

LES EFFETS DE L'ENCADREMENT ET DE LA COLLABORATION SUR LA MOTIVATION ET LA PERSÉVÉRANCE



MARTINE CHOMIENNE
Conseillère pédagogique
Cégep@distance



BRUNO POELLHUBER
Professeur adjoint
Dép. de psychopédagogie
et d'andragogie
Université de Montréal

Le présent article présente le résumé des résultats d'une recherche¹ réalisée au Cégep@distance de 2003 à 2006 avec le soutien du PAREA. Cette recherche porte sur les effets de l'encadrement et de l'apprentissage collaboratif sur la motivation et la persévérance des élèves. Les résultats sont destinés à ceux qui s'intéressent à l'utilisation des TIC (technologies de l'information et de la communication) pour l'encadrement et la collaboration entre élèves, en contexte de formation à distance ou non.

CONTEXTE

La formation à distance (FAD) est offerte au Québec depuis nombre d'années. Au collégial, c'est le Collège de Rosemont qui s'est vu confier le mandat d'élaborer l'offre de FAD en 1991, par le biais du Cégep@distance, où le modèle pédagogique en vigueur en est un d'apprentissage autorythmé et asynchrone (communications en différé) avec inscription en tout temps. Il n'y a pas de groupe au sens habituel. Chaque élève peut suivre ses cours à son rythme, tout en jouissant du soutien d'un tuteur qu'il peut contacter par téléphone ou par la messagerie électronique. Il doit compléter l'ensemble des devoirs et travaux exigés à l'intérieur d'un délai de six mois, puis se présenter à un examen final à l'intérieur des trois mois suivants.

PROBLÉMATIQUE

La réussite est un objet de préoccupation constant dans le secteur de l'éducation et dont l'importance a crû au cours des dernières années. Dans le domaine de la FAD, les problèmes liés à la réussite prennent principalement la forme de l'abandon des cours, un phénomène connu et documenté. Comparativement aux élèves qui suivent des formations en classe, une proportion plus importante de ceux inscrits en FAD ne complète pas ses cours. Différentes études mentionnent des taux d'abandon variant entre 30 % et 68 % (Brindley, 1987; Zajkowski, 1997). Au Cégep@distance, au cours des dernières années, le taux d'abandon moyen a varié entre 25 % et 35 %, pour se situer à 33 % pour l'année 2004. Par contre, les élèves qui persévèrent jusqu'à la fin du cours le réussissent habituellement, les taux d'échecs de ceux-ci se situant généralement en deçà des 8 % (Dorais, 2001).

Depuis peu, on a assisté à un développement important d'Internet et des technologies de l'information et de la communication (TIC). Cette évolution a amené une transformation des modèles pédagogiques utilisés et du paysage de l'offre de formation en FAD. Ainsi, on est passé d'une première génération de cours par correspondance à une deuxième fondée sur l'utilisation de médias de communication de masse (radio, satellite), puis à une troisième génération, où l'on a ajouté des forums de discussion électroniques au matériel de cours, dans l'espoir de favoriser les interactions. Une quatrième génération correspond à l'introduction de cours conçus véritablement selon des modèles d'apprentissage collaboratif (Thorpe, 2002).

Ces modèles de troisième et de quatrième génération reconnaissent l'importance des interactions entre les tuteurs et les apprenants et des interactions entre les apprenants eux-mêmes (Garrison et Shale, 1987) et ils réintroduisent la dimension sociale de l'apprentissage en FAD. L'apprentissage coopératif est, de manière générale, défini comme étant une méthode d'enseignement selon laquelle des élèves travaillent ensemble en petites équipes afin d'atteindre un but commun (Slavin, 1985). Il se caractérise par l'interdépendance positive entre les pairs, l'interaction avec les pairs et le partage d'information. L'apprentissage collaboratif se distingue de l'apprentissage coopératif par un degré de contrôle ou d'autonomie plus élevé des apprenants (Henri et Lundgren-Cayroll, 2001). Dans plusieurs cours faisant appel à un modèle pédagogique fondé sur l'apprentissage collaboratif, on a observé des taux de persévérance supérieurs à ceux qui sont traditionnellement observés en FAD (Mayadas, 1997; Harasim, 1999). Selon Tinto (1999), il s'agit également d'un moyen efficace de favoriser la persévérance des élèves dans leur programme.

