pdf].

LECOMTE, Jacques, « Trois clés », *Cahiers pédagogiques*, n° 429-430, 2005, p. 7-20.

LEGRAIN, Hervé, *Motivation à apprendre, mythe ou réalité ? Point d'étape des recherches en psychologie*, Paris, Harmattan, 2003, 142 p.

LESOURNE, Jacques, *Les systèmes du destin*, Paris, Dalloz, 1976, 468 p.

LÉVY-LEBOYER, Claude, « La motivation : définition, modèles et stratégies », *Educateur Magazine*, n° 10, 1999, p. 8-10.

LÉVY-LEBOYER, Claude, *La motivation au travail: Modèles et stratégies*, Paris, Eyrolles, 2011, 248 p.

LIEURY, Alain et FENOUILLET, Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 2006, 146 p.

LINARD, Monique, « Apprendre avec les technologies de l'information et de la communication: Quels enjeux pour les formateurs ? », **In** *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement : quels enjeux ? quelles conséquences pour la formation des enseignants du second degré ?*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997, p. 25-33.

LUCCHINI, Riccardo, *Enfant de la rue: identité, sociabilité, drogue*, Genève, Librairie Droz, 1993, 252 p.

MAGORD, André, *Adaptation et innovation: expériences acadiennes contemporaines*, Bruxelles, Peter Lang, 2006, 280 p.

MANDLER, George, « Affect and Learning: Causes and Consequences of Emotional Interactions », **In** MCLEOD Douglas B., ADAMS Verna M. (dir.), *Affect and Mathematical Problem Solving*, New York, Springer New York, 1989, p. 3-19.

MANDLER, George, *Mind and emotion*, New York, Wiley, 1975, 280 p.

MAROT, Jean-Claude et DARNIGE, Anne, *La téléformation*, Paris, PUF, 1996, 126 p.

MARSOLLIER, Christophe, *Investir la relation pédagogique: repères pour l'éthique de l'enseignant*, Lyon, Chronique sociale, 2012, 119 p.

MARTIN, Barbara, BRIGGS, Leslie, *The Affective and Cognitive Domains: Integration for Instruction and Research*, 1986, Englewood Cliffs, N.J. : Educational Technology Publications, 494 p.

MARTINOT, Delphine, *Le Soi: Les approches psychosociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1995, 168 p.

MASLOW, Abraham H., *A Theory of Human Motivation*, New York, John Wiley, 2011a, 312 p.

MASLOW, Abraham, *Devenir le meilleur de soi-même: Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Paris, Eyrolles, 2011b, 383 p.

MAUGERI, Salvatore, *Théories de la motivation au travail*, Paris, Dunod, 2004, 122 p.

MAURIN, Jean-Claude, « Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation », *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2, 2004, p. 183-204.

MCCARTHY, Bernice, « Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools », *Educational Leadership*, vol. 48, n° 2, 1990, p. 31-37.

MCCLELLAND, David Clarence, *The Achieving Society*, Princeton, Van Nostrand, 1961, 536 p.

MCCLELLAND, David C., *Human Motivation*, Glenview, Scott, Foresman and Co., 1987, 692 p.

MCCOMBS, Barbara L. et POPE, James E., *Motiver ses élèves: Donner le goût d'apprendre*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2000, 150 p.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1994, 208 p.

MEIRIEU, Philippe, *Célestin Freinet: comment susciter le désir d'apprendre ?*, Mouans-Sartoux, Publications de l'École moderne française, 2001, 47 p.

MERAM, Dalith, EYRAUD, Geneviève, FONTAINE, Denis[et al.], *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*, Lyon, Chronique Sociale, 2006, 134 p. p.

MERLEAU-PONTY, Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, 564 p.

MEYOR, Catherine, *L'affectivité en éducation: Pour une pensée de la sensibilité*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002, 278 p.

MILLER, George Armitage, « The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information », *Psychological Review*, vol. 63, n° 2, 1956, p. 81-97.

MISERANDINO, Marianne, « Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children », *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, n° 2, 1996, p. 203-214.

MØGLIN, Pierre, *Outils et médias éducatifs: une approche communicationnelle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005, 296 p.

MOIGNE, Jean-Louis LE, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF, 2010, 127 p.

MONTEIL, Jean-Marc et FAYOL, Michel, « Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies », *Revue française de pédagogie*, n° 106, 1994, p. 91-110.

MOORE, Michael Grahame, « Theory of transactional distance », In MOORE Michael Grahame (dir.), *Handbook of Distance Education*, New York, Routledge, 1980, p. 89-105.

MOORE, Michael Grahame, « Editorial: Autonomy and interdependence », *American Journal of Distance Education*, vol. 8, n° 2, 1994, p. 1-5.

MOORE, Michael Grahame, « La théorie de la distance transactionnelle », trad. Olivier Marty, *HAL - Archives ouvertes*, 2012, [En ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00777034>].

MORANDI, Franc, LA BORDERIE, René, *Dictionnaire de pédagogie : 120 notions-clés, 320 entrées*, Paris, Nathan, 2009, 271 p.

