

L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignement – apprentissage

Louise Sauvé, Télé-université/SAVIE
455 rue de l'Église, C.P. 4800, succ.Terminus, Québec (Qc) G1K 9H5
Bureau (418) 657-2747 poste 5446, Télécopieur : (418) 657-7774
Courriel : lsauve@teluq.quebec.ca
Site Web : <http://carrefour-jeux.savie.ca>

Rolland Viau, professeur à l'Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, (Qc) J1K2R1
Bureau (819) 821-8000 poste 2425, Télécopieur : (819) 821-7950
Courriel : rviau@courrier.usherb.ca

Résumé : Dans une perspective d'une nouvelle économie fondée sur le savoir, le défi des universités n'est plus seulement de rendre accessible les études supérieures à un plus grand nombre d'étudiants, mais consiste également à leur offrir une formation initiale et à la recherche de qualité et leur permettre d'obtenir un diplôme. Or, un obstacle majeur se présente aux universités qui désirent relever ces défis : le nombre élevé d'étudiants qui abandonnent leurs programmes d'étude avant d'obtenir leur diplôme. Une recension des écrits met en lumière que très peu de chercheurs se sont préoccupés des facteurs relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage comme sources d'abandon et de persévérance à l'université.

Dans ce texte, nous examinons d'abord le problème d'abandon aux études supérieures, et plus particulièrement en enseignement à distance. Puis nous décrivons les composantes du modèle théorique mis en place dans notre étude de l'impact de la relation enseignement-apprentissage sur le phénomène de l'abandon et la persévérance dans les universités francophones du Canada.

Mots-clés : abandon, persévérance, enseignement à distance, enseignement supérieur, caractéristiques cognitives et affectives de l'étudiant.

Notice biographique



Dre Louise Sauvé est professeure titulaire à la Télé-université et présidente de SAVIE. Auteure de nombreux ouvrages, articles et cours de formation à distance, ses domaines de recherche et d'expertise en formation à distance et sur l'inforoute sont notamment le profil d'apprentissage et les méthodologies d'environnements génériques de jeux et de simulations.



Dr. Rolland Viau est professeur titulaire à l'Université de Sherbrooke. Auteur d'ouvrages spécialisés en éducation et de nombreux articles en éducation, ses champs de recherche et d'expertise sont le profil motivationnel et les stratégies d'intervention, le design pédagogique et les didactiels intelligents.

Introduction

Autrefois réservées à l'élite de la société, les universités ont adhéré dans les années 1960 au mouvement de démocratisation de l'éducation en ouvrant leurs portes à un plus grand nombre d'étudiants. Aux États-Unis, ce besoin de rendre l'enseignement supérieur accessible à plus d'étudiants s'est traduit entre autres par la création des « community colleges » dont le principal mandat est d'aider les étudiants considérés faibles à franchir les premières années universitaires. Au Québec, c'est la création des cégeps et des constituantes de l'université du Québec en 1967 qui a été le fer de lance du mouvement vers une plus grande accessibilité aux études supérieures.

C'est également dans un esprit de démocratisation que l'enseignement à distance a vu le jour. Pour répondre aux besoins des personnes pour qui il était difficile de suivre des cours sur un campus ou à des heures fixes, les universités leur ont proposé de suivre des cours chez eux, selon leur horaire et à leur rythme, en recourant à du matériel pédagogique préparé spécifiquement à ces fins. De nos jours, un grand nombre d'universités offrent des cours à distance. Au Québec, la Télé-université qui a été créée explicitement pour répondre aux besoins de cette clientèle comptait en 2002 plus de 18 000 étudiants.

Même si une plus grande portion de la population a accès à la formation universitaire, l'objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur n'est pas pour autant atteint. Comme le souligne le Conseil Supérieur de l'Éducation (2000), cet objectif le sera si, en plus de rendre accessible les études supérieures à un plus grand nombre d'étudiants, nous sommes capables de leur offrir une formation de qualité et de leur permettre d'obtenir un diplôme.

Or, un obstacle majeur se présente aux universités qui désirent relever le défi de la diplômation : le nombre élevé d'étudiants qui abandonnent leurs programmes d'étude avant d'obtenir leur diplôme.

