



# RECHERCHE SUR LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN FORMATION À DISTANCE

Recension des écrits

## Document 2 : Bibliographie commentée

Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone  
à distance du Canada (REFAD; [www.refad.ca](http://www.refad.ca))

par

**Lucie Audet**

*Ce projet a été rendu possible grâce à un financement du  
Secrétariat aux affaires intergouvernementales  
canadiennes du Québec (SAIC) ([www.saic.gouv.qc.ca](http://www.saic.gouv.qc.ca)) et du Ministère du  
Patrimoine canadien ([www.pch.gc.ca](http://www.pch.gc.ca)).*

*Concernant la production de ce document, le REFAD tient à  
remercier Mme Lucie Audet pour l'excellent travail accompli*

Mars 2008

# RECHERCHE SUR LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN FORMATION À DISTANCE

## Document 2 : Bibliographie commentée

### Table des matières

<b>Présentation</b> .....	<b>3</b>
OBJECTIFS .....	3
MÉTHODOLOGIE.....	3
<i>Sources</i> .....	3
<i>Critères de sélection</i> .....	4
CONTENU.....	4
<i>Documents</i> .....	4
<i>Références</i> .....	5
<b>Bibliographie Commentée</b> .....	<b>6</b>
SECTION 1. PERSÉVÉRANCE ET FORMATION À DISTANCE .....	6
1,1 <i>Persévérance et formation à distance dans la francophonie canadienne</i> .....	6
1,2 <i>Persévérance et formation à distance hors francophonie canadienne</i> .....	61
SECTION 2. PERSÉVÉRANCE ET FORMATION EN PRÉSENCE.....	142
2.1 <i>Persévérance en présence dans la francophonie canadienne</i> .....	142
2.2 <i>Persévérance en présence hors francophonie canadienne</i> .....	206

## Présentation

Cette bibliographie commentée constitue le second livrable d'une recherche commandée par le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire des étudiant(e)s en formation à distance (FAD). Le premier volet, soumis dans un document distinct, fait une synthèse des conclusions des écrits recensés. Ce second volet présente en détail les documents sur lesquels s'appuie la synthèse.

## Objectifs

Le projet stipulait que cette recherche sur la persévérance serait constituée d'une recension des écrits existants et devait mettre l'emphase sur trois axes : la situation particulière de la formation à distance, le contexte minoritaire des francophones canadiens et la comparaison entre niveaux d'enseignement, en insistant notamment sur les caractéristiques propres au palier secondaire. Parmi les facteurs à examiner, il mentionnait les perceptions des étudiants envers la FAD et les motifs d'abandon qu'ils indiquent. L'objectif principal du projet était donc de recueillir les éléments nécessaires pour identifier et mettre en évidence, tel que demandé, les facteurs liés à ces différents éléments.

Un objectif secondaire, auquel ce second volet souhaite contribuer particulièrement, est de participer à une plus large diffusion des écrits sur la persévérance, particulièrement les recherches franco-canadiennes, de façon à faciliter et soutenir leur approfondissement, notamment en matière de stratégies pour contrer l'abandon.

## Méthodologie

Cette recherche s'est d'abord attachée à recenser les publications qui rejoignaient directement les trois axes principaux indiqués précédemment c'est-à-dire la recherche sur les facteurs de persévérance (ou d'abandon) en formation à distance au Canada francophone au palier secondaire ou comparant ce niveau à d'autres ordres d'enseignement.

## Sources

Un premier repérage a donc été fait dans la littérature francophone canadienne sur la FAD à partir notamment de bibliographies et de recensions d'écrits existants, comme la [Bibliographie/ Webographie de la formation à distance francophone pancanadienne](#) du REFAD ou le [Compendium de références bibliographiques et de résumés sur la recherche et l'intervention en formation à distance](#) de la Télé-université. S'y sont ajoutés des ouvrages plus spécifiques comme le *Rapport de recension* récemment publié par l'équipe de [SAMI-Persévérance](#), le *Cadre conceptuel* de la recherche faite par le Cégep@distance, le CCNB - Campus de Dieppe et La Cité Collégiale sur l'amélioration de la persévérance ou des publications plus anciennes comme les revues de littérature incluses dans les publications de Louise Bourdages. Des périodiques canadiens comme [DistanceS](#), [Éducation et francophonie](#), le [Journal of distance education / Revue de l'éducation à distance](#) ont été consultés ainsi que les sites de chacune des institutions membres du REFAD. Évidemment, une recherche sur le Web et en bibliothèque a aussi été faite en utilisant des combinaisons de termes comme persistance, persévérance, abandon, décrochage, attrition, rétention, réussite, échec, formation / éducation / enseignement / apprentissage à distance, Canada, francophonie et francophone.

Ce premier examen a permis de recenser de nombreux écrits. Mais il a aussi mené à deux constats. Le premier était qu'il y a relativement peu d'écrits canadiens portant spécifiquement sur les particularités des minorités francophones en matière de persévérance ou sur le phénomène au palier secondaire en FAD. Le second relevait au contraire la richesse des sources extérieures sur lesquelles se fondent les écrits franco-canadiens relatifs à cette question. La recension a donc été élargie pour inclure aussi, d'une part, des études franco-canadiennes portant sur la persévérance hors-FAD, spécialement au niveau

secondaire et sur les questions d'abandon chez les minorités et, d'autre part, ce qui pourrait être qualifié de classiques de la littérature sur la persévérance. Les sources ajoutées incluent des publications sur la persévérance de ministères et organismes provinciaux en éducation, des écrits de groupes de recherche connus comme le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](#)) ou le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur ([CAPRES](#)) et des articles des principaux périodiques canadiens anglais et internationaux en formation à distance.

Parallèlement, le REFAD lançait, en septembre et octobre 2007, un appel à ses membres et aux intervenants franco-canadiens de la FAD, les invitant à nous signaler leurs écrits ou d'autres sources qu'ils auraient identifié pertinents à cette recension. Toutes les publications qui ont été soulignées en réponse à cet appel ont été examinées.

### ***Critères de sélection***

La recension se voulait la plus exhaustive possible en ce qui a trait à la question de la persistance en FAD dans la francophonie canadienne comme en matière de persistance franco-canadienne au palier secondaire. Malgré cela, de nombreuses sources n'y sont pas incluses. Un premier groupe, dont l'importance est difficile à évaluer, comprend les études que les institutions ont choisi de ne pas publier, compte tenu de la nature sensible des questions d'abandon. Un second a trait aux publications en FAD qui mentionnent les questions de persévérance sans en faire l'objet principal de leur réflexion, par exemple, de nombreuses publications en matière de design pédagogique ou d'encadrement qui n'évoquent que brièvement le sujet. Un troisième groupe a trait aux publications multiples du même groupe de recherche ou du même auteur(e). Certain(e)s chercheur(e)s ont en effet publié à eux seuls des dizaines de textes sur la question. Dans de tels cas, seuls quelques textes représentatifs ont été conservés. Quatrièmement, en matière de décrochage et d'abandon hors-FAD, le nombre même de publications canadiennes rend impossible une recension complète. La préoccupation est telle, particulièrement au niveau secondaire, que presque chaque organisme du domaine, qu'il soit local, régional, provincial ou national, s'est penché sur les facteurs en cause ou sur les mesures à prendre.

C'est aussi le cas en ce qui a trait aux publications de l'extérieur de la francophonie canadienne. La recension n'inclut donc, dans leur cas, que les ouvrages les plus cités, ceux dont les extraits disponibles semblaient les plus riches, les publications ajoutant un élément significatif à la réflexion sur les groupes minoritaires et quelques autres textes directement liés au sujet ou très récents.

Bref, devant l'abondance de la littérature en cause, il a fallu choisir. Dans ce difficile processus d'arbitrage, des documents pertinents ont probablement été omis. Je m'en excuse auprès de leurs auteur(e)s.

## **Contenu**

### ***Documents***

La recension inclut plus de 900 références. Bien entendu, tous ces documents n'ont pu être analysés. Cependant plus de 150 l'ont été. Ils constituent les « documents primaires » de cette recension. Afin de les identifier, ils sont précédés dans les pages qui suivent par un double astérisque. Les « documents secondaires » sont, pour la plupart, des documents cités par l'un ou l'autre des documents primaires; 605 écrits ont ainsi été cités au moins une fois. Des 915 références, 561 incluent des éléments de description ou de conclusions de la recherche, tirés soit du résumé publié par leurs auteur(e)s, soit de mentions dans les sources primaires.

Dans le prochain chapitre, les sources sont d'abord subdivisées selon qu'elles traitent de formation à distance ou de formation sur campus. La définition donnée ici de formation à distance est large; la section sur la FAD inclura par exemple des études sur l'impact des technologies de formation sur l'abandon. À l'intérieur des deux groupes, on sépare les documents qui touchent à la persévérance au Canada francophone de ceux qui proviennent de l'extérieur.

Une bibliographie plus conventionnelle, par ordre alphabétique, termine le document afin de faciliter la consultation, notamment celle des codes utilisés pour référer aux sources.

### **Références**

Chaque référence inclut les éléments habituels : auteur(e)s, année, titre de l'écrit et autres indications sur la source. Chaque fois que possible, afin de faciliter l'accès, un hyperlien menant au document est inclus. Tous les hyperliens ont été vérifiés en date du 19 mars 2008.

Les autres éléments comprennent un « code » unique pour chaque écrit. Pour faciliter et abrégier la référence, il s'inspire d'une méthode plus courante dans le domaine de la technologie. Le code y est fondé sur le nom du ou des auteur(e)s et sur l'année de publication. Par exemple, BDD94 fait référence à un document de Bertrand, Demers et Dion de 1994.

Sous « Cité dans », vous retrouverez, s'il y a lieu, le ou les auteurs qui citaient ce document dans leur bibliographie. Cette indication ne prétend pas être exhaustive. Plusieurs auteurs sont cités de nombreuses fois et, lorsque c'est le cas, seules les premières citations sont indiquées.

La rubrique « mot-clé » indique les éléments qui ont pu être relevés sur le mode de formation en cause (formation à distance, formation présentielle), le niveau d'enseignement, le lieu sur lequel porte la recherche (pays ou province) ainsi que, s'il y a lieu, la technologie utilisée, les facteurs de persévérance ou de réussite particulièrement étudiés et le type de méthode de recherche ou de document en cause. Ajoutés simplement pour faciliter la recherche des écrits les plus pertinents aux intérêts de chacun(e), ces « mots-clés » sont toutefois très certainement incomplets et sujets à discussion. Par exemple, en matière de niveaux d'enseignement, les paliers sont définis différemment selon les pays et les provinces. En conséquence, certains documents classés comme relevant, par exemple, de la formation collégiale américaine auraient tout aussi bien pu être catégorisés comme de niveau universitaire ou même, dans certains cas, comme touchant à la formation secondaire.

Les « descriptions » reprennent généralement l'objectif de l'étude, la structure du contenu présenté et des éléments de la méthodologie utilisée. La taille et la provenance de l'échantillon étudié sont souvent mentionnées, afin d'aider à mettre en perspective les résultats et de faciliter les analyses subséquentes, notamment d'éventuelles méta-analyses.

« Les éléments de conclusion et de discussion » sont, comme leur nom l'indique, des extraits des éléments qui me semblaient les plus pertinentes. Afin de respecter au mieux l'intégralité de la pensée des chercheur(e)s, tant les « descriptions » que les « éléments de conclusion et de discussion » citent souvent des extraits des propos en cause. Ces citations proviennent soit directement du texte ou encore de l'un des auteurs qui l'ont commenté, auquel cas le code du document-source est clairement indiqué. Parfois, par souci de brièveté, les citations ont été abrégées, ce qui est alors indiqué. J'espère, ce faisant, avoir respecté intégralement la propriété intellectuelle et la pensée des auteur(e)s. Toutefois, ces fragments ne sauraient être représentatifs de l'ensemble du document en question ou traduire toute la richesse de la réflexion qu'il contient. Ils se veulent davantage une incitation — et une invitation —, à consulter le texte intégral de la publication.

# Bibliographie Commentée

## Section 1. Persévérance et formation à distance

### 1,1 Persévérance et formation à distance dans la francophonie canadienne

Association pour la recherche au collégial (2003). *Inventaire des recherches (1985-2003) concernant l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement collégial*. 144 pages. Novembre. [http://vega.cvm.qc.ca/arc/doc/Inventaire TIC 1985-2003.pdf](http://vega.cvm.qc.ca/arc/doc/Inventaire_TIC_1985-2003.pdf)

Code : Arc03

BARRETTE, Christian (2004). « Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. De la recension des écrits à l'analyse conceptuelle » dans *Le bulletin CLIC*. No. 55. octobre. <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1085>

Code : Bar04

BARRETTE, Christian (2005). « Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. Mise en perspective dans *Le bulletin CLIC*. No 57, mars. <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1060>

Code : Bar05

\*\*BÉGIN-LANGLOIS, Lise (2002). *La persistance aux études supérieures en formation à distance, un sens à découvrir en lien avec l'emploi*. Essai de maîtrise. Télé-université. Juin. 65 pages

Code : Beg02

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, objectifs de formation, environnement familial, réflexion

Description : « Cet essai de maîtrise porte sur l'exploration du thème de l'emploi en lien avec la persistance aux études supérieures en formation à distance par l'approche des histoires de vie. » [...] « La problématique de l'essai a été décortiquée en deux thèmes soit la persistance aux études supérieures à distance et le lien de cette persistance avec le travail. ».