Par ailleurs, l'intérêt pour les dispositifs d'encadrement en FAD s'est également réaffirmé au cours des dernières années (Glikman, 2002). Les recherches portant sur les activités d'encadrement, soit les activités d'échange avec les pairs ou le professeur (ou le tuteur) ayant pour but l'atteinte des objectifs d'un cours (Gagné, Deschênes, Bourdages, Bilodeau et Dallaire, 2002), ont surtout porté sur le tutorat individuel et les contacts entre pairs (élèves suivant un même cours au même moment). Dans plusieurs cas,

¹ Le rapport de recherche intégral peut être consulté sur le site du Centre de documentation collégiale. [En ligne] <http://www.cdc.qc.ca/parea/RapportPAREAPoellhuberChomienne0306Final.pdf>.



les interventions de tutorat individuel semblent avoir un effet sur la satisfaction ou la persévérance des apprenants, tout comme les interactions et la collaboration entre pairs.

Dans la recherche dont le présent article rend compte, nous avons cherché à miser sur l'encadrement et la collaboration entre élèves (contacts entre pairs et activités d'apprentissage collaboratif) pour favoriser la motivation ainsi que la persévérance dans des cours de FAD.

Comparativement aux élèves qui suivent des formations en classe, une proportion plus importante de ceux inscrits en FAD ne complète pas ses cours.

► CADRE CONCEPTUEL

La persévérance est un phénomène complexe qui met en jeu un grand nombre de variables interreliées, qui peuvent être classées en différentes catégories (Bourdages et Delmotte, 2001) : variables institutionnelles (par exemple : cours, encadrement), environnementales (par exemple : changements de vie, environnement social), démographiques (par exemple : genre, âge) et individuelles (par exemple : caractéristiques cognitives, motivation, etc.).

La motivation des apprenants semble jouer un rôle clé dans le processus qui mène à la persévérance ou à l'abandon scolaires, ainsi qu'à la réussite. Au cours des dernières années, les modèles de la motivation ont énormément évolué. Au lieu de la considérer comme une caractéristique interne et stable des apprenants, les modèles sociocognitivistes de la motivation scolaire nous

font voir celle-ci comme un phénomène dynamique évoluant dans le temps et qui résulte de l'interaction entre les perceptions et les attentes des apprenants, d'une part, et les différents éléments de leur environnement, d'autre part. Dans cette optique, l'engagement et la persévérance des apprenants, qui sont des indicateurs de la motivation scolaire, résultent des conceptions, des cognitions et des attentes de ces derniers quant à leurs capacités et quant aux caractéristiques des tâches scolaires (Viau, 1994).

Un des concepts les plus importants des théories modernes de la motivation est l'auto-efficacité. Celle-ci a été reliée à maintes reprises à différents aspects de la réussite et de la performance (Graham et Wiener, 1996; Wang et Newlin, 2002; Jourdan, 2003; Joo, Bong et Choi, 2000). Il s'agirait du construit motivationnel permettant le mieux de prédire divers comportements en éducation comme en psychologie (Graham et Wiener, 1996; Pintrich, 2003). L'auto-efficacité est définie comme la croyance en ses capacités d'organiser et d'exécuter un groupe d'actions nécessaires à la gestion d'une situation future (Bandura, 1986).

Fondée sur le modèle motivationnel de Pintrich (2003) et sur les définitions des activités d'encadrement de Gagné et collaborateurs (2002), notre recherche visait différents objectifs, les principaux étant les suivants : 1. Explorer les effets du tutorat individuel sur les attentes et la persévérance dans les cours de FAD; 2. Comprendre les effets des contacts entre pairs et de l'apprentissage collaboratif sur l'auto-efficacité et la persévérance dans les cours de formation ouverte et à distance (FOAD).

► MÉTHODOLOGIE

La recherche que nous avons menée s'appuie sur une méthodologie mixte faisant appel à la fois à un design quasi expérimental et à une méthodologie qualitative reposant sur des entrevues individuelles et une étude multi-cas². Comme le montre le tableau 1, c'est un total de 916 élèves, incluant ceux du groupe témoin, qui ont participé à la recherche. Le projet a consisté à expérimenter et à mesurer les effets de l'introduction de trois types d'intervention : des mesures de tutorat individuel où l'initiative des contacts est prise par les tuteurs (traitement 1)³, des contacts entre pairs dans des cours de français et de comptabilité (traitement 2) ainsi que des activités d'apprentissage collaboratif dans un cours de philosophie (traitement 3).

Format	Type de groupe	n
Correspondance	Traitement 1	170
Correspondance	Groupe témoin	608
Internet	Traitement 2	126
Internet	Traitement 3	12
Total		916

Traitement 1 : tutorat individuel
Traitement 2 : tutorat individuel et contacts entre pairs
Traitement 3 : tutorat individuel et activités d'apprentissage collaboratif

² Cette étude multi-cas n'est pas couverte par le présent article, mais peut être consultée dans le rapport de recherche complet.

³ Les recherches consultées montrent que les élèves trouvent intimidant de faire les premiers pas (Gibson, 1996) et que les disponibilités des tuteurs sont parfois peu exploitées.