Dans ce texte, nous examinons d'abord le problème d'abandon aux études supérieures, et plus particulièrement en enseignement à distance. Puis nous décrivons les composantes du modèle théorique mis en place dans notre étude de l'impact de la relation enseignement-apprentissage sur le phénomène de l'abandon et la persévérance dans les universités francophones du Canada.

Le problème de l'abandon

Les universités nord-américaines sont de plus en plus confrontées au problème de l'abandon¹ des étudiants au premier cycle et aux cycles supérieurs. Aux États-Unis, 28,5 % des étudiants abandonnent avant d'avoir terminé leurs études de premier cycle (Tinto, 1993 : cité par Braxton, Milem et Sullivan, 2000). Dans le domaine du génie, environ 50 % des étudiants ne perséveraient pas dans leurs études dans les années 80 (Hayden et Halloway 1985: cité par Levin et Wyckoff, 1995).

Le Québec n'échappe pas à cette tendance. Le pourcentage des étudiants qui abandonnent demeure au-delà de 33 % au premier et au deuxième cycle, alors qu'il s'élève à 46 % au troisième cycle. Ce pourcentage augmente à 59,5 % lorsqu'il s'agit des étudiants à temps partiel dans un cadre d'éducation permanente (MEQ, 1998).

Le taux d'abandon dans l'enseignement à distance est également important. Belawati (1998) souligne que 60 % des étudiants au British Open University ne terminent pas leurs études, aux Indes ce taux augmente à 78 % et en Thaïlande, il est de 83 %. Au Canada, nos recherches ne

nous ont pas encore permis d'identifier le taux d'abandon en enseignement à distance (Sauvé et Viau, 2002). Seule une enquête du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) menée en 1998 donne quelques données sur le taux d'abandon en enseignement à distance. Sur les 77 établissements canadiens répondants, seulement cinq ont mentionné des taux qui varient de 1,5 % à 25 % (REFAD, 2002).

Mais pourquoi un étudiant dans un cadre d'enseignement à distance abandonne-t-il ses études avant d'avoir terminé? Quelles sont les raisons qui l'amènent à faire ce choix ?

Plusieurs théories sont proposées pour expliquer le problème de l'abandon à l'université. Tinto (1992) regroupe ces théories en cinq catégories : (1) *sociale*, qui regroupe les théories relatives à l'impact des phénomènes de société (par exemple, les classes sociales) sur l'abandon; (2) *psychologique*, dans laquelle se retrouvent les théories qui examinent la relation entre les traits de personnalité des étudiants (par exemple, le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon; (3) *économique*, qui réunit les théories examinant les abandons sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires; (4) *organisationnelle*, dans laquelle les chercheurs expliquent le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant; (5) *interactionnelle*, où s'assemblent les théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire.