L'auteure souligne que : « la première étape, soit la recherche de groupe sur la persistance nous a permis de confirmer qu'il nous faut un sens pour persister dans des études supérieures. Mais il a fallu une deuxième étape, soit une recherche individuelle et personnelle pour trouver quel était ce sens. »

Éléments de conclusion et de discussion : De cette réflexion, elle conclut : « À travers l'analyse des trois contextes et l'élaboration d'un portrait-synthèse, j'ai pu mettre le doigt sur le pourquoi de mes études. J'y ai découvert un fil conducteur, un sens accepté comme " valeur " ou signification attribuée à l'expérience. J'ai réalisé que le fait de persister dans des études supérieures me permet de réaliser un rêve d'adolescence et me donne la chance d'augmenter mon estime personnelle, d'être une fois de plus une gagnante. ». Le désir d'être un modèle pour ses enfants a aussi joué. De même : « Le domaine particulier dans lequel j'exerce mon travail m'a permis de commencer des études de deuxième cycle en formation à distance. Mon désir de réaliser un rêve et de me prouver que je suis capable m'ont permis de persister dans ces études. ».

BÉLIVEAU, J. (1994). *Projet de réussite éducative: Bilan de la première année: du 1er mars au 1er avril 1994*. Direction de la formation à distance, Ministère de l'Éducation du Québec

Code : Bel94

\*\*BERGERON-FORTIN, Thérèse (s.d.). *Analyse des taux de persévérance et d'abandon des clientèles inscrites au S.C.C. en 1972-1973*. Ministère de l'Éducation, SGME. 34 pages

Code : Bersd

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, correspondance, Québec, mesures d'atténuation, analyse statistique

Description : Le document se penche d'abord sur les définitions, fait des observations sur les données disponibles, les commente et fait des suggestions. Il contient de nombreux tableaux.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure souligne le taux de « faux inscrits » c'est-à-dire d'inscrits qui ne se manifestent pas, ne soumettant aucun travaux. Il s'établit à 18,4%. Incluant ceux-ci, le taux d'abandon est à 46,8% pour l'ensemble des cours. Il est de 38,5% dans les cours crédités. Certains cours (11) ont été identifiés comme plus problématiques, à cause de taux élevés de faux inscrits ou de taux de persévérance plus faibles. Parmi les solutions possibles aux problèmes observés, on suggère de mieux ajuster les prospectus au contenu des cours, de prévoir une structure d'accueil offrant des services d'orientation ainsi que des mécanismes de contact plus directs avec le correcteur, de donner aux étudiants la possibilité de bénéficier d'une période d'essai des cours et procéder à l'informatisation de leurs dossiers afin de pouvoir mieux suivre l'évolution des taux.

BERNATCHEZ, Paul-Armand (2000). *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*. Thèse (Ph.D.). Université de Montréal

Code : Ber00 Cité dans : Gau07

Mots-clés : Formation à distance, encadrement, analyse de contenu

Description : Cette recherche examine d'une part « l'influence de l'attitude proactive des tuteurs sur la participation et la collaboration des apprenants et d'autre part, [...] l'influence de l'attitude proactive des apprenants entre eux sur leur collaboration. ». Elle fait une « analyse structurale des 1851 messages des six téléconférences d'encadrement pour un même cours donné à six cohortes différentes [...] totalisant 226 apprenants, avec quatre tuteurs différents, sur une période de trois ans. »

Éléments de conclusion et de discussion : « La recherche n'a pas permis d'observer de façon précise, en analysant les téléconférences [...] les relations présumées entre nos variables étant donné l'absence d'écarts significatifs entre les six téléconférences et la distribution aléatoire des fréquences, relativement à l'attitude proactive, la participation et la collaboration ». « La recherche a cependant permis de déterminer « certaines tendances et caractéristiques propres à la téléconférence d'encadrement. », ainsi que de proposer « un cadre de référence qui aborde l'encadrement dans la perspective de la demande de l'apprenant et de ses besoins de soutien à l'apprentissage » et d'élaborer un modèle des interactions collaboratives.

\*\*BERTRAND, Louise ; DEMERS, Louis; DION, Jean-Marc (1994). « Contre l'abandon en formation à distance: expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université. » dans *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. Vol. 9, no 2.

[http://cade.athabasca.ca/vol9.2/10\\_bertrand\\_et\\_al.html](http://cade.athabasca.ca/vol9.2/10_bertrand_et_al.html)

Code : BDD94 Cité dans : BD01, DDP98, Gau07

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, encadrement, mesures d'atténuation, perception de la FAD, fréquence des contacts, revue de littérature, expérimentation-terrain, questionnaire, analyse statistique

Description : L'article traite du programme d'accueil mis en place à la Télé-université en 1991 pour améliorer la persévérance des nouveaux inscrits à trois certificats du module Travail, économie et gestion.

Les auteurs recensent d'abord la littérature qui les a inspirés. Ils décrivent ensuite le programme d'accueil. Celui-ci prévoyait des conseillers d'accueil établissant une relation d'aide pédagogique avec un groupe expérimental de 460 nouveaux étudiants au moyen de deux entretiens téléphoniques, l'un avant le début des cours, l'autre à la huitième semaine. Un groupe de contrôle de 152 étudiants a aussi été constitué.

Ils font ensuite état de résultats quantitatifs et qualitatifs, découlant de l'analyse du dossier des étudiants et des réponses à un questionnaire.

Éléments de conclusion et de discussion : La revue de littérature souligne, comme dans des textes subséquents (BDD01) que la recherche sur l'abandon s'est d'abord concentrée sur les

facteurs en cause chez l'étudiant : caractéristiques sociodémographiques, aptitudes, résultats scolaires antérieurs, sources de motivation, traits de personnalité, situation financière, pour porter ensuite davantage sur le processus de décision qui y conduit. On s'intéresse alors à l'interdépendance des variables et on en propose divers modèles, dont celui de Tinto (Tin75) et ses versions adaptées pour la FAD (Baj88, AS93). Les auteurs en résument les résultats: « Les recherches inspirées de ces modèles ont mis en évidence la complexité du phénomène de l'abandon. Les causes possibles d'un abandon sont en effet multiples : retrait volontaire, incapacité de satisfaire aux exigences académiques, départ causé par des problèmes familiaux, professionnels ou de santé. En outre, l'abandon fait intervenir plusieurs variables individuelles, organisationnelles, environnementales et attitudeles (Bean, 1982) qui s'influencent mutuellement. Ce qui fait d'ailleurs dire à Kember [Kem89] qu'une théorie expliquant chaque aspect du processus d'abandon contiendrait un si grand nombre de variables qu'elle en deviendrait inutilisable. ».

En matière de définitions, les auteurs distinguent l'étudiant qui prend un temps d'arrêt dans ses études (*stopout*), de celui qui change d'institution ou de celui qui abandonne réellement ses études.

Bien qu'il semble qu'une part importante des variables en cause échappe au contrôle des établissements, ils soulignent deux constats dans la littérature :

- la nécessité d'intervenir tôt puisque le taux d'abandon dans un programme est plus élevé dans les premiers mois (Tin82, Baj88).
- celle de favoriser l'intégration de l'étudiant au milieu institutionnel. À cet égard, ils remarquent : « selon Kember [Kem90], le sentiment d'appartenance des étudiants à l'établissement universitaire sera amélioré si le travail des tuteurs est consacré à leurs tâches pédagogiques de suivi et de rétroaction plutôt qu'aux seules interventions de socialisation. Kember et Dekkers (1987) ont en effet établi que les étudiants accordent peu de valeur aux contacts dont le but n'est que social. »

L'expérience mise en place à la Téluc n'a pas montré de différences significatives entre les deux groupes en matière de caractéristiques sociodémographiques. Toutefois, contrairement à ce qui était attendu, le taux d'abandon du groupe expérimental a été de 58% alors que celui du groupe témoin, qui ne bénéficiait que d'un tutorat traditionnel, a été de 51%. Notons qu'il s'agissait ici d'un abandon en terme de programme, qui comptabilisait les étudiants qui ne s'étaient pas réinscrits à l'une des trois sessions suivantes. Pourtant, la satisfaction mesurée à l'égard du programme d'accueil était très élevée.

La composition des deux groupes serait en cause : « Une analyse des données tirées du dossier étudiant révèle l'existence d'une différence significative entre les « décrocheurs » et les « persévérants » selon la période d'inscription. En effet [...], plus l'inscription des étudiants est tardive, plus le taux d'abandon est élevé. ».

Dans un autre texte (BD01) rappelant cette expérience, on souligne que la décision d'abandonner précocement « vue comme non-engagement plutôt que comme abandon, n'est pas évoquée mais pourrait être une explication possible, si l'on suppose que les étudiants appelés n'avaient pas encore pris la décision de s'engager réellement dans leurs études. »

**\*\*BOLDUC, Benoît (2002). *La formation à distance au Québec. Portrait de la situation*. Juin. 93 pages.**

[http://www.sofad.qc.ca/pdf/la\\_fad\\_au\\_quebec.pdf](http://www.sofad.qc.ca/pdf/la_fad_au_quebec.pdf)

Code : Bol02 Cité dans : Dor06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, formation collégiale, formation secondaire, Québec, Ontario, Canada, âge, sexe, analyse statistique

Description : Pour chacun des niveaux d'enseignement, l'auteur présente l'état de la situation au Québec en ce qui a trait à la fréquentation, l'offre de cours crédités, le matériel d'apprentissage et l'encadrement des élèves, la réussite, l'organisation de la FAD. Il les compare à la situation en Ontario. Il analyse ensuite quelques points communs et y inclut un portrait de la FAD au Canada.

Éléments de conclusion et de discussion : Le document contient beaucoup de données, particulièrement sur les caractéristiques de la clientèle de la FAD et sa réussite.

Par exemple, au secondaire, selon les données de 1999-2000, on comptait 8 752 élèves pour 19 157 inscriptions. Il s'agissait de:

- 55 % de femmes.



- L'âge moyen était de 25 ans, le groupe le plus important étant les 16-19 ans (un peu moins de 37%).
- 96 % des étudiants n'avaient pas de diplôme d'études secondaires (DES).
- 40% étaient inscrits au 2e cycle du secondaire, 32% au premier cycle et 27% en préparation aux études postsecondaires.

L'auteur y constate des fluctuations importantes dans les années 1990 et indique : « la proportion d'élèves à temps plein reste restreinte. Ainsi, on a pu vérifier que 11 % des inscrits cumulaient plus de 225 heures de formation à l'automne 1999 ou à l'hiver 2000. » Il qualifie le portrait de la réussite à ce niveau de « portrait ambigu », particulièrement parce qu'une bonne partie des données (entre 43 et 50%) n'est pas transmise par les commissions scolaires. Mais on a réussi à dépister « 13 023 des 13 295 élèves qui ont été inscrits au moins une fois entre 1995-1996 et 1997-1998 et à suivre leur cheminement. [...] Chez les 9 960 élèves qui ne détenaient pas de diplôme, 23,6 % en ont obtenu un par la suite (jusqu'en mars 2002). »

En ce qui concerne le Centre d'études indépendantes de l'Ontario : « Le CEI rejoint une population dont la structure d'âge ressemble à ce qui est constaté au Québec : 1 % a 15 ans et moins; 44 % ont entre 16 et 20 ans; 35 % ont entre 21 et 30 ans; 20% ont 31 ans et plus; ici comme au Québec, les élèves sont en majorité (59 %) des femmes. ». De plus : « 79 % des élèves s'inscrivent au CEI de façon indépendante, 16 % s'inscrivent par l'intermédiaire de leur école et 5 % sont référés par un organisme communautaire. »

La même année, le CCFD comptait 12 706 étudiants pour 18 384 inscriptions-cours. Là aussi, l'effectif est surtout féminin (62%). Il était surtout composé de 20-24 ans (45%) et de 16-19 ans (24%). 36% des inscriptions sont en formation générale. « Globalement, 10 % des inscriptions au CCFD sont suivies d'une annulation avant même le dépôt d'un premier devoir. Une autre tranche de 27,4 % des inscriptions se conclut par un échec en raison de l'abandon de l'élève en cours de cheminement. [...] C'est donc dire que la proportion d'inscriptions qui sont menées jusqu'à terme, donc jusqu'à la participation à l'examen final, se situe à 62,6 %. Mais chez ces 62,6 % qui persévèrent jusqu'à l'examen final, le taux de succès est fort impressionnant. » En Ontario, l'étude fait état de 28 collèges offrant 1 190 cours à distance, »

Au niveau universitaire, le document contient, pour le Québec, des données pour la Téléuq, l'Université Laval et l'Université de Montréal. Elles comptaient respectivement, toujours en 1999-2000, 24 887, 18 999 et 6 179 inscriptions-cours. Dans le premier cas, 28% de la clientèle était dite en commandite alors que, dans les deux derniers, la majorité des étudiant(e)s étaient aussi inscrite à des cours en présence. Bien qu'il s'agisse surtout de femmes, les écarts sont assez importants (respectivement 68%, 56% et 86%). L'âge moyen est de 32 ans à la Téléuq, 36 ans à Laval et 34 ans à l'UdM. Ici, les taux de persistance sont des estimés : « le taux de persévérance dans les cours varie entre 75 % et 90 % ».