MORIN, Edgar, *La Méthode. Tome I, La nature de la nature*, Paris, Seuil, 1977, 399 p.

MORIN, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 1990a, 158 p.

MORIN, Edgar, *Science avec conscience*, Paris, Fayard : Le Seuil, 1990b, 315 p.

MORISSETTE, Dominique C et GINGRAS, Maurice, *Enseigner des attitudes? planifier, intervenir, évaluer*, Bruxelles, De Boeck-Wesmae, 1991, 193 p.

MUCCHIELLI, Alex, *Les Situations de communication: approche formelle*, Paris, Eyrolles, 1991, 131 p.

NEUVILLE, Sandrine, « La valeur perçue de la tâche: Quels sont ces sources et effets en situation d'apprentissage », In GALAND Benoît, BOURGEOIS Etienne (dir.), *La motivation en situation d'apprentissage et de formation : Approches récentes et perspectives pratiques*, Paris, PUF, 2006, p. 51-72.

NOT, Louis, *L'enseignement repondant. Vers une éducation en seconde personne.*, Paris, PUF, 1989, 198 p., [En ligne : <http://livre.fnac.com/a1076764/L-Not-L-enseignement-repondant>].

NUTTIN, Joseph, « Développement de la motivation et formation », *Education permanente*, n° 88-89, 1987, p. 97-110.

NUTTIN, Joseph, *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*, Paris, PUF, 2000, 383 p.

OCDE, *Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE - Technologies de l'information et des communications*, (« Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE »), Paris, OCDE, 2004, [En ligne : <http://www.oecd.org/fr/sti/ieconomie/37620150.pdf>].

OLRY-LOUIS, Isabelle, « Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures », *L'année psychologique*, vol. 95, n° 2, 1995, p. 317-342.

OSTERRIETH, Paul Alexandre, *Faire des adultes*, Liège, Mardaga, 1988, 204 p.

PAGÈS, Max, *Trace ou sens: le système émotionnel*, Paris, Hommes et groupes éditeurs, 1986, 216 p.

PAILLÉ, Pierre et MUCCHIELLI, Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2008, 211 p.

PAJARES, Franck, « Current directions in self-efficacy research », *Advances in motivation and achievement*, n° 10, 1997, p. 1-49.

PAPOUTSAKI, Pélagie, *Enfant surdoué, Adulte créateur ?*, Paris, L'Harmattan, 2006, 303 p.

PAQUELIN, Didier, « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif », *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2, 2004, p. 157-182.

PAQUELIN, Didier, *L'appropriation des dispositifs numériques de formation: Du prescrit aux usages*, Paris, L'Harmattan, 2009, 295 p.

PAQUELIN, Didier, « La distance : questions de proximités », *Distances et savoirs*, vol. 9, n° 4, 2012, p. 565-590.

PAQUETTE, Gilbert, *L'Ingénierie Pédagogique: Pour Construire l'Apprentissage en Réseau*, Sainte-Foy, PUQ, 2002, 491 p.

PERAYA, Daniel, « Les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels », *Hermès*, Numéro spécial, n° 25, 1999, p. 153-168.

PERAYA, Daniel, « De la correspondance au campus virtuel: formation à distance et dispositifs médiatiques », **In** CHARLIER Bernadette, PERAYA Daniel (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie: dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002, p. 79-91.

PERAYA, Daniel, « La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation », *TDR - Technologies Développement Recherche pour l'éducation*, n° 0a, 2005a, [En ligne : <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>].

PERAYA, Daniel, « Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique », *International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 2, n° 1, 2005b, p. 7-19.

PERAYA, Daniel et PELTIER, Claire, « Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types », **In** DESCHRYVER Nathalie, CHARLIER Bernadette (dir.), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*, Genève, Université de Genève, 2012, p. 54-86.

PERAYA, Daniel, « Quel impact les technologies ont-elles sur la production et la diffusion des connaissances ? », *Questions de communication*, n° 21, 2012a, p. 89-106.

PERAYA, Daniel, « Un regard sur la « distance », vue de la "présence" », *Distances et savoirs*, vol. 9, n° 3, 2012b, p. 445-452.

PERAYA, Daniel et BENETOS, Kalliopi, « Accompagner des projets professionnels en formation continue : le cas d'un certificat de formation hybride et immersive », In POITVIN Claude, POWER Thomas Michael, RONCHI Anne (dir.), *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques. 20 études de cas*, Sainte Foy, Presses de l'Université de Laval, 2014, p. 110-117.

PERRAUDEAU-DELBREIL, Michel, *Les stratégies d'apprentissage: comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Paris, Armand Colin, 2010, 251 p.

PERRIAULT, Jacques, *La Communication du savoir à distance: autoroutes de l'information et télé-savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1996, 257 p.

PERRIAULT, Jacques, *L'accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob, 2002, 253 p.