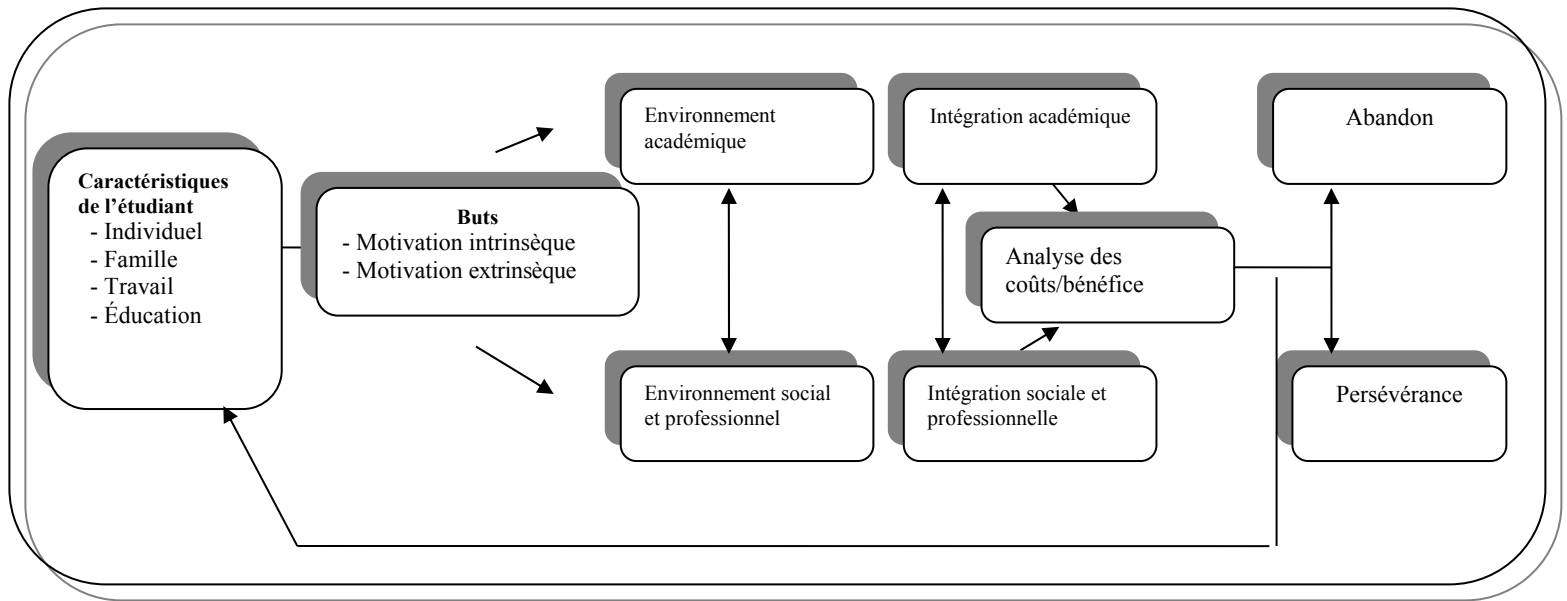
La majorité de ces théories ont été élaborées pour rendre compte de la situation des étudiants en contexte régulier. Elles ne tiennent pas compte du contexte particulier dans lequel se déroule l'enseignement à distance.

La problématique de l'enseignement à distance

Selvan (1999), s'inspirant des travaux d'autres chercheurs (Woodly et Parlett, 1983; Mani, 1983 et Murli, 1993 : cité par Selvan, 1999), regroupe les facteurs d'abandon dans l'enseignement à distance en sept catégories : a) psychologique (p. ex.: perception de compétence, problème de rétention); b) familiale (p. ex.: charge des enfants, support insuffisant du conjoint); c) sociale (p. ex.: mariage, objection des proches); d) professionnelle (p. ex.: charge de travail, promotion); e) santé (p. ex.: maladie, handicap physique); f) éducative (p. ex.: exigences trop élevées, faiblesse des ressources documentaires); g) institutionnelle (p. ex. : communication insuffisante, coûts d'inscription).

Les travaux de Kember (1990) l'ont amené à proposer un modèle de l'abandon aux études dans le cadre de l'enseignement à distance. La figure 1 présente les composantes de ce modèle et leurs interactions.

Selon Kember (1990), les caractéristiques de l'étudiant à l'entrée sont importantes dans la mesure où elles agiront sur ses buts. Au regard des buts, un étudiant peut viser des buts « extrinsèques », c'est-à-dire ne prendre aucun intérêt à ses études mais plutôt aux conséquences générées par ses études (promotion, augmentation de salaire, prestige, etc.), ou viser des buts intrinsèques, c'est-à-dire avoir de l'intérêt à apprendre et en voir l'utilité pour lui et pour l'amélioration de son travail.



*Figure 1 : Modèle de Kember sur l'abandon dans l'enseignement à distance
(tiré de Kember, 1990)*

L'environnement académique réfère à l'encadrement offert par le personnel enseignant et le support administratif de l'institution. De plus, selon Kember, l'environnement social et professionnel de l'étudiant sont des composantes importantes à considérer, car s'il a de la difficulté à harmoniser ses études à sa vie sociale et professionnelle il y a de bonnes chances qu'il abandonne.

L'intégration académique de l'étudiant et le degré avec lequel ses études s'intègrent à sa vie sociale et professionnelle détermineront l'analyse du coût/efficacité qu'il fera à l'égard de son investissement dans ses études. Si cette analyse s'avère positive, il y a de bonnes chances qu'il persévérera; si elle s'avère négative, il y a de fortes chances qu'il abandonne.