Les données fournies permettent de mesurer l'évolution de la formation en ligne depuis 2002. Il y avait alors au niveau secondaire au Québec deux cours en ligne, six au niveau collégial et 51 entièrement en ligne à l'ordre universitaire.

**\*\*BOUCHARD, Luc (2006). *Profil de la clientèle de la Télé-université. Année académique 2004-2005.***  
[http://www.clifad.qc.ca/pdf/profil\\_clientele\\_teleuniversite.pdf](http://www.clifad.qc.ca/pdf/profil_clientele_teleuniversite.pdf)

Code : Bou06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, âge, sexe, matière/sujet du cours, niveau d'éducation préalable, analyse statistique

Description : Le document comprend 10 tableaux statistiques sur la clientèle de la Téléuq en 2004-2005. Chaque tableau est présentée dans une diapositive qui inclut une brève analyse sous forme de commentaires.

Éléments de conclusion et de discussion : Les données indiquent que:

- moins de 12 % des étudiants se situent sous les 25 ans.
- Il y a une très forte majorité de femmes (2,2 fois plus de femmes que d'hommes).
- Une proportion significative d'étudiants sont admis avec seulement une scolarité de niveau secondaire (23,3%) mais plus de 24% ont déjà un baccalauréat ou plus.

- Le ratio d'abandon total tend à augmenter lorsque la scolarité à l'admission est basse ou très élevée.
- Il est plus faible chez les étudiants à temps plein que chez les étudiants à temps partiel.
- Or, en proportion, plus de femmes étudient à temps partiel. Elles s'inscrivent aussi davantage à des programmes de certificats ou de programmes courts.
- 74% des étudiants étudient en administration. En proportion, les femmes y sont sur-représentées. Les hommes choisissent davantage l'éducation, les sciences appliquées et les sciences pures.

BOURDAGES, Louise (2004). « Des expériences d'accompagnement en histoire de vie dans le contexte de la formation à distance » dans *Journal of distance education / Revue de l'éducation à distance*. Vol. 19, no. 2. Printemps. 13 pages. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/viewDownloadInterstitial/96/75>

Code : Bou04

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, encadrement, réflexion

Description : « Ce texte présente deux expériences d'accompagnement en histoire de vie dans le contexte de la formation à distance, dont l'une se réalise en groupe (Projet Persiste) et l'autre individuellement dans le cadre d'un cours du programme de diplôme d'études supérieures (DESS) en santé mentale à la Télé-université au Québec. »

Il propose « une réflexion sur le rôle de l'accompagnateur et sur les enjeux de la démarche d'histoire de vie dans le contexte de la formation à distance caractérisée par la communication virtuelle. »

\*\*BOURDAGES, Louise (1996). « La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance » dans *DistanceS*. Vol. 1, numéro 1, printemps.

[http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1\\_1\\_e.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_e.pdf)

Code : Bou96 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, revue de littérature.

Description : Cette revue de littérature débute par un examen général de la question de la persistance, puis des situations sur campus et à distance. Dans ce dernier cas, la synthèse détaille les résultats regroupés selon que les facteurs en causes touchent aux variables démographiques ou environnementales, aux caractéristiques des étudiants, aux variables institutionnelles ou à l'interaction entre les variables académiques et sociales. Elle détaille ensuite le modèle de Kember (Kem89).

Éléments de conclusion et de discussion : En formation traditionnelle, l'auteure signale que : « Une étude menée en 1990 à l'Université du Québec à Montréal révèle que: globalement, 52% de tous les nouveaux inscrits ne complètent pas leurs études, soit 34% pour les étudiants à temps complet et 64% pour les étudiants à temps partiel du premier cycle et environ 50% pour ceux des études aux cycles supérieurs. ».

En FAD, dit-elle : « La problématique de la persistance et de la non-persistance [...] est encore plus complexe que celle sur campus. Tout d'abord, il y a la difficulté de distinguer les différents types d'abandons; par exemple [...] les étudiants qui ne commencent pas, ceux qui abandonnent après la première tentative, ceux qui suivent le cours mais qui ne sont pas admis aux examens, ceux qui y sont admis mais qui n'y vont pas, et ceux qui échouent l'examen. Puis, l'on retrouve plusieurs définitions et modèles de formation à distance dont les paramètres diffèrent d'un système à l'autre ». Elle indique que la recherche sur la persistance universitaire en FAD puise à la fois dans les modèles développés autour des études sur campus, comme celui de Tinto, et dans les études sur les clientèles non traditionnelles que constituent les adultes étudiant à temps partiel.

« En formation à distance, les auteurs ont tenté d'expliquer ce phénomène en mettant l'accent soit sur la distance [...], soit sur les caractéristiques des apprenants [...], soit sur l'interaction entre les caractéristiques de l'établissement et celles de l'apprenant ». Elle souligne que « la clientèle de la formation à distance est caractérisée par le temps partiel et la maturité des étudiants qui réalisent leurs études en dehors du campus ».

Elle présente un tableau qui détaille les facteurs qu'elle inclut dans chacune de ses cinq catégories, soit :

- Variables démographiques (âge, sexe, race, statut civil, etc.)
- Variables environnementales (famille, contraintes de la vie privée, emploi, changements dans la vie )
- Caractéristiques des étudiants (style d'apprentissage, antécédents scolaires, niveau socio-économique, motivation et engagement, perception des cours et des programmes, caractéristiques de prédisposition)
- Variables institutionnelles (caractéristiques de la formation à distance, services administratifs, retour des travaux, rôle du tuteur, qualité des cours et du matériel pédagogique)
- Intégration académique et sociale (interaction avec les membres de l'université, le tuteur et les pairs; interaction entre variables institutionnelles et caractéristiques de l'étudiant) et lie chaque catégorie à certains auteurs.

Plusieurs conclusions sont citées, par exemple que PCR90 ont démontré que les caractéristiques de prédisposition, incluant les variables démographiques et les caractéristiques de l'étudiant « ont une relation plus significative dans la réussite d'un premier cours à distance que les facteurs institutionnels ou les changements dans la vie. » ou encore que : « Les résultats des études portant sur les variables institutionnelles ont par ailleurs, démontré que le début des études est un moment crucial dans la décision de persister ou non [WP83, Rek85, TBW86]. Par la suite, la fréquence des contacts et la rapidité du retour des travaux corrigés par le tuteur ainsi que les rétroactions entre les travaux ont [selon TBW86] une influence sur la persistance. »

Parmi ses conclusions : « La majorité des études sur les abandons des études universitaires, tant dans l'enseignement en face à face qu'en formation à distance, sont des études descriptives. », leurs résultats « sont souvent inconsistants voire contradictoires » et il demeure donc « difficile de saisir la cohérence de l'ensemble des relations de causalité pouvant expliquer la persistance ou l'abandon des études et d'obtenir une compréhension d'ensemble du phénomène à partir de ces études ».

**\*\*BOURDAGES, Louise ; DELMOTTE, Claudine (2001). « La persistance aux études universitaires à distance ». dans *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*. Vol. 16, no. 2. 8 pages. <http://cade.athabasca.ca/vol16.2/bourdages-delmotte.html>**

Code : BD01 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, revue de littérature

Description : L'article fait une recension d'écrits de 1990 à 1999 sur la persistance aux études universitaires à distance. Il examine plus directement les variables qui concernent directement les étudiants. Il contient une bibliographie substantielle. L'introduction situe le phénomène, l'évolution des recherches l'abordant et la définition même d'abandon. L'article poursuit en regroupant les écrits revus selon le type de facteurs mis en cause : variables démographiques, environnementales, caractéristiques des étudiants, variables institutionnelles. Il examine ensuite le modèle d'intégration de Kember et des interventions visant la persistance. Il conclut sur l'état de cette recherche

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteures identifient une première phase de la recherche sur l'abandon laquelle, jusqu'au début des années 90, se serait concentrée sur l'identification des causes de l'abandon. Bourdages rappelle les avoir classées, dans un article précédent (Bou96) en variables démographiques (âge, sexe, statut civil, origine ethnique ou sociale), environnementales (famille, emploi, conditions matérielles ou géographiques, changements dans la vie), institutionnelles (cours, aide pédagogique, travaux, rétroaction, etc.), et liées aux caractéristiques de l'apprenant (style d'apprentissage, antécédents scolaires, motivation, perception des cours et des programmes, etc.). Les auteures ajoutent la catégorie de recherches reposant sur le modèle de l'interaction académique et sociale de Tinto. Dans les années 90, on aurait commencé à s'intéresser davantage à la persistance qu'à l'abandon. Elles retiennent par ailleurs, comme Powell, le besoin de distinguer le décrochage précoce, en début de formation, de celui qui survient après un cours ou plus.

Parmi les conclusions qu'elles relèvent, elles constatent qu'il y a peu de liens démontrés entre la persistance, l'âge et le sexe, « sauf chez Fjortoft (1996) qui trouve une corrélation négative entre l'âge et la persistance, selon laquelle les répondants plus âgés avaient moins tendance à persister. ». Elles indiquent que « les résultats de l'effet de la proximité de l'institution sont contradictoires. » alors que

« L'indépendance financière ou le remboursement des dépenses par l'employeur augmentent la persistance. » et que « le fait d'occuper un emploi n'aurait pas clairement d'effet négatif. »

Les études qui ont tenté de vérifier l'impact de l'expérience en FAD sur la persistance n'aurait pu vérifier cette corrélation. En terme de locus de contrôle externe, Dille et Mezack (DM91) l'avait lié à un plus haut risque d'abandon alors que Pugliese n'a pu confirmer la relation. Selon Parker (Par95), il pourrait toutefois sous-tendre le « manque de temps » souvent invoqué.

Elles détaillent le modèle que Kember (1999) propose, reposant sur le concept d'intégration et trois mécanismes visant cette intégration : le soutien (des employeurs, des collègues, de la famille, etc.), le sacrifice (les choix faits pour permettre les études) et la négociation (réaménagement des tâches, du temps et des lieux pour étudier).

En matière d'intervention, elles remarquent que les établissements cherchent surtout à agir sur le sentiment d'appartenance (lien étudiant-enseignant, sans rencontrer le succès attendu. Un premier contact par le professeur n'aurait un impact que chez les étudiants débutants alors que les programmes de contacts plus fréquents, ou de stage de familiarisation, ne donneraient pas de résultats sans équivoque.

Elles concluent à « des résultats plutôt décevants, pour des enjeux considérables », malgré les nombreuses recherches et l'intérêt des modèles, qui semblent toutefois difficiles à vérifier expérimentalement. En terme de méthodologie, elles constatent une sur-représentation du sondage téléphonique, malgré les biais qu'on lui connaît. Elles soulignent en terminant l'intérêt de découvrir le sens du projet de formation par l'approche des histoires de vie.

BRIEN, Robert (1989). « Apport des sciences cognitives à la technologie éducative » dans *Colloque du CIPTE*. <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/scco.html>

Code : Bri89

BRIEN, Robert; BOURDEAU, J.; ROCHELEAU, J. (1999). « Importance de l'interactivité dans l'apprentissage : la perspective des sciences cognitives ». dans *Revue des Sciences de l'éducation*. Vol. 25, no 1, p. 17-35

Code : BBR99

\*\*Bureau des technologies d'apprentissage (1999). *L'apprentissage ouvert et la formation distance au Canada*. Rapport préparé par Céline Faille sous la supervision de Michel Umbriaco. 46 pages.

[http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/daa/bta/Acquisition\\_de\\_competences/BTArecherche/CADEAPEC.pdf](http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/daa/bta/Acquisition_de_competences/BTArecherche/CADEAPEC.pdf)

Code : BTA99

Mots-clés : Formation à distance, Canada

Description : Ce rapport décrit les principaux éléments de la FAD canadienne dont il dit : « Les diverses institutions canadiennes ont très souvent fait figure de pionnières dans le développement de la formation à distance et de l'apprentissage ouvert. Face à des contraintes géographiques et socioculturelles importantes, le Canada a réussi à développer une expertise unique en communication, expertise dont ont profité grandement les divers systèmes d'éducation canadien. »

Le rapport inclut une description du système d'éducation canadien, une histoire de la FAD au Canada, des définitions, ses caractéristiques pédagogiques au niveau de la FAD postsecondaire, les mécanismes de transferts de crédits et de reconnaissances des acquis et un bilan des réussites et des chantiers pour l'avenir.

Éléments de conclusion et de discussion : Bien que le rapport ne traite pas directement des questions de persévérance et de réussite des étudiants, il s'interroge dans le chapitre sur les réussites et les chantiers pour l'avenir, qui tient lieu de conclusion, sur le rôle que devrait avoir la FAD et donc sur sa clientèle, il évoque, par exemple : « des rôles sociaux quasi exclusifs en complémentarité des systèmes d'éducation nationaux contemporains. Ces rôles sont de combler des inégalités entre les groupes d'âges; d'offrir une seconde chance aux adultes; de s'occuper des campagnes d'information et d'éducation qui s'adressent à de très larges groupes; d'accélérer le perfectionnement de groupes cibles; de desservir des groupes cibles négligés; d'accroître significativement les capacités du système d'éducation national; d'abolir les barrières spatiales; d'offrir

une gestion personnalisée du temps entre l'éducation, le travail et la vie de famille; de développer la multi-compétence et enfin d'offrir des programmes transnationaux. ».