PEZEU-MASSABUAU, Jacques, *Les demeures de la solitude: Formes et lieux de notre isolement*, Paris, L'Harmattan, 2007, 222 p.

PIAGET, Jean, *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974, 300 p.

POELLHUBER, Bruno et CHOMIENNE, Martine, *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance: les effets de l'encadrement et de la collaboration*, Montréal, Cégep@distance, 2006, 350 p.

POELLHUBER, Bruno, CHOMIENNE, Martine, KARSENTI, Thierry, « Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial ? », *DistanceS*, vol. 10, n° 3, 2008, p. 1-33.

PONS, Francisco, DOUDIN, Pierre-André, HARRIS, Paul L[et al.], « Métaémotion et intégration scolaire », In LAFORTUNE Louise, MONGEAU Pierre (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 7-28.

POSTIC, Marcel, *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001, 324 p.

PROULX, Denis, *Management des organisations publiques théorie et applications*, Québec, PUQ, 2008, 259 p.

QUINTIN, Jean-Jacques, *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, Thèse, Université Grenoble 3, 2008.

QUINTIN, Jean-Jacques, « L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints », **In** DEPOVER Christian, DE LIEVRE Bruno, PERAYA Daniel, QUINTIN Jean-Jacques, JAILLET Alain (dir.), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 61-86.

RABOUIN, David, *Le désir*, Paris, Flammarion, 2011, 245 p.

RALLET, Alain et TORRE, Andre, *La proximité à l'épreuve des technologies de communication*, Paris, L'Harmattan, 2007, 237 p.

RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF, 2012, 542 p.

RÉCOPÉ, Michel, LIÈVRE, Pascal et RIX-LIÈVRE, Géraldine, « L'engagement des acteurs dans un projet : motivation déclarée ou mobilisation en situation ? Le cas des expéditions polaires. », Paris, 2010, [En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00812793>].

REIGELUTH, Charles M., *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*, Londres, Routledge, 2013, 512 p.

REUHLIN, Maurice et BACHER, Françoise, *Les Différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris, PUF, 1989, 320 p.

RICHER, Sylvie F et VALLERAND, Robert J, « Construction et validation de l'Echelle du Sentiment d'Appartenance Sociale (ESAS) », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, n° 48, 1998, p. 129-137.

RIDING, Richard et RAYNER, Stephen, *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behaviour*, London, D. Fulton Publishers, 2005, 228 p.

RIFEFF, *Former les enseignants du XXIème siècle dans toute la francophonie*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2008, 384 p.

ROBERT, Jocelyne, *Jeunes chômeurs et formation professionnelle: La rationalité mise en échec*, Paris, L'Harmattan, 1997, 238 p.

ROBINSON, Sandra L., « Trust and Breach of the Psychological Contract », *Administrative Science Quarterly*, vol. 41, n° 4, 1996, p. 574.

RODET, Jacques, « Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur », **In** DEPOVER Christian, DE LIEVRE Bruno, PERAYA Daniel, QUINTIN Jean-Jacques, JAILLET Alain (dir.), *Le tutorat en formation à distance*, De Boeck, 2011, p. 159-170.

RODIN, Judith, SCHAIE, Klaus Warner et SCHOOLER, Carmi, *Self-directedness: Cause and Effects Throughout the Life Course*, Hillsdale, N.J., L. Erlbaum Associates, 1990, 284 p.

ROGERS, Carl, *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1984, 364 p.

ROGERS, Carl, *Client Centred Therapy (New Ed)*, New York, Constable & Robinson, 1951/2012, 429 p.

ROQUES, Martine, *Sortir du chômage: un effet de réorganisation du système des activités*, Liège, Mardaga, 1995, 304 p.

ROSENTHAL, Robert et JACOBSON, Lenore F, « Teacher Expectation for the Disadvantaged », *Scientific American*, vol. 218, n° 4, 1968, p. 19-23.

ROTH, Wolff-Michael et MOREL, Denise, *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2008, 162 p.

ROTTER, Julian B., *Social learning and clinical psychology*, ix, Englewood Cliffs, NJ, US, Prentice-Hall, Inc, 1954, 466 p.

ROUSSEAU, Nadia, *Enjeux et Défis Associés à la Qualification: La Quête D'un Premier Diplôme D'études Secondaires*, Montréal, PUQ, 2009, 322 p.

ROVAI, Alfred P, « Building and sustaining community in asynchronous learning networks », *The Internet and Higher Education*, vol. 3, n° 4, 2000, p. 285-297.

RYAN, Richard M. et CONNELL, James P., « Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 57, 1989, p. 749-761.

RYAN, Richard M. et DECI, Edward L., « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, n° 1, 2000, p. 54-67.

SAINT-PIERRE, Lise, *Effets de l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives sur les méthodes de travail des élèves faibles en mathématiques au collégi*, Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 1991.

SALEH, Imad, MKADMI, Abderrazak et REYES, Everardo, « L'hypermédia au service du travail collaboratif », In SALEH Imad (dir.), *Les Hypermédias : conception et réalisation*, Paris, Hermès Lavoisier, 2005, p. 61-89.