Comme nous pouvons le constater, dans le modèle de Kember, les facteurs relatifs à la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant jouent un rôle important dans son intention d'abandonner ou de persévérer. Ce modèle a également l'avantage de faire voir le degré de responsabilité qui incombe à l'institution par l'environnement académique qu'elle propose à l'étudiant. De plus, il est intéressant de voir que Kember situe la motivation comme composante essentielle dans le processus d'abandon ou de persévérance. La motivation intrinsèque sera à privilégier et devra être entretenue grâce à des éléments relatifs à l'enseignement dont les principaux sont la qualité du matériel didactique et l'encadrement du tuteur.

État de la question

Lorsque nous prenons un recul par rapport aux théories et aux recherches menées sur l'abandon des études à l'université, nous remarquons que très peu de chercheurs se sont préoccupés de la relation apprentissage–enseignement comme source d'abandon et de persévérance. À l'exception de quelques études très récentes portant sur les activités d'apprentissage (Tinto, 1997) et les habiletés professorales (Braxton, Bray, et Berger, 2000), la littérature scientifique sur l'impact de la relation apprentissage-enseignement sur l'abandon à l'université est rarissime.

Il en est également ainsi en enseignement à distance. Même si le modèle de Kember souligne l'importance de variables telles que la motivation et même si quelques études ont été menées sur l'impact de certaines caractéristiques relatives à l'apprenant, dont son style d'apprentissage (Fawcett, 1990; Sauvé et Fawcett, 1992) ou sur des aspects de l'enseignement (p. ex. : le matériel pédagogique), l'impact de la relation apprentissage-enseignement sur l'abandon n'est pas, jusqu'à ce jour, une thématique exploitée.

Pourtant, une enquête menée par l'Université du Québec (Pageau et Bujold, 2000), démontre que la réussite dans tous les cours au premier trimestre est la variable qui a le plus de poids sur l'intention de l'étudiant au premier cycle de poursuivre ses études. De plus, une étude menée par Crespo et Houle (1995), auprès d'étudiants de l'Université de Montréal, permet de constater que les trois raisons les plus souvent invoquées par les étudiants ayant interrompus leurs études pour expliquer leurs abandons sont : la perte d'intérêt pour la discipline, une pédagogie inadéquate et le manque d'encadrement de la part des professeurs.

Ces recherches démontrent l'importance d'étudier l'abandon et la persévérance à l'université sous l'angle de la relation enseignement-apprentissage. C'est dans la perspective de contribuer à exploiter davantage cette thématique que nous nous sommes donnés pour but dans les années à venir d'étudier la relation entre l'apprentissage et l'enseignement offert dans le cadre de l'enseignement à distance.

Vers la mise en place des composantes du modèle apprentissage-enseignement

Le modèle (figure 2) qui sera validé dans le cadre de notre étude est fondé sur des approches cognitive et sociocognitive. Il est d'inspiration cognitive dans la mesure où l'apprentissage est abordé sous l'angle des caractéristiques cognitives et affectives de l'étudiant qui influent sur son processus d'apprentissage. Il s'inscrit également dans une approche sociocognitive dans la mesure où ces caractéristiques d'apprentissage sont contextualisées à l'enseignement, c'est-à-dire qu'elles sont étudiées au regard des différentes composantes de l'environnement pédagogique offert à l'étudiant.