BURKE, Mary Ann (1998). « L'enseignement à distance : réduire les obstacles » dans *Revue trimestrielle de l'éducation, Statistique Canada*. Vol. 5, no 1, 21 pages

Code : Bur98

\*\*CAPRARO, Marisa; DUBUC; Renée DUQUETTE; Susie; HOGUE, Lucie; MORASSE, Hélène; SHAFFER, Normand; PROULX, Pauline (s.d.). *Recherche sur la persévérance*. Centre collégial de formation à distance, Montréal. 18 pages

Code : CDDsd

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, correspondance, analyse statistique, réflexion

Description : Synthèse des travaux faits en 1999-2000 par un comité sur la persévérance. Celui-ci a procédé à une recherche documentaire, analysé les données de CCFD de 1998 et propose en conséquence une liste de 26 améliorations. Il a aussi fait effectuer un sondage auprès d'étudiants persistants (21 réponses) et non persistants (26 répondants).

Éléments de conclusion et de discussion : On fait état de taux de décrochage de 27% auquel s'ajoute un taux d'échec de 7 à 8 %. Certains cours sont particulièrement à risque, surtout en mathématiques, en langue et en littérature. De la recherche documentaire, les auteurs retiennent diverses variables, entre autres que les décrocheurs auraient souvent un profil d'abandon répété, seraient sensibles aux coûts des formations et hésiteraient davantage à solliciter de l'aide. De l'analyse statistique, il ressort que les hommes abandonnent plus (à 32,3%) que les femmes (27,5%) et que les 30-34 ans quittent plus (37%) que les 25-29 ans (33%). En fait, l'abandon selon l'âge présente une forme pyramidale, étant le plus bas à moins de 20 ans et à plus de 40 ans. On note aussi le rythme de travail : « Plus le nombre de jours augmente pour le 1er devoir (plus de 64 jours) plus il y a de risque d'abandon ». Le résultat insatisfaisant obtenu au premier travail peut aussi être un facteur d'abandon.

Dans le sondage, les étudiants invoquent des raisons qui ont trait à leur propre discipline personnelle, leur motivation, leur organisation ou gestion du temps ainsi que leurs acquis préalables. En regard des tuteurs, certains indiquent par exemple des difficultés à le joindre, le peu de temps qui leur a accordé ou la qualité de ses réponses. Certains invoquent la difficulté du cours ou de ses devoirs ou l'inadéquation des explications fournies. Une approche utilisée pour obtenir les réponses est de demander aux étudiants d'indiquer les conseils qu'ils donneraient à un ami qui veut étudier en FAD.

Parmi les améliorations suggérées, on propose de mettre à la disposition des étudiants du matériel leur permettant de revoir la matière faisant partie des préalables au cours, de faciliter les mécanismes pour communiquer avec les tuteurs en veillant à ce que ceux-ci puissent répondre dans les deux jours, d'inviter les tuteurs à communiquer avec les étudiants qui retardent le dépôt du premier travail ou obtiennent des résultats sous les 70%, de prévoir des test d'auto diagnostic et des services d'orientation scolaire ainsi que de faire un sondage systématique des décrocheurs.

\*\*CÉGEP@DISTANCE; CCNB – CAMPUS DE DIEPPE; LA CITÉ COLLÉGIALE. (2005). *Amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial. Cadre conceptuel*. 25 octobre 2005, 24 pages.

[http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Cadre\\_conceptuel-26042006.pdf](http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Cadre_conceptuel-26042006.pdf)

Code : CCC05 Cité dans : Thi06

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, formation en ligne, Québec, Ontario, Nouveau-Brunswick, sexe, heures travaillées, encadrement, expérience de la FAD, matière du cours, maîtrise des technologies, revue de littérature

Description : Cadre théorique de la recherche entreprise par trois établissements collégiaux (le Cégep@distance au Québec, La Cité collégiale en Ontario et le CCNB-Dieppe au Nouveau-Brunswick) en 2004 pour déterminer les facteurs qui influencent l'abandon des étudiants dans les cours en ligne et proposer des mesures pour accroître la persévérance.

On y traite d'abord des définitions liées à la question de la persévérance, soulignant les différences entre plusieurs auteurs. Puis on aborde les facteurs éducatifs, présentés en sept rubriques : les

caractéristiques personnelles, l'occupation et la capacité à gérer son temps, le soutien et l'intégration aux études, la préparation pour celles-ci, la motivation et l'engagement, la capacité technologique et les particularités des formations. On traite ensuite des liens de causalité analysés dans la littérature et des stratégies d'interventions.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs situent ainsi la problématique : « Depuis les débuts de la formation à distance, dès la première décennie du 19<sup>ème</sup> siècle, les taux de persévérance dans ce type de formation ont toujours été plus faibles que dans les formations traditionnelles offertes sur campus. Si l'on excepte la période où, selon Noble (2000), l'abandon était un élément nécessaire à la viabilité de nombreux établissements de formation à distance aux États-Unis [puisqu'alors, les étudiants n'étaient pas remboursés et le personnel d'encadrement non rémunéré], l'abandon a toujours été reconnu comme un des problèmes majeurs de cette modalité de formation. Selon Keegan (1986) et Bajtelsmit (1988), la viabilité d'un établissement de formation peut se mesurer en fonction des taux d'abandon dans les cours que l'établissement offre. Dans une certaine mesure, au niveau du cours, la viabilité d'un cours peut se mesurer en fonction du taux d'abandon dans le cours. ». Or, « les données rendues publiques au sujet des taux de persévérance dans les établissements de formation à distance sont peu nombreuses » puisqu'elles ont une valeur stratégique et un caractère peu flatteur.

Ils voient des conséquences de l'abandon à plusieurs niveaux : pour l'étudiant puisqu'il a des conséquences pour son intégration sociale et son estime de soi, pour la société puisqu'il peut accroître le chômage et diminuer la productivité, pour les institutions puisqu'il touche leur financement et mobilise inutilement leurs ressources et pour la confiance et la motivation du corps enseignant.

En matière de définition, les auteurs disent qu'on peut envisager la persévérance à trois niveaux : dans un projet de formation, dans un programme et dans un cours. Ils rappellent les modèles les plus couramment utilisés pour analyser les relations complexes entre facteurs en cause : ceux de Tinto en formation sur campus et de Kember en formation à distance. Outre le mode de formation, les recherches du premier portaient sur de jeunes adultes à plein temps, alors que Kember a étudié des adultes à temps partiel. Les deux donnaient aussi une signification différente au processus d'intégration sociale au cœur de leur modèle.

En matière de sexe ou de genre, le document souligne : « Pour ce qui est du sexe (ou genre), il existe des différences au niveau de l'usage des TIC qui peuvent avoir une incidence sur la persévérance des étudiants dans les cours en ligne. Au Cégep@distance, nous constatons que les femmes sont plus persévérantes dans les cours en ligne. [...] À La Cité collégiale, le même constat est fait; selon les données de l'année 2004/2005, le taux d'abandon des hommes est de 48% et celui des femmes de 29%. Cependant, généralement, les recherches en FAD ne distinguent pas de différence entre les sexes en ce qui a trait à leur persévérance » Il aborde la question de l'origine ethnique, vue comme facteur pouvant nuire à l'intégration sociale et académique, et avance l'hypothèse que des habitudes d'étude et des modèles pédagogiques différents de ceux de la FAD peuvent nuire à leur persistance.

En ce qui a trait à l'occupation, le nombre d'heures travaillées pourrait avoir un certain impact, comme la régularité (et non strictement la durée) d'étude. On traite aussi du sentiment d'isolement, en signalant qu'il ne vaut que pour une partie des étudiants.

En matière de soutien social, on indique que : « Au Cégep@distance, une donnée tend à vérifier cette hypothèse. Les étudiants en commandite tendent à persévérer légèrement plus que les autres; Ces étudiants peuvent profiter du soutien social qu'ils retrouvent sur le campus de leur cégep d'origine. »

En regard de la préparation aux études, « le choc du passage au collégial et les résultats antérieurs » seraient des variables importantes comme l'expérience en FAD : « En FAD, les abandons sont plus nombreux pour les nouveaux inscrits. Les taux d'abandon de ceux qui en sont à leur premier cours de FAD sont très élevés. » puisque l'étudiant doit apprendre à étudier à distance en plus d'appréhender le contenu du cours. On cite Powell et al (Pow90) qui indique que l'évaluation que fait l'étudiant de son expérience académique antérieure prédit mieux sa persévérance que les résultats qu'il a obtenus.

En ce qui a trait à la motivation, les auteurs soulignent comme Kember (Kem95) qu'elle est variable dans le temps. Elle est aussi multidimensionnelle. Elle est souvent liée au choix de carrière et donc à la pertinence de l'orientation et se manifeste notamment par le temps consacré aux études. Elle peut être intrinsèque ou extrinsèque, la première étant davantage liée à la persévérance.

Sur l'impact des technologies, où l'on peut s'attendre à ce qu'une meilleure compétence mène à plus de persévérance, on indique que « Le sens commun voudrait que les hommes soient plus compétents dans l'usage des TIC, qu'ils soient donc plus nombreux à suivre des cours en ligne et à les mener à terme. Or, la situation au Cégep@distance est plus nuancée. Les garçons sont plus confiants en leurs capacités. Ils sont plus nombreux à s'inscrire à des cours en ligne que les filles mais ils sont plus nombreux à abandonner ces cours. Les garçons lieraient les TIC à l'aspect ludique »

La matière des cours peut jouer : « Au Cégep@distance, nous avons observé que certaines matières engendraient des taux d'abandon plus importants que d'autres : les mathématiques, le français, la philosophie. Nous pouvons relier cela au fait que les étudiants ne voient pas forcément l'intérêt pour leur projet de formation de suivre des cours dans ces matières. ». Ce serait aussi le cas de la cohérence des programmes, des stratégies pédagogiques utilisées ou de la charge de travail du cours.

On souligne la difficulté d'établir les liens de causalité entre facteurs et d'identifier les facteurs déterminants, particulièrement compte tenu des contradictions apparentes et du fait que les recherches ne mettent généralement en lien que quelques facteurs.

En matière de stratégies d'intervention, peu de recherches montreraient des résultats probants.

**\*\*CÉGEP@DISTANCE; CCNB – CAMPUS DE DIEPPE; LA CITÉ COLLÉGIALE. (2005). *Amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial. Cadre méthodologique*. Novembre. 24 pages.**  
[http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Cadre\\_methodologique-26042006.pdf](http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Cadre_methodologique-26042006.pdf)

Code : CCC052 Cité dans : Thi06

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, formation en ligne, Québec, Ontario, Nouveau-Brunswick, questionnaire, entrevue, observation, étude de cas

Description : Ce document présente en détail les paramètres et outils utilisés dans la recherche détaillée sous CCC06. On y justifie la nature de la recherche, soit l'étude de cas, les critères de sélection des cas puis chaque outil de collecte de données. « La dernière section décrit brièvement le plan d'analyse de données (section 4). »

Éléments de conclusion et de discussion : En terme de définition de l'abandon, le document précise : « A la Cité collégiale et au Collège Communautaire du Nouveau-Brunswick – Campus de Dieppe, un étudiant ayant abandonné est un étudiant n'ayant pas complété son cours. », alors que : « La situation est différente au Cégep@distance; officiellement, un étudiant ayant abandonné est un étudiant qui abandonne après avoir réalisé une partie des travaux notés ou un étudiant qui n'a pas réalisé de travail noté, mais qui a confirmé son inscription à la 8ème semaine de son cours. En effet, à la 8ème semaine du cours, tout étudiant qui n'a pas encore remis le premier travail noté reçoit un courrier postal lui demandant de confirmer son inscription. A ce moment, il peut décider d'arrêter son cours; il sera alors désinscrit et ne sera pas considéré comme un abandon; il n'aura pas non plus de mention d'échec à son bulletin. S'il ne répond pas au courrier, il est automatiquement désinscrit. »

**\*\*CÉGEP@DISTANCE; CCNB – CAMPUS DE DIEPPE; LA CITÉ COLLÉGIALE. (2006). *Amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial. Études de cas*. Février. 140 pages.**  
[http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Etude\\_de\\_cas-26042006.pdf](http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Etude_de_cas-26042006.pdf)

Code : CCC06 Cité dans : Thi06

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, formation en ligne, Québec, Ontario, Nouveau-Brunswick, âge, sexe, compétences métacognitives, encadrement, design pédagogique, gestion du temps, intégration sociale, matière/sujet du cours, nombre de cours simultanés, satisfaction relative au cours, taille des classes, questionnaire, entrevue, observation, étude de cas

Description : Le rapport présente six cas bâtis autour de six cours en ligne, choisis notamment pour leurs taux d'abandon élevés. Il s'agissait de deux cours du Cégep@distance (L'être humain et Gestion du fonds de roulement), deux cours de La Cité collégiale (Introduction à HTML et Principes de gestion) et deux cours du CCNB-Dieppe (Conception d'interfaces et le multimédia et Commerce électronique)

Le détail de chaque cas (et donc des cours) met en relation les résultats de chacun des instruments de mesure utilisés : questionnaire Profil de l'étudiant; (136 questionnaires recueillis au total), questionnaire satisfaction des étudiants ayant réussi (65) ou entrevue des non-persistants (18 plus 3 questionnaires), grilles de suivi des étudiants par les tuteurs (8); résultats des étudiants (note ou lettre finale), entrevues avec les tuteurs (8). et approfondit le parcours de deux étudiants du cours, un persistant et un non-persistant. Une analyse inter-établissement est ensuite faite. Le nombre d'étudiants inscrits à chacun des cours durant la période de neuf mois à l'étude variait de 7 à 132, pour un total de 334 inscrits.