SANDER, David et SCHERER, Klaus, *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod, 2009, 485 p.

SANDOZ, Céline, « Se former ensemble en ligne est-il possible? Oui, en s'impliquant », **In** KIM Sun-Mi, VERRIER Christian (dir.), *Perspectives en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p. 73-78.

SAUVÉ, Louise, DEBEURME, Godelieve, FOURNIER, Johanne, FONTAINE, Emilie, WRIGHT, Alan, « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, 2006, p. 783-805.

SAUVÉ, Louise, DEBEURME, Godelieve, MARTEL, Virginie, WRIGHT, Alan, HANCA, Gabriela, CASTONGUAY, Martine, *SAMI-Persévérance - L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires Rapport final*, Québec. Rapport déposé au FQRSC, 2007.

SAUVÉ, Louise, RACETTE, Nicole, DEBEURME, Godelieve, RUPH, François, ROY, Marie-Michèle, BERTHIAUME, Denise, *Les difficultés en lien avec les stratégies d'apprentissage, la mise à niveau en mathématiques et en français des étudiants ayant ou non des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention en première année d'études au collège et à l'université et l'apport des outils d'aide pour résoudre ces difficultés*, FQRSC-Actions concertées., 2012.

SCHUNK, Dale H., « Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 8, n° 1, 1983, p. 76-86.

SCHUNK, Dale H., « Self-efficacy and classroom learning », *Psychology in the Schools*, vol. 22, n° 2, 1985, p. 208-223.

SCHWARTZ, Judith, SHAVER, Philippe, « Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, n°6, 1987, p. 1061-1086.

SELIGMAN, Martin et BEAGLEY, Gwyneth, « Learned helplessness in the rat », *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, vol. 88, n° 2, 1975, p. 534-541.

SERRES, Michel, *Hermès Tome 1: La Communication*, Paris, Éditions de Minuit, 1984, 245 p.

SESTIER, Denis et HOCHET, Yvan, « Jouer ou travailler: faut-il vraiment choisir ? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 429-430, 2005, p. 38-39.

SIBONY, Daniel, *Entre-deux: l'origine en partage*, Paris, Seuil, 1998, 398 p.

SIDIR, Mohamed et BAUDOUX, Stéphane, « La médiatisation par les TIC de la communication éducative: cas des forums de discussion », **In** SALEH Imad, CLEMENT Jean (dir.), *Créer, jouer, échanger: expériences de réseaux - H2PTM'05*, Paris, Hermès Science, 2005, p. 395-408.

SIMÉONE, Arnaud, ENEAU, Jérôme et SIMONIAN, Stéphane, « Functions of trust and credibility in an online computer-supported collaborative learning (CSCL) task », In BONFILS Philippe, DUMAS Philippe, PIEIRI Michelle (dir.), *Apprentissage Ubiquitaire et Web 2.0, Naples*, Scriptaweb, 2011, p. 354-371.

SINGLY, François DE et SINGLY, Camille DE, *Habitat et relations familiales. : Bilan*, Paris, La Documentation Française, 1998, 247 p.

SOCIÉTÉ PSYCHANALYTIQUE DE PARIS, *Revue française de psychanalyse : organe officiel de la Société psychanalytique de Paris*, Paris, PUF, 1927, 800 p., [En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34349182w/date>].

SAINT-ARNAUD, Yves, *La psychologie: modèle systémique*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1979, 166 p.

STIPEK, Deborah J., *Motivation to learn: integrating theory and practice*, Boston, Allyn and Bacon, 2002, 324 p.

TALBOT, Serge et al., *L'apprentissage autonome. Une compétence incontournable*, Québec, Editions DEPUL, 2000, 48 p.

TARDIF, Jacques, *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière-éducation, 2006, 384 p.

TAVRIS, Carol et WADE, Carole, *Introduction à la psychologie: les grandes perspectives*, Bruxelles, De Boeck, 1999, 430 p.

TAYLOR, Charles, Gutmann, Amy, Rockefeller, Steven C et WALZER, Michael, Canal, Denis-Armand, *Multiculturalisme différence et démocratie*, Paris, Flammarion, 2009, 142 p.

TOZZI, Michel et ÉTIENNE, Richard, *La discussion en éducation et en formation: Un nouveau champ de recherches*, Paris, L'Harmattan, 2004, 194 p.

TRAVERS, Christian, [et al.], *Dictionnaire Hachette Encyclopedique Illustre*, Paris, Hachette, 1997, 2029 p.

TROCMÉ-FABRE, Hélène, *J'apprends, donc je suis*, Paris, Editions d'Organisation, 1994, 292 p.

TROCMÉ-FABRE, Hélène, *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Editions d'Organisation, 1999, 270 p.

TROGNON, Alain, « Dialogues et polylogues dans le travail à distance », In ENGRAND Emmanuelle, LAMBOLEZ Sophie, TROGNON Alain (dir.), *Communications en situations de travail à distance*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2002, p. 9-13.