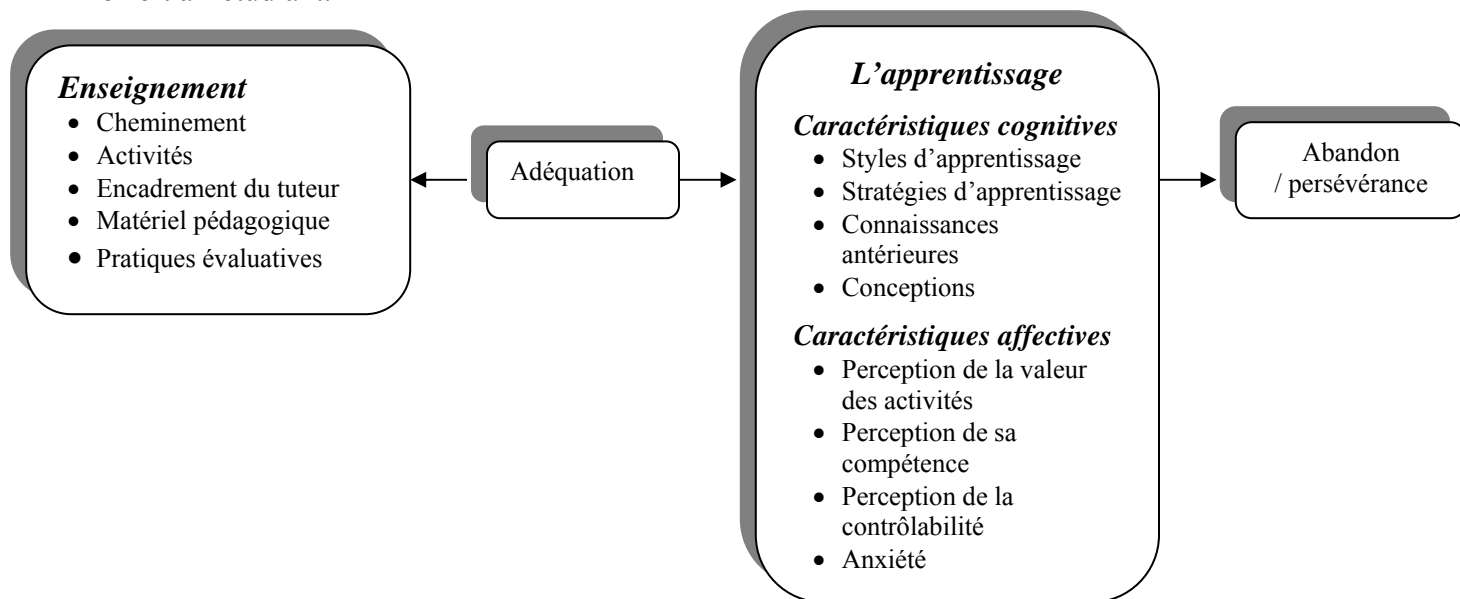


Figure 2 : Les composantes du modèle apprentissage-enseignement

Définition des composantes du modèle

Le terme *adéquation* correspond dans ce modèle au degré avec lequel les dimensions des composantes de l'enseignement répondent à l'état des différentes caractéristiques de l'étudiant. L'adéquation doit être vue sur un continuum de faible à élevée.

Au regard des composantes de l'enseignement, le *cheminement* est la séquence d'apprentissage que l'étudiant doit suivre dans le cours. Ce cheminement peut être unique (une séquence imposée) ou adapté (plusieurs séquences proposées). Les *activités* correspondent aux tâches qui sont demandées à l'étudiant (Viau, 1998). Ces tâches sont, par exemple, la lecture, la solution de problèmes, l'accomplissement d'exercices, etc. *L'encadrement du tuteur* correspond aux différents types de relations qui sont offerts à l'étudiant pour recevoir de l'aide du tuteur. Le *matériel pédagogique* se compose de tous les supports technologiques (écrits, audiovisuels, informatiques, en ligne) mis à la disposition de l'étudiant dans un cours. Par pratiques évaluatives, nous entendons le choix de critères d'évaluation, les modes d'évaluation (évaluation diagnostique, formative ou sommative), les instruments, la détermination de la fréquence des évaluations ainsi que la façon de présenter des résultats aux étudiants.

Au regard des composantes de l'apprentissage, le *style d'apprentissage* correspond aux comportements distinctifs aux plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique, qui servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont un étudiant perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage (Sauvé *et al.*, 1997). Les *stratégies d'apprentissage* se définissent comme étant un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques) employés par un étudiant avec une intention particulière et ajustés en fonction des différentes variables de la situation (Cartier, 1997). Les *connaissances antérieures* correspondent aux connaissances relatives au contenu du cours que l'étudiant possède avant de débiter. Les *conceptions* se composent des buts qu'il vise, ses attentes en terme de réussite et ses représentations du rôle qu'il doit jouer et de celui de son tuteur. La *perception de la valeur* est le jugement qu'il porte sur l'utilité et l'intérêt des activités qui lui sont proposées (Viau, 1998). La *perception de sa compétence* est une perception de soi par laquelle, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, l'étudiant évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Viau, 1998). La *perception de contrôlabilité* correspond au degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique (Viau et Louis, 1997). L'anxiété est un état émotif qui survient lorsqu'une personne perçoit une situation ou un événement comme menaçant et en appréhende les conséquences.