**Éléments de conclusion et de discussion :** Tel que déjà indiqué dans la synthèse faite par Chomienne (Cho06), cette analyse détaillée des cas montre des différences importantes entre les cours, notamment en termes de design et de stratégie pédagogique, de motivation de départ des étudiants envers le cours, de statut de la majorité des inscrits (temps plein/ temps partiel) ou d'expérience de la FAD.

Chaque cas inclut une présentation de l'institution et de ses modalités de tutorat.

On y apprend par exemple que 45% des 27 000 inscriptions-cours du Cegeop@distance sont des étudiants « en commandite », que sa clientèle est majoritairement féminine et généralement inscrite à un seul cours. Dans le cas du Cegeop@distance, on détaille aussi la méthode de calcul de l'abandon. Chez-eux, les désinscrits, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas remis le premier devoir dans les 8 premières semaines et qui n'ont pas activement signifié leur intention de persévérer, ne sont pas inclus dans le calcul du taux d'abandon. Ainsi, des 132 étudiants inscrits au cours « L'être humain », 21 étaient désinscrits, 24 avaient abandonné et 42 étaient toujours en cheminement. L'institution considère donc que le taux d'abandon était de 34,7% (24 étudiants). Dans ce cours obligatoire, seulement 20% des étudiants répondants sont au départ intéressés par la matière et 40% ont déjà échoué le cours. Près des ¾ de ses étudiants s'inscrivent à un cours à distance pour la première fois. Quant à son cours Gestion du fonds de roulement, il est un cours de formation technique optionnel qui s'est mérité le Prix du Ministre en 2004. 40 étudiants y étaient inscrits. Des 16 qui ont répondu au questionnaire, plus de 60% avaient déjà suivi 2 cours ou plus à distance et le quart avait déjà échoué le cours. Les répondants sont cependant intéressés par le sujet (15 sur 16). Dans ce cas, 9 avaient abandonné, 2 étaient désinscrits et 7 encore en cheminement : 21 des 40 étudiants avaient réussi, ce qui donnait, selon le mode de calcul de l'institution, 67,8 % de réussite.

La Cité collégiale de l'est ontarien « offre plus de 93 programmes postsecondaires et programmes d'apprentissage, programmes de formation aux métiers à quelque 10 800 apprenants. Le secteur de l'Éducation permanente offre environ 600 cours par année à près de 4 600 étudiants. » Il s'agit surtout de formations en classe mais plus de 80 cours et 8 programmes sont offerts à distance au secteur de l'éducation permanente. Son cours « Principes de gestion » est un cours obligatoire de certains programmes de techniques administratives. Il comptait 26 inscrits. Les 8 qui ont répondu au questionnaire suivaient le cours pour la première fois. 10 des 26 étudiants (38,4%) ont abandonné mais on ne détaille pas la méthode de calcul de ce taux. Le cours « Introduction à HTML » est pour sa part le premier cours du programme technique de Webmestre. 19 des 33 inscrits ont complété le profil. 16 (64%) ont réussi le cours, 8 étaient toujours en cours de formation, pour un taux d'abandon de 36%.

Le CCNB de Dieppe offre aussi à la fois des formations présentiels et à distance. Il « accueille plus de 700 étudiantes et étudiants réguliers. [...] Il offre quelque 150 cours par Internet » en mode asynchrone. Son cours Commerce électronique comptait 12 inscrits. 83,3% ont réussi, 2 ont abandonné (16,6%). Dans le cas du cours « Conception d'interfaces et le multimédia », il y avait 19 inscrits dont 84% ont réussi, 3 ont abandonné. Dans les deux cas, certains étudiants avaient déjà échoué le cours auparavant (2 des 7 répondants dans le premier cas, 2 sur 11 dans le second).

Comme dans le cas du cours de technologie de La Cité collégiale, la clientèle de ces deux cours technologiques est majoritairement masculine.

L'étude constate que « Les étudiants interagissent très peu avec le tuteur au sujet du contenu du cours. » et avec les autres étudiants, même s'ils ont l'habitude de le faire en présentiel et qu'ils ont : « des difficultés à gérer leur temps » et à « faire face à des changements importants dans leur vie ».

Le document ne fait cependant pas le lien entre les statistiques d'abandon et les autres données recueillies, notamment en termes de type de motivation initiale, de préparation au cours et à la FAD, de capacité à s'auto-discipliner ou de demandes d'aide.



Les études de cas de chaque cours mènent à des recommandations par exemple sur le cours lui-même ou sur les outils de suivi dont devraient disposer les tuteurs.

**\*\*CÉGEP@DISTANCE; CCNB – CAMPUS DE DIEPPE; LA CITÉ COLLÉGIALE. (2006). *Amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial. Recommandations*. Février. 17 pages.** <http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Recommandations-26042006.pdf>

Code : CCC062 Cité dans : Thi06

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, formation en ligne, Québec, Ontario, Nouveau-Brunswick, design pédagogique, encadrement, compétences métacognitives, gestion du temps, intégration sociale, nombre de cours simultanés, satisfaction relative au cours, questionnaire, entrevue, observation, étude de cas

Description : Ces recommandations, qui font suite à la recherche détaillée dans CCC06, sont regroupées selon leurs destinataires : concepteurs pédagogiques, étudiants, tuteurs, administrations institutionnelles, gouvernements.

Éléments de conclusion et de discussion : En matière de conception de cours : les auteurs constatent : « que peu d'étudiants rencontrent des difficultés avec le contenu du cours ou la stratégie pédagogique adoptée. Qu'ils persévèrent ou qu'ils abandonnent, ils sont généralement satisfaits des cours qu'on leur propose » mais ils proposent quand même certaines améliorations, par exemple de placer le premier travail noté tôt dans le cours, de regrouper les étudiants qui s'inscrivent durant la même période, de leur proposer une séance de présentation générale et de faire des cours davantage modulaires pour tenir compte de l'hétérogénéité des clientèles. Comme : « spontanément les étudiants sollicitent peu le tuteur. », il faut aussi « provoquer des situations de contacts entre l'étudiant et le tuteur et inscrire ces interventions à même les scénarios pédagogiques des cours au moment de leur conception. »

Au sujet des étudiants, ils suggèrent d'évaluer l'impact de certains outils et renseignements mis à leur disposition. Ils rappellent que : « La littérature signale que les étudiants qui en sont à leur premier cours en formation à distance sont plus susceptibles d'abandonner leur cours [Pow90] C'est ce que nous avons constaté, alors que 76% des étudiants ayant abandonné débutaient en formation à distance. Ils n'étaient que 54% du côté des étudiants qui ont persévéré. » et suggèrent notamment pour ces débutants un programme d'intégration, un jumelage avec un étudiant expérimenté ou un contact téléphonique en début de cours. Ils indiquent aussi que, dans leur étude : « Tous les étudiants qui ont abandonné ont rencontré des difficultés à gérer leur temps alors que seulement 1/3 des étudiants qui ont persévéré signalent avoir eu ce genre de problème. » et qu'il s'agit d'un autre domaine où « il faut créer chez l'étudiant le réflexe de demander de l'aide ».

Ils réitèrent que « Les étudiants font peu appel au tuteur, que ce soit lors de difficultés à gérer leur temps d'étude, comme on l'a vu plus haut, ou encore pour des questions reliées au contenu du cours. Ils s'inscrivent résolument dans une démarche d'autoformation. » et suggèrent, en fonction des résultats de PC06, l'envoi d'une lettre d'accueil mais aussi la mise en place d'une pluralité de modes de contacts, de formations pour les tuteurs en matière d'animation et d'incitation à la collaboration entre étudiants. Comme « les étudiants qui réalisent le premier travail noté ont tendance à persévérer jusqu'à la fin de leur cours. Ils l'ont fait dans une proportion de 75 % dans les six cours de l'étude. », ils recommandent entre autres une date de remise du 1er travail proche de la date d'inscription. Ils insistent aussi sur les outils de suivi dont le tuteur devrait disposer et proposent d'ajouter un encadrement programme à l'encadrement par cours.

À l'administration, ils suggèrent par exemple puisque : « Certains étudiants abandonnent leur cours car ils ont l'impression de n'être pas à leur place. » de faire en sorte que les informations données sur les cours soient précises, notamment en termes de préalables, et fidèles au contenu des cours. Ils les encouragent aussi à revoir, lorsque le nombre d'inscription le permet, la politique d'admission continue en vue de créer des groupes d'étudiants.

En terminant, ils s'interrogent sur les conséquences de certains choix politiques. Par exemple, au Québec, la formation collégiale est gratuite seulement pour les étudiants inscrits à quatre cours et plus. Cette politique pourrait avoir un impact sur les taux d'abandon puisque : « Les étudiants qui sont à temps plein ne se désinscrivent pas, préférant obtenir une mention d'échec à un cours et conserver la gratuité pour trois autres. »

CEGEP@DISTANCE; COLLÈGE BORÉAL, CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES (2002). *Guide d'encadrement des cours Internet*.

<http://www.cegepadistance.ca/cours/geci/default.htm>

Code : CCC02

\*\*CHAMBERLAND, Claire (1979). *Bilan sommaire et provisoire de la recherche sur le S.C.C. Document de travail*. Ministère de l'Éducation, SGME. 13 pages

Code : Cha79

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, correspondance, Québec, niveau d'éducation préalable, âge, encadrement, analyse statistique, revue de littérature

Description : Le document fait une synthèse des recherches faites, notamment par Jolicoeur (Jol78), principalement en termes de caractéristiques des étudiants et de leur analyse.

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les constats : « Le rythme d'apprentissage est 2 fois plus rapide chez les persévérants en comparaison de celui des abandons ». « Les plus faibles taux d'abandon se situent chez les chômeurs, les détenus et les étudiants du réseau régulier ». L'abandon est plus élevé chez les plus de 41 ans (50%), les ménagères (35%), les manoeuvres et ouvriers non spécialisés (41%), chez ceux dont la scolarité est très élevée (16 ans et +) ou très faible (9 ans et moins), respectivement à 44 et 43%. On dit aussi que les « persévérants semblent les plus reliés à une plus grande utilisation du professeur-correcteur ».

\*\*CHOMIENNE, Martine (2006). « La persévérance dans les cours en ligne au collégial » dans *Bulletin Clic*. Numéro 61, avril. <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1011>

Code : Cho06

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, formation en ligne, Québec, Ontario, Nouveau-Brunswick, âge, sexe, compétences métacognitives, encadrement, design pédagogique, gestion du temps, intégration sociale, matière/sujet du cours, nombre de cours simultanés, satisfaction relative au cours, taille des classes, questionnaire, entrevue, observation, étude de cas

Description : La recherche (voir aussi les documents CCC06, CCC05 et CCC052) portait sur 3 cours de chacun des collèges partenaires de l'étude : le Cégep@distance, La Cité collégiale et le CCNB de Dieppe. Un des quatre objectifs du projet était de « relever les facteurs influençant l'abandon des étudiants dans les cours en ligne ». Les étudiants y ont été suivis pendant neuf mois et des données à la fois quantitatives (questionnaires de profil et de satisfaction) et qualitatives (entrevues de 18 étudiants décrocheurs et de 8 tuteurs ainsi que grilles d'observation remplies par ceux-ci) ont été recueillies. L'article porte sur six des neuf cours, qui ont fait l'objet d'études de cas plus détaillées. Les cours observés étaient, sauf dans un cas au Cégep@distance, des cours professionnels (3 en informatique et 2 en administration).

Éléments de conclusion et de discussion : En relation avec les espoirs soulevés par la formation en ligne en matière de persévérance, l'auteure souligne que « Plusieurs établissements enregistrent même des taux de persévérance moins élevés dans leurs cours en ligne que dans les cours par correspondance; et le phénomène ne se limite pas au Québec. ».

La recherche est particulièrement intéressante par les comparaisons qu'elle permet de faire inter-établissement et inter-matière de cours. Par exemple, partout, on constate le peu d'inscriptions par cours, particulièrement au CCNB-Dieppe, où il s'agit toutefois majoritairement d'hommes et où le taux d'abandon est aussi le plus faible. En fait : « les taux d'abandon varient du simple au double selon les établissements ». L'âge des étudiants varie selon la matière : elle est de 22-23 ans dans le cours de formation générale et de 29-37 ans dans les autres cours. Dans la majorité des cas, qu'il s'agisse d'étudiants ou de travailleurs, ils ne suivent qu'un seul cours. La motivation est plus forte dans les cours techniques, l'attrance pour les TIC est plus faible en philosophie.