TROGNON, Alain, « La logique interlocutoire. Un programme pour l'étude empirique des jeux de dialogue », *Questions de communication*, n° 4, 2012, p. 411-425.

USHER, Ellen L. et PAJARES, Frank, « Self-Efficacy for Self-Regulated Learning A Validation Study », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 68, n° 3, 2008, p. 443-463.

VALDÈS, Didier, *Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides, Mémoire de DESS*, Thèse, Université Paris 2, 1995.

VALLERAND, Robert J. et SENÉCAL, Caroline B., « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études », *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, 1992, p. 49-62.

VALLERAND, Robert J., « Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation », *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 29, 1997, p. 271-360.

VALLERAND, Robert J, CARBONNEAU, Noémie et LAFRENIÈRE, M. A, « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives », In FENOUILLET Fabien, CARRE Philippe (dir.), *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*, Paris, Dunod, 2009, p. 47-66.

VECCHI, Gérard DE, RONDEAU-REVELLE, Michelle, *Un projet pour favoriser la relation maître-élève*, Paris, Delagrave, 2006, 80 p.

VERMERSCH, Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, 2006, 181 p.

VEZIN, Jean-François, *Psychologie de l'enfant: l'enfant capable : les découvertes contemporaines en psychologie du développement*, Paris, L'Harmattan, 1994, 303 p.

VIANIN, Pierre, *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2007, 226 p.

VIAU, Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2009, 217 p.

VROOM, Victor Harold, *Work and Motivation*, New York, John Wiley & Sons, 1964, 352 p.

VUILLEMIN, Jules, *Essai sur la signification de la mort*, Paris, PUF, 1949, 318 p.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovic et PIAGET, Jean, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997, 536 p.

WALLET, Jacques, « De la synchronie médiatisée en formation à distance », *STICEF*, vol. 19, 2012, [En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/14r-wallet/sticef_2012_wallet_14r.htm].

WATZLAWICK, Paul, *Le langage du changement: éléments de communication thérapeutique*, Paris, Seuil, 1980, 184 p.

WEHMEYER, Michael L. et BOLDING, Nancy, « Self-Determination Across Living and Working Environments: A Matched-Samples Study of Adults With Mental Retardation », *Mental Retardation*, vol. 37, n° 5, 1999, p. 353-363.

WEIKART, David P., *Partager le plaisir d'apprendre: guide d'intervention éducative au préscolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2001, 494 p.

WEINSTEIN, Claire E. et MAYER, Richard E., « The Teaching of Learning Strategies. », *Innovation Abstracts*, vol. 5, n° 32, 1986, [En ligne : <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED237180>].

WERTSCH, James V, *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge (USA), Harvard University Press, 1985, 262 p.

WINNICOTT, Donald, *Jeu et réalité: l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 2002, 272 p.

ZIMMERMAN, Barry J., BONNER, Sebastian et KOVACH, Robert, *Des apprenants autonomes: Autorégulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2001, 188 p.

Index des figures

Figure 1 - Dimensions cognitive, métacognitive et affective en regard du processus d'apprentissage	44
Figure 2 - Représentation graphique des quatre styles d'apprentissages pour trouver son style d'apprentissage dominant (Talbot et al., 2000, p. 18).....	51
Figure 3 - Causalité triadique réciproque (Bandura, 1997, p. 17)	61
Figure 4 - Représentation du système de la dimension affective en formation.	90
Figure 5 -Continuum d'auto-détermination, d'après Deci & Ryan (1985) et Vallerand et al. (2009, p. 53).....	106
Figure 6 - Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand et al., 2009, p. 57).....	110
Figure 7 - Modèle du processus conatif en formation proposé dans cette recherche.....	119
Figure 8 -Outils des plateformes de formation selon les niveaux d'interaction et d'implication demandés	131
Figure 9 - Caractérisation de la distance transactionnelle dans un dispositif de formation (Jézégou, 2007).....	137
Figure 10 - Représentation graphique des interactions entre les acteurs d'un DFOAD.....	139
Figure 11 - « Modèle systémique du tutorat », Depover & Quintin (2011, p. 42)	152
Figure 12 - Modèle théorique de la recherche : processus internes et interactions sociales entre les acteurs entrant en jeu dans le processus d'apprentissage d'un apprenant en FOAD, donnant lieu à une persévérance ou à un abandon de la formation.....	166
Figure 13 - Chronologies des investigations réalisées.	177
Figure 14 - Outils mis à disposition sur la plateforme des 17 dispositifs enquêtés. Comparaison entre dispositifs français (Fr) et québécois (Qc).....	180
Figure 15 - Répartition des réponses par enquête et par croisement d'enquête	185