Présentant des taux d'abandon élevés, les cours choisis étaient offerts sur Internet et par correspondance. Tous les élèves s'inscrivant aux cours suivants pendant la période de référence (avril à novembre 2004) ont constitué l'échantillon : *Philosophie et rationalité* (340-103-04), *Écriture et littérature* (601-101-04) et *Comptabilité 1* (410-110-90 ou 410-014-FD).

Les trois tuteurs participant à la recherche ont suivi une formation portant sur les thèmes suivants: le rôle du tuteur en ligne, l'évolution des groupes virtuels (selon le modèle de Salmon, 2000), la conception d'activités de collaboration et le soutien à la motivation des élèves. À la suite de la formation, les tuteurs participants ont appliqué les interventions d'encadrement prévues dans la recherche auprès de leurs élèves.

Le traitement 1 a consisté en l'introduction de mesures de tutorat individuel, soit une lettre de bienvenue personnalisée rédigée selon le modèle motivationnel ARCS⁴ (Keller, 1987) et une relance effectuée par le tuteur auprès des nouveaux élèves n'ayant pas remis un premier devoir après cinq semaines. La lettre visait à favoriser chez les élèves une perception positive de leur autoefficacité ainsi que de la contrôlabilité et de la valeur de la tâche. Lors de la relance de la cinquième semaine, réalisée par téléphone ou par messagerie électronique, le tuteur s'enquerrait du cheminement des élèves tout en leur offrant son soutien. Les taux de persévérance des élèves bénéficiant des interventions de tutorat (traitement 1) ont été comparés avec ceux des autres inscrits à ces mêmes cours pendant la même période (groupe témoin).

Dans le groupe correspondant au traitement 2, les élèves devaient se présenter virtuellement aux autres élèves, puis fréquenter un forum de discussions structuré selon les différents modules du cours. En ce qui concerne le traitement 3, le design du cours a été revu de manière à y introduire deux activités d'apprentissage collaboratif. Ces activités faisaient intégralement partie du cours et étaient évaluées.

[...] les résultats de notre recherche montrent que la cote R est liée de manière significative à tous les indicateurs de persévérance [...] ainsi qu'à la réussite du cours.

INSTRUMENTS ET MESURES

La persévérance au cours a été définie, opérationnellement, comme le fait de compléter l'ensemble des travaux et devoirs requis dans le cours et de se présenter à l'examen final. Tous les élèves participant à l'expérimentation ont reçu un premier questionnaire lors de leur inscription (taux de réponse de 35,7%). Les mesures de motivation étaient essentiellement fondées sur une adaptation d'un questionnaire évaluant la motivation et les stratégies d'apprentissage des élèves (le MSLQ de Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie, 1991), sur une échelle visant à mesurer leur sentiment d'autoefficacité envers la formation à distance (le SAFAD de Poellhuber et Chomienne, 2006) ainsi que sur une question portant sur la note qu'ils anticipaient obtenir pour le cours.

⁴ Le modèle ARCS est un modèle de motivation utilisé dans le processus de design pédagogique de cours qui met en évidence les composantes suivantes: *Attention*, *Relevance* (pertinence), *Competence* (compétence) et *Satisfaction*.

Un deuxième questionnaire, utilisé au terme du cours, reprenait les mesures d'autoefficacité (MSLQ et SAFAD) et comprenait des questions portant sur la lettre de bienvenue, les contacts avec le tuteur, les contacts entre pairs et la satisfaction des élèves. Le volet qualitatif a reposé sur la réalisation de 22 entrevues individuelles semi-dirigées, sur les réponses aux questions ouvertes des deux questionnaires utilisés et sur une entrevue de groupe réalisée auprès des tuteurs. Des données supplémentaires ont complété le tout: données sur les antécédents scolaires, notes prises par les tuteurs et messages électroniques échangés entre élèves et tuteurs.

► RÉSULTATS

VARIABLES INFLUENÇANT LA PERSÉVÉRANCE

Nous avons étudié l'effet de trois groupes de variables mesurées dans le premier questionnaire sur la persévérance: les antécédents scolaires (cote R, échecs antérieurs, expérience en FAD), les variables sociodémographiques (genre, âge, occupation, nombre d'heures travaillées) et le sentiment d'autoefficacité (MSLQ, SAFAD, note anticipée).

Antécédents scolaires

Les sujets avaient une cote R moyenne de 21,0, ce qui est dans la limite inférieure des cotes R considérées comme moyennes (Collège Montmorency, 2006). Comme dans des recherches précédentes (Terrill et Ducharme, 1994), les résultats de notre recherche montrent que la cote R est liée de manière significative à tous les indicateurs de persévérance (taux de remise des deux premiers devoirs et persévérance dans le cours) ainsi qu'à la réussite du cours.