Les chercheurs examinent les habitudes en terme de demande d'aide, soulignant que l'isolement est souvent pointé du doigt en matière d'abandon, et concluent : « Par ces questions, nous voulions savoir dans quelle mesure les étudiants risquent de souffrir d'isolement. Nous concluons que le problème se pose peu en ces termes. ». D'ailleurs, même dans les cours où les échanges sont intégrés, il y a peu d'interactions entre étudiants.

Ils constatent cependant que, de façon générale, les étudiants ont de la difficulté à gérer leur temps. Pour l'abandon : « l'âge n'entre pas en ligne de compte, contrairement aux activités professionnelles (nouvel emploi, changement de tâches, augmentation des heures de travail, etc.) » et « Peu d'abandons sont à associer au contenu du cours ou à la stratégie pédagogique globale employée ».

CHOMIENNE, Martine ; LIZOTTE, François ; DUCHARME, Robert (2002-2003). « L'implantation du DEC virtuel : l'expérience des élèves » dans *Le bulletin CLIC*. Numéro 47, Décembre 2002 et 48, février 2003. <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1179> et <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1161>

Code : CLD02

CHOMIENNE, Martine ; POELLHUBER, Bruno; (2004). *Formation des tuteurs à l'encadrement télématique*. Bulletin CLIC, Numéro 53, Mars 2004 <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1109>

Code : CP04 Cité dans : SDW06

\*\*COLLÈGE ÉDUCACENTRE COLLEGE (2005). *Rapport d'une session de travail. Comité consultatif du Campus Virtuel d'Éducacentre*. tenue le 17 janvier 2005.

<http://www.educacentre.com/educacentre/includes/documents/campusvirtuel1.pdf>

Code : Cec05

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, formation secondaire, Colombie-Britannique, localisation/proximité de l'institution, design pédagogique, encadrement, compte-rendu

Description : Session de travail portant sur l'ensemble d'un projet de campus virtuel.

Éléments de conclusion et de discussion : Une section de ce rapport traite de décrochage, on y dit :

« D'après les études, le taux d'abandon est autant élevé chez la clientèle adulte fréquentant un établissement que celle qui étudie à distance. Aussi, la clientèle rurale abandonne moins puisqu'elle sait que ses choix sont limités.

Trop souvent les étudiants doivent se soumettre à une seule forme d'enseignement. En classe, les enseignants ont la possibilité de s'adapter à la clientèle en face d'eux. Il faut donc trouver des moyens de contrer cette réalité. C'est important pour donner une motivation aux apprenants.

Il est précisé que l'un des objectifs visés par le Campus virtuel, c'est de créer une communauté étudiante afin de favoriser les échanges; avec un lieu virtuel. Il est démontré, selon une étude réalisée par Éducacentre, que les gens qui se sentent isolés dans leurs études abandonnent à 75% tandis que les gens qui sentent un lien avec les enseignants et/ou les apprenants, ont 75% de chances de réussir. »

COMITÉ CONSULTATIF POUR L'APPRENTISSAGE EN LIGNE (2000). *L'évolution de l'apprentissage en ligne dans les collèges et les universités, un défi pancanadien*. Rapport préparé pour Industrie Canada.

<http://www.cmec.ca/postsec/evolution.fr.pdf>

Code : Cca00

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2004). *Bilan du plan d'aide à la réussite (2000-2003) du Cégep@distance (Collège de Rosemont)*. Mai. 5 pages.

[http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/PlanReussite/Cegep@distance\\_B.pdf](http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/PlanReussite/Cegep@distance_B.pdf)

Code : Cee04

COMMISSION DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2000). *Évaluation de la composante de formation générale des programmes du Centre collégial de formation à distance (Collège de Rosemont)*. 15 pages. <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/FGENERAL/CentreFDistance.pdf>

Code : Cee00

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (s.d.). *Quels sont les coûts et les avantages de méthodes de prestation comme l'apprentissage virtuel pour accroître l'accès aux études*

postsecondaires? *Revue des questions 06*. 116 pages. <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/7E64F036-1106-4CE5-B791-3B6DD6E82EE2/0/18AlternativeDeliveryF.pdf>

Code : Ccasd

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, formation universitaire, revue de littérature

Description : « Revue de littérature visant à répondre aux questions : a) Quels sont les coûts et les avantages financiers de méthodes de prestation comme l'apprentissage virtuel pour accroître l'accès aux études postsecondaires? Et b) Quels sont leurs coûts et avantages sociaux ? 316 documents ont été retenus et y sont commentés, 77 traitant plus particulièrement de la question a) et 239, de la question b). »

CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE (1999). *Orientations et stratégies pour le développement des écoles secondaires du Conseil scolaire de la Colombie-Britannique*. 22 décembre. 24 pages.

Code : Csf99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Colombie-Britannique, réflexion

Éléments de conclusion et de discussion : On y lit, sous « 5. Autres considérations » « La contribution possible de la technologie au développement des écoles secondaires a été discutée. Plus particulièrement, les cours à distance et le développement de cours à distance ont fait l'objet de discussion. La conclusion de ces discussions a été la suivante : le premier choix du CSF doit aller à la présence d'un enseignant(e) auprès des élèves. »

Parmi les facteurs invoqués, on indique les coûts de la FAD (« on parle de 250 000 \$ pour développer un cours ») mais aussi l'abandon (« le taux de réussite des élèves est très bas : la recherche indique que 95% des élèves abandonnent le cours auquel ils ou elles sont inscrits(e)s »).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2000, 183 pages. <http://www.cse.gouv.qc.ca/Download/index.html?id=rapann00&cat=009>

Code : Cse00

CORMIER, Roger A. (1982). *L'Aide à l'étudiant adulte dans un système multi-média de formation à distance*. Sherbrooke : Éditions Naaman, 154 pages

Code : Cor82

\*\*COULOMBE, Isabelle (2002). *La formation à distance en alphabétisation : état de la situation : rapport de recherche*. Québec. Ministère de l'Éducation, 56 pages.

[http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres\\_productions/pdf/41-1116.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres_productions/pdf/41-1116.pdf)

Code : Cou02

Mots-clés : Formation à distance, formation continue, gestion du temps, encadrement, niveau de formation préalable, mesures d'atténuation, revue de littérature

Description : La recherche fait un inventaire de l'utilisation de la FAD en alphabétisation dans le monde et en tire certains constats. Elle présente ensuite des fiches descriptives de plusieurs initiatives du domaine.

Éléments de conclusion et de discussion : Bien que ce rapport ne s'intéresse pas principalement à la persévérance, il fait état de certains éléments liés. Par exemple, il cite une étude de la Basic Skills Agency britannique qui indique que la formation à distance intéresse beaucoup les adultes : « Soixante p. cent des personnes qui ont fait une demande de référence, qui se sont inscrites à un cours et qui ont par la suite abandonné leur programme de formation ont mentionné qu'elles auraient été plus motivées par un apprentissage à la maison. Quatre-vingt-dix p. cent de celles qui ont téléphoné, mais qui ont décidé de ne pas s'inscrire à un programme affirmaient qu'elles auraient été davantage intéressées par une formation à distance. ». La FAD leur offre une flexibilité facilitant la conciliation de la formation et des autres éléments de leur horaire de vie. Il cite un sondage sur la satisfaction des adultes participant à un programme de formation à distance réalisé pour la Commission scolaire Marie-Victorin, : « 39 p. cent ont choisi une formation à distance pour

respecter leur horaire de travail, 16 p. cent l'ont fait étant donné leurs charges familiales alors que 22 p. cent mentionnent l'avoir choisie pour évoluer à leur propre rythme. ». La qualité des apprentissages serait aussi distincte en FAD. Selon une recherche menée dans le cadre du projet expérimental AlphaRoute : les participant(e)s « affirment comprendre davantage la mécanique de la lecture et de l'écriture ». Aux niveaux plus avancés, ils auraient « acquis des habiletés plus complexes, notamment la rédaction, ainsi que de meilleures compétences en correction ». Ils auraient aussi développé d'autres habiletés transférables, notamment en informatique et auraient amélioré leur autonomie, mesurée en termes d'habiletés à naviguer, de sentiment de bien-être relatif à l'apprentissage, de développement de moyens d'apprendre, de réalisation de résultats et de transfert de connaissances. Le rapport fait toutefois état du besoin de soutien, particulièrement pour les participants de faible niveau, incluant le soutien d'un mentor, le dépannage technique, des rencontres en personne, particulièrement au démarrage, et l'interaction entre participants. Selon le sondage, l'absence d'encadrement et le manque d'assistance d'un formateur sont les deux principaux motifs d'insatisfaction envers la FAD. 13 % des répondants disaient avoir abandonné la FAD au profit d'une formation présentielle.

**\*\*CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE (CREPAS) SAGUENAY-LAC-SAINTE-JEAN (2007). *Actes du Colloque franco-québécois sur la persévérance scolaire*. 5 et 6 juin 2006. 106 pages. [http://www.ctreg.qc.ca/medias/pdf-word-autres/CRE-Actes\\_colloque\\_2006\\_Final.pdf](http://www.ctreg.qc.ca/medias/pdf-word-autres/CRE-Actes_colloque_2006_Final.pdf)**

Code : Crp072

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, formation secondaire, formation primaire, Québec, France, outils de soutien à l'apprentissage, mesures d'atténuation, compte-rendu

Description : Le colloque regroupait environ 150 participants et intervenants, provenant principalement des Conférences régionales et des Conseils régionaux de certaines régions du Québec et de France. Il visait surtout les échanges sur les interventions susceptibles de prévenir l'abandon et de favoriser la persévérance. Les actes publiés comprennent de brefs textes relatifs aux allocutions faites et à chacune de la douzaine d'expériences présentées.

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les expériences décrites, les actes contiennent un bref texte sur le projet de l'École éloignée en réseau (« École éloignée en réseau : quand la petite école se fait attirante ») qui souligne des possibilités des technologies pour construire des projets motivants pour des clientèles à risque, aider au recrutement de ressources et intéresser des parents à l'école.

**DAMPHOUSSE, Lise (1996). *Participation et animation : Un modèle d'analyse de la téléconférence assistée par ordinateur à la télé-université*. Thèse inédite de maîtrise, Télé-Université**

Code : Dam96 Cité dans : Poe07

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, encadrement

Description : « Le rôle du tuteur est ici présenté de manière prescriptive sous forme de cartes conceptuelles, explicitant la situation du tuteur et les compétences qui lui incombent pour l'animation des forums de discussion. »

Éléments de conclusion et de discussion : Poe07 : « On trouve dans la littérature de nombreux exemples d'échecs ou d'insuccès relatifs sur le plan de la participation (Damphousse, 1996; Khine, Yeap, & Lok, 2003). » [...] » L'étude de Damphousse (1996) démontre que certains concepteurs de cours et certains tuteurs ne prennent aucun moyen pour que les apprenants se donnent un but commun et comprennent qu'ils sont réunis pour apprendre ensemble, tout en étant surpris du manque de participation dans les forums. »

**\*\*DEBLOIS, Lucie; LAMOTHE, Denyse (2005). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 300 pages**

Code : DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, formation secondaire, Québec, sexe, âge, santé mentale, objectifs de formation, délinquance, attitude des formateurs, profils de décrocheurs, mesures d'atténuation, revue de littérature, étude de cas

**Description :** Ce recueil de dix-huit textes, sous l'égide du Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES), couvre de nombreux aspects de la réussite scolaire, principalement au secondaire. Les auteurs abordent successivement le contexte sociopolitique, le contexte scolaire et le contexte familial. Parmi les textes inclus, deux documents touchent à la FAD, l'un sur le cybermentorat d'Academos, l'autre sur les écoles éloignées en réseau, qui font l'objet d'une référence distincte dans cette revue de littérature. Le livre contient aussi une bibliographie très exhaustive.

**Éléments de conclusion et de discussion :** On y situe d'abord historiquement la problématique et la préoccupation. Elle est relativement récente et n'a généralement fait l'objet de plans d'action qu'à partir des années 90, comme dans le plan Pagé au Québec.

Les auteures constatent des écarts importants dans la mesure du phénomène, puisque les définitions données, les méthodes de calcul et les sources utilisées (données administratives ou données d'enquête) varient. Par exemple, en terme de définition, le ministère de l'Éducation du Québec distingue le décrochage scolaire, qui peut être temporaire, de l'abandon, qui est définitif.

En ce qui a trait au phénomène de décrochage chez les garçons. On souligne qu'il n'est pas nouveau : « même au milieu des années 70, plus de 60% des filles obtenaient leur diplôme d'études secondaires contre un peu plus de 50% pour les garçons ». Autre différence : au Québec et en Ontario, les élèves obtiennent leur diplôme secondaire à un âge plus élevé que la moyenne canadienne.

Dans un des textes inclus, de Fortin, Marcotte, Reyer et Potvin, on développe une typologie des décrocheurs en quatre sous-groupes à risque reposant sur différents cumuls de facteurs :

1. le type comportements cachés (performance légèrement sous la moyenne, attitude très positive des enseignants, haut niveau de dépression, délinquance cachée, règles et routine familiales chaotiques ou inexistantes),
2. le type peu intéressé par l'école (caractérisé notamment par une performance très bonne, une attitude très positive des enseignants, une dépression légèrement plus élevée que le groupe contrôle, un bon fonctionnement familial mais peu de soutien affectif, un risque plus faible de décrochage),
3. le type avec troubles du comportement et difficultés d'apprentissage (performance faible, problèmes de comportement et de délinquance élevés, niveau assez élevé de dépression, attitudes très négatives des enseignants, etc),
4. le type dépressif (résultats moyens, peu de problèmes de comportements, attitudes très positives des enseignants, perception élevée de problèmes familiaux).