Figure 16 - Répartition des réponses par enquête et par croisement d'enquête, selon l'abandon et la persévérance.....	186
Figure 17 – (Schéma de démonstration). Variables influençant la persévérance projetée.....	203
Figure 18 – Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants.....	204
Figure 19 – Typologie des types de motivation.	206
Figure 20 – Influence de la motivation initiale, de l'expérience et du choix volontaire ou non de la distance sur la persévérance projetée.	212
Figure 21 – Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation initiale.....	213
Figure 22 – Critères influençant l'importance accordée aux pairs ou aux enseignants (projections).....	219
Figure 23 – Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation et les attentes socio-affectives envers les enseignants.....	227
Figure 24 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation et les attentes socio-affectives envers les enseignants et les pairs.	230
Figure 25 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation et les attentes socio-affectives envers les enseignants, les pairs et les proches.....	234
Figure 26 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation, les attentes socio-affectives envers les enseignants, les pairs et les proches et l'ambiance au sein du DFOAD.....	237
Figure 27 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation, les attentes socio-affectives envers les enseignants, les pairs et les proches, l'ambiance au sein du DFOAD, les ressources attendues sur la plateforme et les modalités de cours.....	239
Figure 28 – Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec : les invariants, la motivation initiale, les attentes socio-affectives envers les enseignants, pairs et proches, l'ambiance au sein du DFOAD, les ressources disponibles sur la plateforme de formation et les modalités de cours, la crainte de l'isolement.....	242
Figure 29 – Facteurs influant sur la confiance et l'anxiété dans la vie en général et vis-à-vis de la formation.....	248

Figure 30 – Sentiment d’auto-efficacité selon trois critères.....	249
Figure 31 - Variables influençant la persévérance projetée. Croisement avec toutes les variables de cette thèse.....	252
Figure 32 – Facteurs dans le DFOAD et hors DFOAD influant sur la persévérance projetée.....	254
Figure 33 – Typologie des apprenants à distance selon leurs prévisions socio-affectives envers les enseignants et leurs pairs.....	258
Figure 34 – Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants.....	270
Figure 35 – Type de relation et sens de la relation (physique puis virtuelle) pour les 27 apprenants des entretiens ayant eu des contacts avec leurs pairs.....	272
Figure 36 – Résultats des dysfonctionnements et des difficultés à contacter pour lever les doutes.	282
Figure 37 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, les outils de la plateforme.....	283
Figure 38 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, la socio-affectivité avec les enseignants.	290
Figure 39 – Causes et types de contact des pairs.....	300
Figure 40 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, la socio-affectivité avec les enseignants et les pairs.	301
Figure 41 – Influence du type d’isolement sur la persévérance..	307
Figure 42 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, la socio-affectivité avec les enseignants et les pairs, l’ambiance dans le DFOAD et l’isolement.....	308
Figure 43 – Impacts de la distance spatio-temporelle, de la virtualité et des dysfonctionnements sur le niveau de persévérance d’un apprenant..	312
Figure 44 - Impacts de la distance spatio-temporelle, de la virtualité et des dysfonctionnements sur le niveau de persévérance, avec compensation par les pairs.	314
Figure 45 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, la socio-affectivité avec les enseignants, les pairs et les proches, l’environnement de travail et l’isolement.	327

Figure 46 – Impact de la dépendance au soutien des proches et du soutien réellement apporté sur la persévérance.....	328
Figure 47 – Facteurs influant sur le sentiment d'auto-efficacité (liens statistiques de dépendance).....	331
Figure 48 – Facteurs influant sur le plaisir..	333
Figure 49 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec : les invariants, les dysfonctionnements, la socio-affectivité avec les enseignants, les pairs et les proches, l'environnement de travail, l'isolement, l'anxiété, le SAE, les résultats obtenus et le plaisir à apprendre.....	334
Figure 50 - Variables influençant le niveau de persévérance. Croisement avec l'ensemble des variables d'analyse.....	338
Figure 51 – Typologie des apprenants à distance selon leurs prévisions et leur vécu socio-affectifs envers les enseignants et leurs pairs.....	341
Figure 52 – « Migrations » entre les profils d'attentes socio-affectives concernant les acteurs du dispositif (enseignants, pairs) et le vécu.....	342
Figure 53 – Facteurs menant à l'abandon chez les apprenants exclusivement motivés au niveau intrinsèque.....	358
Figure 54 – Variables influençant l'abandon (enquête des attentes et projections).....	365
Figure 55 – Typologie des apprenants à distance selon leur vécu socio-affectif envers les enseignants et leurs pairs.....	367
Figure 56 – Variables influençant l'abandon (enquête du vécu).....	373
Figure 57 – Facteurs initiaux potentialisant l'abandon.....	376
Figure 58 – Attentes des étudiants vs offre du dispositif. Exemple de synthèse suite à un questionnaire des attentes proposé avant l'inscription en formation.	385
Figure 59 – Processus qui pourraient être mis en œuvre suite aux résultats obtenus par les apprenants lors du premier questionnaire (Q1).....	387
Figure 60 – Processus qui pourraient être mis en œuvre suite aux résultats obtenus par les apprenants lors du second questionnaire (Q2).....	389