En ce qui concerne les échecs antérieurs, nos données démontrent que près du



tiers (32,5 %) des sujets avaient subi antérieurement au moins un échec au cours suivi. Le fait d'avoir échoué auparavant au cours suivi n'influence pas le taux de remise des deux premiers devoirs, mais il influence de manière significative la persévérance dans le cours et la réussite, surtout pour ceux qui ont déjà échoué le cours à deux reprises ou plus. Contrairement à ce qui était anticipé, le fait d'avoir déjà suivi un cours au Cégep@distance n'influence aucun des indicateurs de persévérance.

Variables sociodémographiques

Comme l'étude de Terrill et Ducharme (1993), nos travaux montrent que les femmes persévèrent et réussissent davantage que les hommes. L'âge est lié à la persévérance, mais pas de manière linéaire. Dans le groupe des plus jeunes (16 à 20 ans), le taux de persévérance est relativement élevé (58,7 %). Il est plus faible dans la catégorie des 21 à 25 ans (50,2 %), se situe à environ 60 % pour les 26 à 40 ans et remonte à environ 73 % pour les ceux âgés de plus de 41 ans.

Le nombre d'heures consacrées à un emploi est aussi relié à la persévérance, mais suit un *pattern* un peu surprenant: ceux qui persévèrent le plus sont ceux qui travaillent moins de 10 heures par semaine (69,5 %) et ceux qui travaillent plus de 30 heures (65,7 %). Le taux de persévérance de ceux qui travaillent entre 11 et 30 heures par semaine est moins élevé (58,3 %).

La lettre de bienvenue a suscité motivation et sentiment d'être bien accueilli, en plus de mettre les élèves en confiance. De plus, elle aurait facilité les contacts ultérieurs [...].

Sentiment d'autoefficacité

Contrairement à nos attentes, l'échelle d'autoefficacité du MSLQ n'a été reliée à aucun des indicateurs de persévérance. Par contre, l'échelle du SAFAD l'a été à tous ces indicateurs. La note anticipée, elle, a été reliée positivement à la persévérance au cours. En regard de la persévérance, le sentiment d'autoefficacité envers l'apprentissage à distance semble donc plus important que le sentiment d'autoefficacité envers le cours suivi. Le SAFAD est un bon instrument de mesure de cette dimension et constitue un excellent prédicteur de la persévérance en FAD.

EFFETS DU TUTORAT (TRAITEMENT 1)

Comme le montre le tableau 2, l'effet des mesures de tutorat sur la persévérance dans le cours est important et significatif. Ainsi, 72,0 % des élèves faisant partie de l'échantillon ayant bénéficié des mesures de tutorat individuel persévèrent jusqu'à l'examen final, alors que seulement 57,2 % de ceux du groupe témoin le font.

			Persévérance dans le cours		Total
			Abandon	Persévérance (réussite ou échec)	
Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	224	299	523
		% dans traitement 1	42,8 %	57,2 %	100,0 %
Traitement 1	Groupe témoin	Effectif	30	77	107
		% dans traitement 1	28,0 %	72,0 %	100,0 %
Total		Effectif	254	376	630
		% dans traitement 1	40,3 %	59,7 %	100,0 %

La différence s'observe aussi dans les taux de réussite, celui des élèves ayant bénéficié des interventions de tutorat étant supérieur de 18,4 % à celui du groupe témoin.

Des analyses supplémentaires démontrent que la différence n'est significative que pour les élèves qui n'ont aucun échec antérieur et que pour ceux qui ont des cotes R dans la moyenne, ce qui semble indiquer que les interventions de tutorat individuel sont efficaces surtout auprès de ceux qui n'ont pas d'antécédents scolaires défavorables. Paradoxalement, les élèves qui auraient le plus besoin du soutien de leur tuteur ne semblent pas bénéficier de ces interventions.

Dans les entrevues, les élèves ont abondamment parlé des rapports avec les tuteurs, et presque toujours de façon positive. La lettre de bienvenue a suscité motivation et sentiment d'être bien accueilli, en plus de mettre les élèves en confiance.

De plus, elle aurait facilité les contacts ultérieurs, ce qui est corroboré par le nombre de messages électroniques échangés avec les tuteurs. Le nombre de contacts avec le tuteur serait quant à lui lié à la persévérance: parmi les 22 élèves interrogés en entrevue, les 14 élèves qui ont réussi le cours ont eu en moyenne 20 contacts avec



leur tuteur, alors que les six qui ont abandonné le cours n'en ont en moyenne eu qu'un seul⁵. Cependant, les tuteurs ne représentent pas la seule source de soutien cognitif pour les élèves. Plusieurs d'entre eux se tournent aussi vers leur entourage pour obtenir du soutien cognitif, c'est-à-dire une aide concrète avec les tâches à réaliser dans le cours :

Ma mère, un peu. Elle lit beaucoup et elle m'a aidé à comprendre les textes un peu. Dans les livres, c'est difficile à comprendre. Puisqu'elle lit beaucoup, elle avait plus de facilité là-dedans.