Souvent, seul le 3ème type serait identifié. Comme le disent les auteurs : « les élèves ne sont pas tous à risque de décrochage pour les mêmes raisons et [...] si on les identifie seulement à partir des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement ou de la provenance socioéconomique, un nombre important d'élèves à risque demeure non identifié ». Ils plaident donc pour l'utilisation d'un modèle multidimensionnel du décrochage, prenant en compte à la fois des facteurs personnels, sociaux, familiaux et scolaires.

Une approche multidimensionnelle serait aussi plus efficace pour intervenir à la fois auprès de l'élève (amélioration des habiletés scolaires, diminution de problèmes de comportements, développement des habiletés sociales et d'études, soutien par les pairs, orientation), de l'enseignant (développement de comportements adaptatifs et motivationnels et d'habiletés de gestion de classe) et de la direction (engagement envers le programme, la formation des parents et la gestion des pratiques éducatives).

Parmi les facteurs individuels détaillés par les divers auteurs, on traite de la motivation, en lien étroit avec l'acquisition des stratégies d'apprentissage et l'autorégulation. Elle est aussi fonction des buts de l'élève, qui peuvent être des buts de maîtrise (acquérir des connaissances, développer des compétences), des buts de performance (résultats scolaires, comparaison avec les pairs, etc.) ou des buts d'évitement (éviter les effets négatifs de l'échec). Ce dernier « travaille le moins possible, valorise le succès facile et se contente de viser la note de passage ».

On examine aussi l'impact de l'attitude du professeur et de l'influence qu'a sa perception des capacités de l'élève, mesurée selon différentes échelles. De ses diverses recherches, Pierre Potvin conclut que « En ce qui concerne le risque de décrochage scolaire, l'attitude de l'enseignant explique 15% de la variance du risque de décrocher [...] Un regard sur les styles de communication des

enseignants révèle que le niveau d'intensité du risque de décrocher augmente lorsque l'enseignant est perçu comme ayant une approche punitive ou s'il manque de leadership. Au contraire, plus l'enseignant est perçu comme bienveillant par les élèves, moins le niveau d'intensité du risque de décrochage est élevé ».

Dans le texte « La dépression en milieu scolaire : un phénomène peu reconnu qui interfère avec la réussite » de Marcotte, Charlebois et Bélanger, les auteurs estiment « qu'environ 16% des élèves québécois de niveau secondaire, soit 10% des garçons et jusqu'à 25% des filles de 2e secondaire présentent un nombre et une intensité de symptômes dépressifs assez importants ». Ces élèves sont peu dérangeants et leurs problèmes passent donc souvent inaperçus. La dépression est elle-même liée à d'autres facteurs, dont certains sont aussi liés au décrochage : âge, genre, statut socio-économique, histoire familiale de dépression, divorce des parents, faible estime de soi, faible rendement scolaire, etc. D'autres joueraient plutôt un rôle protecteur : implication dans des activités parascolaires, compétence sociale, image corporelle positive, compétence intellectuelle, relations positives avec des adultes à l'extérieur de la famille, etc.

Un autre texte, celui-là de Chouinard et Roy, sur : « Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire » fait état de leurs recherches, par exemple d'une étude longitudinale, sur 3 ans, auprès de 2 520 élèves du secondaire de la région de Montréal, qui démontre une détérioration de la motivation à apprendre au cours du secondaire, démotivation constatée chez les deux sexes et autant en français qu'en mathématiques.

Certains constats inclus dans ce recueil sont sévères : « De l'aveu de tous, l'utilisation par les enseignants des connaissances issues de la recherche pour soutenir leurs interventions auprès des jeunes qui présentent des problèmes de comportement est pour le moins limitée (Schiller, 1995). Comme l'affirme Greenwood (2001), l'éducation n'atteint pas un niveau d'efficacité comparable aux autres domaines scientifiques. La prise de décision n'y est pas soutenue par l'évidence empirique.[...] Même les principes établis constituent un mélange d'idéologie et de politique, soutenu occasionnellement par la recherche. »

DESAULNIERS, Denis ; MARTINEAU, Hélène (2002). « Miser sur l'approche programme et sur l'intégration des TIC : une combinaison gagnante pour soutenir l'intérêt et assurer la réussite des étudiants » dans *Bulletin CLIC*. Mai 2002 - No. 45. <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1197>

Code : DM02

DESCHÊNES, André-Jacques; BÉGIN-LANGLOIS, Lise; CHARLEBOIS-REFAE, Nicole; CÔTÉ, Rémi; RODET, Jacques (2003). « Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens » dans *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. Vol. 18, No. 1. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/130/100>

Code : DBC03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, encadrement

Description : L'article fait état d'un programme d'encadrement par les pairs mis en place dans un programme de deuxième cycle universitaire en formation à distance de la Télé-université.

Éléments de conclusion et de discussion : Sept pairs anciens ont été « formés et accrédités pour encadrer les nouveaux étudiants. ». Les auteurs soulignent notamment : « De cette expérience de formation, il ressort cependant qu'il est important qu'une partie de la formation se réalise grâce à des activités synchrones permettant une meilleure prise en compte des aspects affectifs particuliers à ce type d'expérience. »

DESCHÊNES, André-Jacques (2001). « L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université » dans *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. Vol. 16, No. 2. [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5\\_1\\_d.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_d.pdf)

Code : Des01 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, encadrement

Description : L'article présente les éléments de l'encadrement programme mis en place pour les étudiants de 2ème cycle en formation à distance à la Télé-université en vue de favoriser leur persistance.

« Ce système s'appuie sur une approche constructiviste et veut fournir un encadrement sur les plans cognitif, social, affectif, motivationnel et métacognitif. [...] » Des activités obligatoires et facultatives sont proposées [...] Les moyens sont variés : bulletin d'information, revue, rencontres, journée d'étude, tutorat programme, etc. et toutes les technologies utilisées en formation à distance sont mises à profit. »

Éléments de conclusion et de discussion : « Bien que faible, la participation des étudiants à ces activités est continue et permettrait un soutien social et affectif important ».

Selon SDW06 : « les études de Crespo et Houle (1995), Deschênes (2001), Chomienne et Poellhuber (2004) [...] identifient le manque d'encadrement de la part des professeurs ou des tuteurs comme la raison la plus souvent évoquée par les étudiants pour expliquer l'abandon »

DESCHÊNES, André-Jacques (1991). « Autonomie et enseignement à distance » dans *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. mai, vol. 5, no 1. Pages 32-54.

Code : Des91 Cité dans : Bou01

\*\*DESCHÊNES, André-Jacques (1999). « Un modèle de l'apprenant à distance : logique ou chaos ? » dans *DistanceS*. Vol. 3, no 2. 22 pages. [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3\\_2\\_g.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_g.pdf)

Code : Des99

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, compétences métacognitives, design pédagogique, méthode d'apprentissage, encadrement, revue de littérature, réflexion

Description : Présentation de quelques études centrées sur le point de vue des apprenants en FAD, principalement sur leurs perceptions de la FAD et leur pratiques et stratégies d'apprentissage. Les huit recherches en cause étudient par des outils divers (questionnaires, entrevues, observations, suivi de traces) des populations de domaines et de taille (de quelques étudiants à plusieurs centaines) variés, dans des cours où les médias pouvaient différer. Les auteurs y puisent des éléments d'un modèle de l'apprenant en FAD axé sur les éléments à retenir pour le développement du matériel de formation.

Éléments de conclusion et de discussion : Certaines des études mettent en lien les perceptions et pratiques des étudiants avec les résultats qu'ils ont obtenus. On relève, par exemple, une relation positive entre l'utilisation approfondie de procédés pédagogiques, un niveau scolaire supérieur, une expertise de la FAD, des habiletés de compréhension en lecture, la motivation et le résultat. La motivation est souvent liée à des objectifs relatifs à l'emploi.

De l'ensemble, les auteurs retiennent notamment que les apprenants manifestent une grande autonomie et en demandent davantage, que la FAD requiert de leur part un changement dans les manières d'apprendre, qu'ils font généralement un usage sélectif du matériel et des ressources d'encadrement et d'interaction disponibles et que, dans l'ensemble, il y a beaucoup de diversité, notamment des préférences et des caractéristiques, chez les apprenants.

Les auteurs ne font pas état de conclusions sur la persévérance. Ils mettent cependant en doute la pertinence de l'application systématique d'une approche pédagogique théorique et s'interrogent de la façon suivante : « on peut croire que plusieurs des étudiants (au moins ceux qui réussissent un cours) arrivent à s'adapter aux modèles pédagogiques retenus par les concepteurs. On peut cependant se demander si certains étudiants n'abandonnent pas parce qu'ils ne parviennent pas à développer des modalités d'apprentissage qui correspondraient au modèle choisi par un concepteur. »

DESCHÊNES, André-Jacques; GAGNÉ, Pierre; BILODEAU, Hélène; DALLAIRE, Suzanne; PETTIGREW, François; BEAUCHESNE-RONDEAU, Maude; CÔTÉ, Caroline; MALTAIS, Martin; SYLVAIN, Louise; THÉRIAULT-FORTIER, Jacinthe (2004). « Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs? » dans *Distances et savoirs*. Vol. 2, nos 2-3. Pages 233-254

Code : DGB04 Cité dans : DM06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, encadrement, entrevue, observation

Description : « A partir d'entrevues et d'interactions réelles entre tuteur et étudiants dans un cours universitaire en e-learning, cette étude fait état des attentes d'un concepteur-tuteur à l'égard des étudiants dans les activités d'encadrement, et de la représentation que des étudiants se font de ces



attentes. L'étude décrit ensuite la dynamique entre les acteurs de l'encadrement à partir d'un point de vue constructiviste. ».

Éléments de conclusion et de discussion : L'étude « démontre que les étudiants ont de grandes attentes à l'égard du tutorat, modelées au début sur l'offre de l'établissement. Cependant, l'offre est partielle : si les étudiants trouvent satisfaction sur le plan cognitif, ils doivent recourir à leur entourage pour répondre aux besoins qui émergent en cours d'apprentissage sur les plans affectif, motivationnel et social »

DESCHÊNES, André-Jacques; LEBEL, Céline (1994). *La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance*. Cours EDU6013. Télé-université. Québec

Code : DL94 Cité dans : SDW06

\*\*DESCHÊNES, André-Jacques; MALTAIS, Martin (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Télé-université, 169 pages. [http://www.telug.quebec.ca/biblio/documents/DM\\_Volume.pdf](http://www.telug.quebec.ca/biblio/documents/DM_Volume.pdf)

Code : DM06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, formation secondaire, Québec, encadrement, sélection des étudiants, travail collaboratif, maîtrise des technologies, réflexion, revue de littérature

Description : Cette réflexion porte principalement sur le lien entre l'accessibilité aux études et la formation à distance, incluant le rôle que les technologies peuvent y jouer. Elle commence par définir la FAD, examine ses technologies, établit l'accessibilité comme une valeur fondamentale de nos systèmes d'éducation puis la commente sous plusieurs angles, incluant les plans spatial, temporel, technologique, psychosocial, économique et pédagogique. L'ouvrage inclut plusieurs citations et références à des recherches sur le sujet. Il inclut une préface de Viviane Glickman.

Éléments de conclusion et de discussion : Pour ces auteurs, l'accessibilité et la flexibilité sont au cœur de la FAD : « L'accessibilité constitue une caractéristique fondamentale de la formation à distance parce qu'elle permet d'apprendre en proposant des situations d'apprentissage – enseignement qui tiennent compte des contraintes individuelles de chaque apprenant, c'est-à-dire des distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale, socioéconomique (Jacquinot [Jac93] ) et pédagogique qui peuvent rendre le savoir inaccessible. » et « La flexibilité est souvent associée à l'accessibilité parce qu'elle renvoie aux possibilités offertes aux étudiants par la formation à distance de planifier dans le temps et dans l'espace leurs activités d'étude et selon leur rythme d'apprentissage. De plus, grâce à une approche plus individualisée, elle peut concevoir des activités offrant à l'apprenant des choix dans les contenus, les méthodes et les interactions et ainsi prendre en compte les caractéristiques individuelles et les besoins multiples de chacune des clientèles ».

D'ailleurs, comme ils l'indiquent : « Plusieurs universités à distance créées au cours des 20 dernières années sont nées d'une volonté politique des gouvernements qui les ont planifiées comme des établissements de masse qui doivent viser des objectifs nationaux et de démocratisation de l'éducation supérieure ». Certaines visaient d'ailleurs spécifiquement les étudiants défavorisés, comme la British Open University ou à tout le moins, comme la Télé-université « n'imposent comme conditions d'admission qu'un critère d'âge ou d'expérience pertinente souvent interprétée de manière très large. ».