Index des graphiques

Graphique 1 - Comparaison des échantillons français et québécois en fonction du sexe	188
Graphique 2 - Styles d'apprentissage en fonction de la nationalité.	190
Graphique 3 - Styles d'apprentissage en fonction du sexe et de la situation professionnelle.....	191
Graphique 4 – Persévérance projetée des apprenants selon 3 questions.....	202
Graphique 5 – Scores d'auto-détermination sur 3 points et trois niveaux, selon le sexe et la situation professionnelle	209
Graphique 6 – Indispensabilité d'autrui (enseignant, pair, proche) perçue par l'apprenant en début de formation pour sa réussite selon 4 niveaux.....	214
Graphique 7 – Importance des pairs prévue en début de formation en fonction de l'âge.....	217
Graphique 8 – Fréquence d'interactions envisagée pour chaque catégorie d'acteurs.....	220
Graphique 9 – Importance et fréquence de contact prévues par acteur.....	221
Graphique 10 – Niveau d'attentes pour chaque catégorie d'acteurs.	222
Graphique 11 – Attentes socio-affectives envers les enseignants.....	225
Graphique 12 – Attentes socio-affectives envers les autres apprenants.	228
Graphique 13 – Attentes socio-affectives envers les proches.....	231
Graphique 14 – Moyenne des attentes socio-affectives en fonction de la crainte de l'isolement.....	240
Graphique 15 – Caractéristiques personnelles des apprenants estimées par eux-mêmes -au niveau de la confiance en soi, de l'anxiété et de l'autonomie, dans la vie et dans les études.....	247
Graphique 16 – (4 graphiques) Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) en fonction de la nationalité, du sexe, de la situation familiale et des attentes socio-affectives envers les pairs. Les valeurs indiquées sont en pourcentage.....	250
Graphique 17 – Système socio-affectif (9 sentiments) selon les scores sur 3 points obtenus dans l'enquête sur les attentes et projection.....	256

Graphique 18 - Typologie d'apprenants à distance selon leurs prévisions socio-affectives envers les acteurs du dispositif et scores socio-affectifs moyens.....	261
Graphique 19 – Réponses à la question « Mettez-vous tout en œuvre pour réussir votre formation ? ».....	268
Graphique 20 – Persévérance vécue sur 3 niveaux (faible, moyen, élevé) en fonction de la nationalité, du sexe, de la taille du foyer et du sentiment d'auto-efficacité initial.....	269
Graphique 21 – Comparaison entre attentes initiales et vécu avec les enseignants par nationalité (Qc : Québec ; Fr : France)..	284
Graphique 22 – Taux de satisfaction avec les enseignants par rapport aux attentes initiales.	285
Graphique 23 - Niveaux de 0 à 3 points des attentes et vécus des apprenants en FOAD selon la nationalité et par rapport aux autres apprenants.	293
Graphique 24 – Taux de satisfaction avec les pairs. Le pourcentage indique la quantité d'apprenants satisfaits (score nul ou positif Vécu – Attentes)..	294
Graphique 25 – Réponses sur l'isolement (attendu ou vécu)..	302
Graphique 26 – Perceptions des apprenants sur leur climat (environnement) de travail selon la nationalité.....	319
Graphique 27 – Climat de travail en fonction de 3 niveaux de persévérance (faible, moyenne, élevée).....	320
Graphique 28 – Résultats socio-affectifs avec les proches, par nationalité. Comparaison entre attentes et vécu.	321
Graphique 29 – Taux de satisfaction avec les proches par rapport aux attentes initiales.	323
Graphique 30 – Niveau de SAE et nationalité.....	329
Graphique 31 - Niveau de SAE et sexe.....	329
Graphique 32 – SAE (en cours de formation) en fonction de la persévérance.	330
Graphique 33 - Typologie d'apprenants à distance selon leur vécu socio-affectif envers les acteurs du dispositif et scores socio-affectifs moyens.....	347
Graphique 34 – Niveaux socio-affectifs (de 0 à 3) en cours de formation : comparaison entre public ayant abandonné et n'ayant pas abandonné.	377
Graphique 35 – Comparaisons des niveaux socio-affectifs chez les étudiants français et québécois.	379