Malgré le fait que la qualité du matériel de cours soit évaluée positivement par les élèves, ceux-ci éprouvent presque tous à un moment ou à un autre de leur cheminement des difficultés de compréhension. Ces dernières semblent entraîner une baisse de la motivation, du sentiment d'autoefficacité et de l'engagement lorsqu'elles demeurent irrésolues, d'où l'importance du soutien cognitif. Le résultat au premier devoir a aussi un effet démobilisateur s'il est inférieur à la note anticipée, ce qui indique qu'il s'agit d'une étape cruciale dans un cours.

EFFETS DES CONTACTS ENTRE PAIRS (TRAITEMENT 2)

Pour évaluer l'effet des contacts entre pairs sur la motivation et la persévérance, nous avons comparé la persévérance des élèves incités à collaborer entre eux dans les forums de discussion (traitement 2 dans le tableau 1) avec celle des élèves du groupe témoin, c'est-à-dire ceux qui suivaient les mêmes cours avec les mêmes tuteurs par correspondance (traitement 1 dans le tableau 1).

Contrairement à ce qui était attendu, les élèves du groupe témoin se montrent plus persévérants que ceux qui ont bénéficié des contacts entre pairs pour tous les indicateurs de persévérance. Les analyses démontrent toutefois que ce dernier groupe était défavorisé dès le départ sur plusieurs variables mises en lien avec la persévérance : l'âge, les antécédents scolaires (échecs antérieurs) et un sentiment d'autoefficacité plus faible.

Par ailleurs, dans le groupe d'élèves ayant reçu le traitement 2, le niveau des contacts entre pairs est demeuré trop bas pour qu'on puisse véritablement en mesurer les effets. Ainsi, parmi les 19 élèves ayant répondu au deuxième questionnaire, seulement quatre ont mentionné avoir eu des contacts avec leurs pairs et les données qualitatives indiquent que les interventions directes des élèves dans les forums de discussion ont été plutôt rares : plusieurs envoyaient leurs questions aux tuteurs qui les recopiaient dans les forums de discussion, d'autres posaient des questions directement dans le forum de discussion, mais les élèves ne sont généralement pas intervenus pour tenter de répondre aux questions posées. Par contre, plusieurs se sont présentés à leurs pairs dans les forums de discussion prévus à cet effet et ont en quelque sorte commencé à se sentir membres d'un groupe :

Au début lorsqu'on se présentait, on disait notre nom, qu'est-ce que nous faisons dans la vie. C'est sûr que ça m'aidait de savoir qu'est-ce que les autres étudiants faisaient dans la vie parce qu'il y en avait qui étaient en éducation en enfance comme moi. (Une étudiante du cours de français)

⁵ Il est à noter que deux des 22 élèves interrogés ont échoué le cours. Un de ces deux élèves a eu un seul contact avec son tuteur, et l'autre en a eu 21.

Même si peu d'élèves sont intervenus directement dans les forums où se trouvaient les questions sur le contenu du cours et les réponses, plusieurs les ont consultés :

Par rapport aux questions, il y a des gens qui posaient des questions dans les forums, alors, quelquefois, je m'y référais par rapport à la réponse. C'est sûr que c'est plus rapide que d'attendre la réponse du courriel.

Après une première phase d'élaboration, où certains élèves évoquent le manque de contenu, lorsqu'un forum se remplit, ces derniers se montrent désireux de le consulter. Si les forums de discussion n'ont pas vraiment permis des contacts entre pairs, ils ont été utilisés comme un moyen d'encadrement collectif pour les communications entre le tuteur et un groupe d'élèves.

EFFETS DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF (TRAITEMENT 3)

Sur les 110 élèves inscrits au cours de philosophie pendant la période de référence, seulement 12 ont choisi de s'inscrire à la version « collaborative » du cours. La réingénierie du cours a donné lieu à l'introduction de deux activités collaboratives notées, faisant

Si les forums de discussion n'ont pas vraiment permis des contacts entre pairs, ils ont été utilisés comme un moyen d'encadrement collectif pour les communications entre le tuteur et un groupe d'élèves.

passer le nombre de devoirs de trois à cinq, ce qui a pu être perçu comme une exigence supplémentaire. Le faible taux d'inscription à ce cours pourrait aussi être considéré comme l'indicateur d'un



intérêt mitigé pour les activités d'apprentissage collaboratif, d'autant plus que la première des raisons du choix d'un cours à distance est la flexibilité (Poellhuber, 2005).