Conclusion

Tel que conçu actuellement, le modèle est théorique, car les composantes qui le forment ont été choisies à la lumière de l'état des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement. Pour l'instant, nous ne pouvons donc prétendre qu'elles sont les plus importantes à considérer pour mieux expliquer l'abandon dans le cadre de l'enseignement à distance. Quel poids ont-elles sur l'intention de l'étudiant d'abandonner ou de persévérer? En existe-t-il d'autres qui sont plus importantes? Voilà autant de questions qui demeurent pour l'instant sans réponse. La validation du modèle qui vient d'être présenté nous aidera à répondre à ces questions et ainsi à aider les concepteurs de cours à faire partie de la solution au problème de l'abandon des études en enseignement à distance.

Notes

- 1 Dans le cadre de cette recherche, le terme abandon sera utilisé pour désigner les étudiants qui quittent, sur une base volontaire, le programme auquel ils sont inscrits sans avoir obtenu leur diplôme.
- 2 Ce taux a été établi par le Conseil supérieur de l'éducation (1988).

Références

- Belawati, T. (1998). Increasing Student Persistence in Indonesian Post-Secondary Distance Education. *Distance Éducation*. 19(1), 81-108.
- Braxton, J. M., Bray, N. J.; Berger, J. B.(2000). Faculty teaching skills and their influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*. 41(2), 215-27
- Braxton, J. M., Milem, J. F., et Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*. 71, 569-590.
- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse de doctorat inédite. Montréal: Université de Montréal.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Ministère de l'Éducation. Québec.
- REFAD (2002). *L'enseignement à distance au Canada francophone*. Imprimé le 02-2002, <http://refad.ca/profil/page9.html>.
- Crespo, M. et Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Publication de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche.
- Kember, D. (1990). The Use of a Model to Derive Interventions Which Might Reduce Drop-Out from Distance Education Courses. *Journal of Higher education*. 20(1), 11-24.
- Levin, J. et Wyckoff, J-H. (1995). Predictors of Persistence and Success in an Engineering Program. *Nacada Journal*. 15(1), 15-21.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2001). *Indicateurs de l'éducation, édition 2001*. (Imprimé Janvier 2002, <http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/indic01/indic01f.htm>)
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (1998). *L'obtention d'un baccalauréat – Situation des cohortes des trimestres d'automne 1988 et d'automne 1989, six années après l'inscription à un programme d'études menant au baccalauréat*.
- Pageau, D. et Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études. Volet I*. Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. Université du Québec.
- Sauvé, L. et Viau, R. (2002). *L'abandon et la persévérance aux études universitaires : état de la question*. Rapport de recherche. Université du Québec.
- Sauvé, L., Riverin-Simard, D., Viau, R., Wright, A. et Pierre, S. (1997). Deuxième rapport de progrès des activités de recherche du projet sur la formation professionnelle sur inforoute. Rapport déposé au Bureau des technologies de l'apprentissage du Canada. Disponible sur le site de SAMI-DPS.

- Sauvé, L. et Fawcett, P. (1992). Causes d'abandon des adultes qui étudient dans une université de formation à distance. Actes du Colloque national sur *L'enseignement et la formation à distance*, Tunis : Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, Association tunisienne de la communication, Unesco, 121-139.
- Fawcett, P. (1990). *L'étude de la corrélation entre le style d'apprentissage et l'abandon des apprenants adultes à la Télé-université*. Laval : mémoire de maîtrise. Faculté de l'éducation.
- Selvan, M. (1999). Correlation between Level of Dissatisfaction and Dropout of Distance Learners: A Case Study. *Indian Journal of Open learning*. 8(3), 265-271.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities : exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*. 68, 599-623.
- Tinto, V. (1992). *Student attrition and retention*. Encyclopedia of Higher Education. Pergamon Press. P. 1697-1709.
- Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions Deboeck (2^e édition).
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*. 22, 144-157.