Index des tableaux

Tableau 1 – Comparaison de trois courants de l'apprentissage : behaviorisme, cognitivisme et constructivisme (Perraudau-Delbreil, 2010, p. 20).....	35
Tableau 2 – Les différentes stratégies d'apprentissage selon Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996).....	47
Tableau 3 - Différenciation entre émotion et sentiment.....	53
Tableau 4 – Sentiments composant la dimension affective et auteurs convoqués.....	59
Tableau 5 – Composantes de l'estime de soi selon différents auteurs.....	84
Tableau 6 – Comparaison de quatre théories des besoins.....	100
Tableau 7 – Modèle de la théorie de l'auto-détermination sous forme de tableau, avec caractéristiques et exemples pour chaque item.....	108
Tableau 8 – Distances et proximités selon les composantes : spatiale, temporelle, technologique, financière, psycho-sociale, relationnelle et socio-affective.....	138
Tableau 9 - Spécificités de la dimension affective en FOAD.....	149
Tableau 10 - Proposition de différentes finalités d'interventions tutorales	161
Tableau 11 – Principe de construction des variables des questionnaires.....	182
Tableau 12 - Répartition des réponses aux différentes enquêtes, par Université.....	187
Tableau 13 - Principaux critères socio-démographiques de l'échantillon étudié en fonction de l'origine (française ou québécoise) de l'échantillon.....	187
Tableau 14 – Répartition en pourcentage des échantillons français et québécois selon qu'ils vivent en couple, ont des enfants, exercent un emploi ou non et cumulent les deux.....	188
Tableau 15 – Comparaisons socio-démographiques entre le public des entretiens et celui des questionnaires (concerne uniquement le public français)	197
Tableau 16 - Niveaux d'auto-détermination moyens, médians (sur 3 points) et répartition des apprenants de l'échantillon selon 4 niveaux de motivation.....	206
Tableau 17 – Types de motifs de suivi de la formation initiale.....	207

Tableau 18 - Liens entre les motifs de suivi de la formation et la situation familiale (célibat et enfants).....	210
Tableau 19 – Tests de significativité entre les attentes envers les enseignants, les pairs ou les proches et les variables socio-démographiques, le style d'apprentissage et la motivation initiale.	223
Tableau 20 – Facteurs expliquant les forts niveaux d'attentes socio-affectives envers les pairs. Résultat de la régression logistique.	224
Tableau 21 – Souhait de travailler seul en fonction de la prévision quant au contact des enseignants, des pairs et des proches.	224
Tableau 22 – Facteurs explicatifs des attentes des apprenants à l'égard de leurs enseignants quant au fait de souhaiter des échanges réguliers et des échanges de type extra-scolaires.	226
Tableau 23 – Facteurs expliquant les attentes des apprenants à l'égard de leurs pairs quant au fait de souhaiter des échanges réguliers et des échanges de type extra-scolaires.....	229
Tableau 24 – Attentes envers les proches : publics les plus ou les moins concernés.....	233
Tableau 25 – Attentes selon le niveau de persévérance projetée.	243
Tableau 26 – Variables influençant fortement le niveau d'attentes socio-affectives global (à l'égard des enseignants, des pairs et des proches).....	246
Tableau 27 – Différences culturelles d'attentes et projections socio-affectives et motivationnelles.....	255
Tableau 28 – Typologie d'apprenants à distance selon leurs prévisions socio-affectives envers les acteurs du dispositif, socio-démographie et éléments socio-affectif et motivationnels.	259
Tableau 29 – Facteurs de démotivation dans les rapports avec les enseignants selon la nationalité	289
Tableau 30 – Vécu de l'isolement et souhaits de soutien.....	306
Tableau 31 – Qualité du climat d'apprentissage sur 3 points selon la situation familiale.....	319
Tableau 32 – Eléments susceptibles de réduire ou renforcer le sentiment d'auto-efficacité et le plaisir.....	335
Tableau 33 – Impact des variables communicationnelles, socio-affectives et organisationnelles sur le niveau de persévérance indiqué par les apprenants.....	337

Tableau 34 – Impact des variables communicationnelles, socio-affectives et organisationnelles sur le niveau de persévérance indiqué par les apprenants, selon la nationalité.	340
Tableau 35 – Typologie d'apprenants à distance selon leur vécu socio-affectif envers les acteurs du dispositif, socio-démographie et éléments socio-affectif et motivationnels.....	345
Tableau 36 – Comparaison entre les différents échantillons d'abandon et des persévérants.....	354
Tableau 37 – Part des abandons selon la motivation initiale, la priorité et la clarté du projet.....	360
Tableau 38 – Facteurs initiaux d'abandon en FOAD.	364
Tableau 39 – Caractéristiques socio-démographiques associées au type d'abandon (facteurs initiaux).	366
Tableau 40 – Dysfonctionnements en fonction de la persévérance et de l'abandon de 4 classes d'apprenants.	368
Tableau 41 – Valeurs des variables socio-affectives sur 3 points selon 4 classes, en distinguer les persévérants de ceux qui abandonnent.....	369
Tableau 42 – Facteurs du vécu expliquant l'abandon en FOAD.	372
Tableau 43 – Caractéristiques socio-démographiques associées au type d'abandon (facteurs du vécu).	374
Tableau 44 – Niveaux socio-affectifs (vécu) selon le résultat final (abandon ou persévérance) sur 3 points. Comparaisons entre nationalités françaises/québécoises.	378
Tableau 45 – Seuils socio-affectifs en-deçà desquels il y a une rupture dans le nombre d'abandon (il augmente subitement).....	380
Tableau 46 – Moyens proposés pour favoriser la communication et l'intercompréhension.....	395
Tableau 47 – Moyens proposés pour donner des repères aux apprenants et les aider à être responsables de leur parcours de formation.	398
Tableau 48 – Moyens proposés pour aider à identifier les ressources en dehors du DFOAD.	399