Pour tenter de comprendre les effets de cette intervention, nous nous sommes basés essentiellement sur huit entretiens semi-dirigés avec les élèves.

Si l'activité de présentation initiale a été réalisée par presque tous les élèves, le forum réservé à la socialisation a, quant à lui, généré peu d'interactions. Des problèmes logistiques sont apparus dès la première activité. Le fait d'avoir à attendre la production des autres a notamment contraint certains élèves à freiner leur rythme. Plusieurs élèves ont également fait face à des obstacles logistiques lors de la réalisation de la deuxième activité (un travail d'équipe). De plus, dans certains cas, le tuteur a dû jouer le rôle revenant normalement aux coéquipiers ou accepter de remplacer le travail d'équipe par la lecture des travaux des autres.

En fait, dans ce volet de l'expérience, les moyens de communication qui étaient à la disposition des élèves et du tuteur ont plutôt été utilisés pour les contacts et la collaboration entre pairs ainsi que le tutorat individuel que pour la réalisation d'activités d'apprentissage de type vraiment collaboratif. Toutefois, plusieurs élèves ont apprécié ce type de collaboration et le tutorat. Une fois réalisées, les activités ont donné lieu à de nouveaux questionnements de la part des élèves, qui s'apercevaient souvent qu'ils n'avaient pas vu toutes les facettes d'un problème.

L'encadrement du tuteur est devenu plus important dans ce volet de l'expérience, partiellement en raison des difficultés logistiques. Les contacts entre tuteur et élèves ont été nombreux et semblent avoir influencé la persévérance de ces

derniers : si, sur les 10 élèves ayant maintenu leur inscription au cours, quatre avaient des antécédents scolaires défavorables (une cote $R < 20$ et des échecs antérieurs au cours), trois de ces quatre élèves ont eu un grand nombre de contacts avec le tuteur (20 ou plus) et ont réussi le cours.

DISCUSSION ET CONCLUSIONS

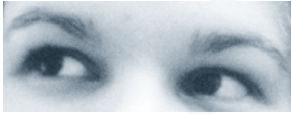
Il semble donc possible de prévenir en partie le phénomène de l'abandon en FAD par l'introduction de mesures de tutorat individualisé mises en place avant la réalisation d'un premier devoir. Le tutorat a permis de « briser la glace », de favoriser une perception positive du tuteur et de faciliter les contacts ultérieurs, qui ont été nombreux pour ceux qui ont réussi le cours. C'est au moment où les élèves éprouvent des difficultés de compréhension que ces contacts deviennent cruciaux en permettant de maintenir la motivation. Lorsqu'ils éprouvent ces difficultés, certains élèves se tournent plutôt ou aussi vers leur entourage. D'autres ne semblent pas utiliser adéquatement les ressources d'aide offertes dans le cours ou dans leur entourage. Il est difficile de les considérer comme étant démotivés, car ils prévoient investir un nombre d'heures considérable dans l'étude et remettent souvent un premier devoir malgré leurs difficultés.

Certains élèves (notamment ceux qui ont des antécédents scolaires défavorables) n'arrivent pas à adopter des comportements de demande d'aide efficaces, peut-être parce que faire une telle demande menacerait leur sentiment d'efficacité. Selon Ryan et Pintrich (1998), cette capacité fait partie des stratégies d'autorégulation des apprentissages. Les élèves qui auraient le plus besoin de soutien sont paradoxalement les plus difficiles à aider.

Il semble donc possible de prévenir en partie le phénomène de l'abandon en FAD par l'introduction de mesures de tutorat individualisé mises en place avant la réalisation d'un premier devoir.

La situation n'est pas tellement différente avec les mesures d'encadrement offertes dans le contexte de la formation en classe (disponibilités des enseignants, consultation des centres d'aide). Ces mesures, souvent facultatives, ne sont pas nécessairement utilisées par les élèves qui en auraient le plus besoin. En ce sens, des mesures dans lesquelles les enseignants prennent les devants pourraient être plus efficaces, un soin particulier devant cependant être apporté à la manière de les réaliser, pour ne pas diminuer davantage un sentiment d'autoefficacité déjà faible. Une attention particulière pourrait être portée à l'effet d'une première note sur le sentiment d'autoefficacité, cette étape apparaissant comme étant cruciale pour la persévérance des élèves.

En ce qui concerne les contacts entre pairs et la réalisation d'activités d'apprentissage collaboratif, les résultats de la recherche ne sont pas concluants. Le modèle pédagogique en vigueur entraîne des difficultés logistiques dans la réalisation de ces activités. Les élèves n'ont peut-être pas suffisamment eu d'interactions pour percevoir véritablement la présence des autres élèves à distance. Les logiciels sociaux, outils du *Web 2.0* qui offrent de nouvelles formes de collaboration à distance (tels que les



blogues et wikis et les sites tels que Facebook ou ELGG), pourraient peut-être jouer un rôle de soutien technologique sur le plan des contacts entre pairs.

À la suite de la recherche, le modèle du minibus a été expérimenté dans un cours au Cégep@distance. Ce modèle fait en sorte que l'on attend que quatre ou cinq élèves soient inscrits au cours avant de le démarrer, ce qui facilite la collaboration tout en préservant les avantages du modèle autorythmé sur le plan de la flexibilité.

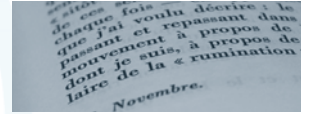
Même si l'intérêt de certains élèves pour la collaboration est faible, pour d'autres, il est élevé. Les activités de présentation auraient pu être davantage structurées et les technologies utilisées différemment, pour favoriser plus d'échanges initiaux et permettre la perception de la présence des pairs. Si ces élèves s'étaient connus davantage et avaient été perçus comme facilement accessibles, il y aurait peut-être eu davantage d'entraide, puisque le fait que plusieurs aient eu recours à de l'aide dans leur entourage semble indiquer qu'ils se dirigent vers les ressources qui sont les plus facilement accessibles pour eux. Une partie de la solution pourrait résider dans l'utilisation des TIC pour des activités de collaboration, auxquelles participeraient volontairement les élèves qui le souhaitent, et dans une adaptation du modèle du minibus.

Par ailleurs, l'encadrement collectif permis par les forums de discussion est une mesure efficace et peu coûteuse. Les enseignants des collèges auraient peut-être aussi intérêt à miser sur ces mesures et à habituer leurs élèves à utiliser régulièrement un environnement d'apprentissage tel que DECclic ou Moodle.

La recherche future devrait s'intéresser aux moyens de rendre les pairs plus facilement perceptibles par le biais des technologies et aux moyens de faire en sorte que les élèves ayant des antécédents scolaires défavorables apprennent à recourir à des stratégies de demande d'aide efficaces. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANDURA, A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1986.
- BOURDAGES, L. et C. DELMOTTE, «La persistance aux études universitaires à distance», *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, vol. 16, n° 2, 2001. [En ligne] <http://cade.athabasca.ca/vol16.2/bourdages-delmotte.html>. (site consulté le 15 août 2006)
- BRINDLEY, J. E., *Attrition and Completion in Distance Education: The Student's Perspective*, thèse de maîtrise inédite, Vancouver, University of British Columbia (Eric Digest), 1987.
- COLLÈGE MONTMORENCY, *La cote de rendement au collégial*, 2006. [En ligne] http://www.cmontmorency.qc.ca/en_scol/info_scol.htm. (site consulté le 20 mai 2006)
- DORAIS, S., *L'atteinte des objectifs liés au rendement des élèves et à leur cheminement sur les plans scolaire et professionnel au Centre collégial de formation à distance (Critère 3.1)*, document interne produit dans le cadre de l'évaluation institutionnelle du Collège de Rosemont, 2001, 15 p.
- GAGNÉ, P., A.-J. DESCHÊNES, L. BOURDAGES, H. BILODEAU et S. DALLAIRE, «Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance: le point de vue des apprenants», *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, vol. 17, n° 1, 2002, p. 25-56. [En ligne] <http://cade.athabasca.ca/vol16.1/deschenesetal.html>. (site consulté le 15 octobre 2006)
- GARRISON, R. et D. SHALE, «Mapping the Boundaries of Distance Education: Problems in Defining the Field», *American Journal of Distance Education*, vol. 1, n° 3, 1987, p. 3-15.
- GIBSON, C. C., «Toward an Understanding of Academic Self-Concept in Distance Education», *American Journal of Distance Education*, vol. 10, n° 1, 1996, p. 23-36.
- HARRASIM, L., *What are we Learning about Teaching and Learning Online: a Analysis of the Virtual-U Field Trial*, Réseau des centres d'excellence en téléapprentissage, 1999. [En ligne] http://www.telelearn.ca/g_access/news/vufieldtrials.pdf. (site consulté le 12 janvier 2002)
- HENRI, F. et K. LUNDGREN-CAYROL, *Apprentissage collaboratif à distance*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- JOO, Y.-J., M. BONG et H.-J. CHOI, «Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-based Instruction», *Educational Technology Research and Development*, vol. 48, n° 2, 2000, p. 5-15.
- JOURDAN, L. F., *Differences in Predictors on Online and Classroom Performance*, Paper presented at the Selected Papers from the 14th International Conference on College Teaching and Learning, 2003, p. 117-125.
- KELLER, J. M., «Strategies for Stimulating the Motivation to Learn», *Performance and Instruction*, vol. 26, n° 8, 1987, p. 1-7.
- MAYADAS, A. F., «Asynchronous Learning Networks: a Sloan Foundation Perspective», *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 1, n° 1, 1997, p. 1-16. [En ligne] http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v1n1/v1n1_mayadas.asp. (site consulté le 20 août 2006)
- PINTRICH, P. R., «Motivation and Classroom Learning», dans W. M. Reynolds et G. E. Miller (Eds), *Handbook of Psychology*, vol. 7, Educational Psychology, Hoboken, N. J., John Wiley & Sons, 2003, p. 103-122.
- PINTRICH, P. R., D. A. F. SMITH, T. GARCIA et W. MCKEACHIE, *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Ann Arbor, The University of Michigan, 1991, 76 p.
- POELLHUBER, B., *L'univers mouvant des FOAD: quels intérêts et quels enjeux?*, conférence présentée à l'Université Laval, 2005. [En ligne] http://www.heurepedagogique.ulaval.ca/lib_php/video.asp?idVideo=112&type=0
- SLAVIN, R. E., *Cooperative Learning: Students Teams*, Washington, D. C., National Educational Association, 1985.



TERRILL, R. et R. DUCHARME, *Passage secondaire-collégial; caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, 2^e édition, Montréal, SRAM, 1994.

THORPE, M., «Rethinking Learner Support: The Challenge of Collaborative Online Learning», *Open Learning*, vol. 17, n° 2, 2002, p. 105-119.

TINTO, V. «Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College», *NACADA Journal*, vol. 19, n° 2, 1999, p. 5-9.

VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1994.

WANG, A. Y. et M. H. NEWLIN, «Predictors of Web-Student Performance: The Role of Self-Efficacy and Reasons for Taking an On-Line Class», *Computers in Human Behaviour*, vol. 18, 2002, p. 151-163.

ZAJKOWSKI, M. E., «Price and Persistence in Distance Education», *Open Learning*, vol. 12, n° 1, 1997, p.12-23.

Après avoir œuvré dans le réseau collégial durant 15 ans comme professeur de psychologie et comme conseiller pédagogique, Bruno POELLHUBER est maintenant professeur adjoint à l'Université de Montréal, spécialisé en pédagogie collégiale. Ses recherches portent sur l'intégration des TIC, le projet Cégeps en réseau, les compétences technopédagogiques des enseignants et l'influence de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance en formation à distance. Ses domaines de spécialisation sont: l'intégration des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage, les modèles d'innovation pédagogique, les compétences technopédagogiques des enseignants, l'encadrement dans les FOAD, la collaboration soutenue par les TIC et la motivation.

bruno.poellhuber@umontreal.ca

Martine CHOMIENNE est conseillère pédagogique au Service de la recherche et du développement du Cégep@distance depuis 1995. Elle a notamment collaboré au développement des premiers cours offerts sur Internet. Elle mène des projets reliés à l'exploitation des TIC synchrones et asynchrones dans la formation à distance. Elle s'intéresse particulièrement à l'encadrement des élèves et à l'apprentissage collaboratif entre pairs dans le but de soutenir la motivation et d'améliorer la persévérance de ceux-ci en formation à distance.

mchomienne@cegepadistance.ca

Depuis sa création en 1975, la *Revue des sciences de l'éducation* favorise la diffusion des résultats de recherche en éducation.

Chaque numéro de cette publication francophone propose à ses lecteurs :

1. des articles qui présentent des résultats de recherche de nature théorique ou empirique;
2. des documents, regroupant des notes de recherche, débats, essais critiques ou discussions de questions relatives à l'éducation;
3. des recensions critiques d'ouvrages pertinents au domaine de l'éducation.

La rigueur de la politique de sélection des textes en fait un outil de formation privilégié pour les professionnels qui évoluent dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les étudiants inscrits aux cycles supérieurs. La *Revue* publie trois numéros par année, d'une dizaine d'articles chacun (janvier/mai/octobre), dont au moins deux numéros à vocation thématique. Il est à noter que ces derniers peuvent devenir un excellent complément à un cours.

La *Revue des sciences de l'éducation* est une belle fenêtre pour les auteurs, puisque les lecteurs proviennent d'un peu partout à travers le monde (Canada, France, Belgique, Japon, États-Unis, Suisse, etc.). À ce titre, une section du site *Web* leur est destinée afin de les soutenir lorsqu'ils veulent proposer un texte. Toutes les informations relatives à la *Revue*, ainsi que les consignes de soumission d'un article sont disponibles sur le site *Web* de la *Revue des sciences de l'éducation* :

www.rse.umontreal.ca

Revue des sciences de l'éducation