Ils traitent de l'évolution de la notion d'accessibilité, du simple accès à l'école au début des années 60 et, plus récemment, son évocation de la qualité de la formation et de sa réussite. Ils citent certains chiffres, tirés des constats du Conseil supérieur de l'éducation : « En 1990, le Conseil supérieur de l'éducation constate la progression du taux de fréquentation des élèves de 16 ans au cours des 25 années qui précèdent (passant de 51 % à 91 %). » « Par la suite, le Conseil constate que les populations étudiantes changent. L'enseignement de masse a modifié profondément les caractéristiques de ceux qui s'y trouvent ».

En matière de technologie, ils évoquent plusieurs études qui font état de ce que d'autres qualifient de risque de surcharge cognitive, par exemple, à l'effet que : « plusieurs étudiants ont peu de temps à consacrer à leurs études et doivent donc profiter au maximum du temps dont ils disposent pour maîtriser le contenu. Tout le temps qu'ils perdent à régler des problèmes liés à l'utilisation des technologies peut par conséquent engendrer des frustrations importantes et conduire à l'abandon. »

DESCHÊNES, André-Jacques; PAQUETTE, D. (1999). « Un partenariat entre le Canton du Valais et la Télé-université pour le perfectionnement des enseignants. » dans *Actes du 16e colloque international de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, . Tome II. Pages 717-726.

Code : DP99 Cité dans : DM06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, France, encadrement

Éléments de conclusion et de discussion : Sur l'attitude envers les rencontres de groupe, DM06 citent cette recherche : « Deschênes et Paquette (1999) rapportent, à la suite d'une évaluation d'un programme de perfectionnement des enseignants, qu'environ seulement 70 % des apprenants affirment avoir participé à des rencontres de groupe pourtant obligatoires. Ils constatent aussi que les apprenants disent assister davantage aux rencontres qui se situent au début de chacun des modules d'apprentissage (quatre rencontres obligatoires sont prévues pour chacun des trois modules évalués). Bien que les répondants à cette évaluation considèrent que ces rencontres peuvent être utiles et pertinentes, ils estiment que les autres types d'activités d'encadrement (qui sont facultatives, individuelles ou de petites équipes) le sont davantage. »

\*\*DESGENT, Colette ; FORCIER, Céline (2004). *Impact des TIC sur la réussite et la persévérance*. Rapport de projet PAREA Cegep de l'Outaouais. 72 pages.

[http://www.cdc.qc.ca/parea/desgent\\_outaouais\\_2004\\_rapport\\_PAREA.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/desgent_outaouais_2004_rapport_PAREA.pdf)

Code : DF04

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec, sexe, réussite scolaire préalable, expérimentation-terrain

Description : « Cette recherche vise à déterminer l'impact des TIC sur la réussite et la persévérance chez les cégépiens. ». Quatre hypothèses étaient formulées : « 1. La proportion de garçons et de filles qui vont réussir sera aussi grande dans les groupes où les TIC sont utilisées que dans les groupes où elles ne le sont pas. 2. La proportion de garçons et de filles qui vont persévérer sera aussi grande dans les groupes où les TIC sont utilisées que dans les groupes où elles ne le sont pas. 3. Plus les élèves utilisent les TIC, plus la note obtenue sera élevée. 4. Plus la durée des activités TIC est longue, meilleure sera la note obtenue au cours ».

« Cette recherche s'est déroulée à l'automne 2002, dans le contexte de l'implantation du programme révisé de Sciences humaines dans l'ensemble du réseau collégial. »

« Soixante et onze enseignantes et enseignants du cours Initiation à la psychologie ont répondu à un questionnaire, ce qui a permis d'assigner de manière aléatoire 10 répondants dans la condition contrôle (sans les TIC) et 8 répondants dans la condition expérimentale (avec les TIC). Au total, 1 729 élèves de ces enseignantes et enseignants ont participé à cette étude. De plus, les enseignantes et les enseignants de la condition expérimentale ont fourni les activités TIC utilisées en classe. »

Éléments de conclusion et de discussion : « Les résultats montrent que les TIC ont contribué à augmenter significativement la proportion de filles qui réussissent le cours, plus spécifiquement les filles ayant eu les résultats les plus faibles au secondaire (les deux premiers quartiles). Pour les garçons, la présence des TIC n'augmente pas la réussite dans une proportion significative. ». Si l'impact en matière de réussite a pu être mesuré, ce n'est pas le cas en ce qui a trait à la persévérance puisque : « La très forte proportion des élèves qui se sont avérés persévérants (92%) n'a pas permis de distinguer l'impact des TIC sur la persévérance en fonction du sexe et des résultats antérieurs des élèves. »

DESMARAI, Lise (2000). « La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas » dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*. Vol. 3, Numéro 1, juin Pages 49- 59. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/desmarai/alsic\\_n05-rec5.pdf](http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/desmarai/alsic_n05-rec5.pdf)

Code : Des00 Cité dans : Dor06, CCC05, Poe07

Mots-clés : Formation à distance, formation continue, travail collaboratif, confiance en soi

Description : « L'auteur décrit, à partir d'une situation d'enseignement de l'écrit à distance (par courrier électronique) en langues étrangères (espagnol et allemand) auprès d'une clientèle adulte professionnelle, les facteurs qui ont influencé la persévérance. ». Les cours en cause sont des cours donnés depuis 1997 dans le cadre de la formation linguistique des agents du service extérieur canadien.

Éléments de conclusion et de discussion : Les facteurs de persévérance que l'auteure identifie sont : « le format coopératif, la spécificité des commentaires émis par les tuteurs, la séquence des activités, le système de rémunération, le rôle joué par le tuteur, les facteurs individuels présents chez les participants. »

Selon CCC05 : « Desmarais (2000) montre, dans le cadre de formations en ligne en langue étrangère, que les étudiants persévérants ont une meilleure estime de leur capacité à utiliser un outil de traitement de texte. » En ce qui a trait au travail collaboratif, Poe07 : « Par ailleurs, ce ne sont pas tous les types d'apprenants qui réagissent favorablement à ces activités. Dans certains cas, il semble même que les exigences de collaboration puissent en décourager certains (Desmarais, 2000) ».

\*\*DIONNE, Michel ; MERCIER, Josée; DESCHÊNES, André-Jacques; BILODEAU, Hélène; BOURDAGES, Louise; GAGNÉ, Pierre; LEBEL, Céline; RADA-DONATH, Alejandro (1999). « Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance » dans *DistanceS*. Vol. 3, no 2. 31 pages. [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3\\_2\\_e.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf)

Code : DMD99 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, encadrement, analyse de contenu, entrevue

Description : Les auteur(e)s établissent d'abord le cadre théorique puis la méthodologie de cette analyse de l'encadrement de quatre cours universitaires médiatisés de l'Université du Québec à Rimouski, de la Télé-université, de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec à Chicoutimi. Tous les documents des cours ont été analysés et des entrevues avec les concepteurs ont été menées. Les auteurs examinent les résultats en fonction du type de support à l'apprentissage, des modèles théoriques de référence, des modalités d'encadrement, de la nature de ces activités, de leur initiateur, des moyens et des modes utilisés.

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi leurs conclusions : « Presque toutes les activités sont conçues pour offrir un support cognitif aux apprenants (95 %), le support socio-affectif étant très peu disponible. On observe cependant que plusieurs activités peuvent aussi soutenir les étudiants tant sur le plan cognitif que sur les plans motivationnel et métacognitif » alors que : « Les auteurs cités au cadre théorique prétendent qu'il faut fournir à l'étudiant un soutien cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif pour faciliter sa démarche d'apprentissage. ».

Par ailleurs : « Près de 93 % des activités que cette recherche a identifiées concernent l'encadrement-cours. [...] Il est cependant un peu surprenant qu'on ne fasse pas plus de place à des activités d'encadrement-programme ».

Enfin : « Le matériel de cours, en particulier pour les activités d'encadrement, devrait s'appuyer davantage sur un modèle autonomiste du support à l'apprentissage et, en conséquence, laisser à l'étudiant plus de choix dans les activités proposées et plus de pouvoir pour initier ces activités. »

DORAIS, S. (2001). *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, 15 pages

Code : Dor012 Cité dans : Poe07

\*\*DORAIS, Sophie (2003). « La persistance aux études, défi premier en formation à distance » dans *Pédagogie collégiale*. Vol. 16, No 8, mai. Extraits à : <http://www.aqpc.qc.ca/index.php?q=fr/mai2003-persistance-etudes>

Code : Dor03

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, Québec, mesures d'atténuation, âge, sexe, réussite préalable, période écoulée sans formation, questionnaire, analyse statistique

Description : Cet article aborde l'ampleur du phénomène, fait un tour d'horizon de la recherche puis traite de la situation au Cégep@distance en termes de statistiques, de tutorat et de mesures prises ou envisagées pour améliorer la persistance.

Éléments de conclusion et de discussion : « La préoccupation pour la persistance aux études est particulièrement aiguë dans les établissements et les services de formation à distance, où l'abandon n'entrave pas que la réussite à l'échelle du programme mais aussi bien la réussite dans

les cours. En effet, l'abandon est à l'origine de la très grande majorité des échecs en formation à distance ».

Parmi les chiffres cités, « à la Thailand's Sukhothai Thammathirat Open University, sur une période d'observation de cinq ans, le taux d'achèvement des études atteint 17%, alors qu'à la Indira Gandhi National Open University, il atteint 22%. Même à la très célèbre British Open University, on observe un taux d'achèvement des études de 45% sur huit ans et de 48% sur dix ans ».

L'auteure identifie 5 catégories de « l'inachèvement de cours » au Cégep@distance. Ce sont :

1. La désinscription officielle, demandée par l'étudiant dans les cinq semaines suivant son inscription,
2. La désinscription automatique si l'étudiant n'a soumis aucun devoir et n'a pas retourné le coupon de confirmation que l'institution lui a envoyé,
3. L'abandon sans transmission de devoir où l'étudiant a demandé le maintien de son inscription mais ne poursuit pas. Il a alors une mention d' « échec »,
4. L'abandon après transmission d'un ou de quelques devoirs, aussi avec mention d' « échec ». Ce serait plus fréquemment le cas des étudiant(e)s qui ont obtenu une note faible dans ces travaux.
5. L'abandon après transmission de tous les devoirs de l'étudiant qui ne se présente pas à l'examen final. « Cela survient dans 15% à 20% des cas d'abandon ». Elle souligne que cela se produit davantage dans les cours d'anglais et d'espagnol, ce qui laisse penser que ces inscrits visaient plutôt leur culture personnelle.

Sur la période 1995-2000, 9% des inscriptions correspondaient aux « désinscrits » (catégories 1 et 2) et 28% aux abandons (catégories 3, 4 et 5).

Une enquête a aussi été faite auprès des étudiants récemment inscrits dans les cinq cours présentant les plus hauts taux d'abandon. « la recherche a confirmé que les hommes abandonnent plus que les femmes et les personnes sans commandite plus que celles en commandite, elle a également permis de constater que l'abandon est davantage le fait des personnes ayant entre 30 et 34 ans. ». On constate aussi : « que les personnes ayant peu ou pas de scolarité antérieure au niveau d'études supérieures sont plus susceptibles d'abandonner des cours. De même celles qui effectuent un retour aux études après une interruption de cinq ans ou plus, ce qui semble être le cas de nos 30-34 ans. » Autre fait intéressant « aucune personne, ni même celles qui ont abandonné un ou des cours, ne déconseillerait à ses amies ou à ses amis de s'inscrire en formation à distance ».

Parmi les mesures mises en place, le « tutorat-matière » permet de rejoindre un spécialiste même lorsque son propre tuteur n'est pas disponible. Le Cégep requiert aussi de ses tuteurs qu'ils relancent les étudiants dont la note aux deux premiers devoirs est inférieure à 70%. Une vidéocassette de conseils est envoyée à tout nouvel inscrit, un module de mise à niveau en mathématiques est disponible en ligne, les outils de suivi du cheminement ont été raffinés et la satisfaction est systématiquement évaluée.

**\*\*D'ORTUN, Francine (2006). « La persévérance dans une autoformation assistée, de travailleuses en situation travail-famille-formation » dans *Carriérologie*. Volume 10, numéro 3.**

[http://www.carrieroogie.uqam.ca/volume10\\_3-4/10\\_perseverance/index.html](http://www.carrieroogie.uqam.ca/volume10_3-4/10_perseverance/index.html)

Code : Dor06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, sexe, environnement familial, récompenses, entrevue

Description : Réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale, cette étude se penche sur la conciliation travail-famille-formation à partir des résultats d'entrevues menées auprès de 16 étudiantes à distance, complétées par deux questionnaires auto-administrés. Les répondantes étaient : « 8 infirmières et 8 administratrices, dont 8 diplômées et 8 ayant abandonné la formation » inscrite soit à un certificat en gérontologie à l'Université de Montréal ou à un certificat en administration à la Téléuq.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure fait état des difficultés rencontrées par les étudiants : « nous savons maintenant qu'un adulte qui s'inscrit à l'université est susceptible de rencontrer plusieurs obstacles à la poursuite de ses études, tels l'absence de motivation à fréquenter l'université, l'absence de modèle de réussite, l'ignorance des exigences académiques des études

universitaires, les difficultés à faire reconnaître ses acquis, le manque de stratégies d'études, l'accès difficile au service de garde ou les difficultés à concilier les études et les aléas de la vie. Selon Chenard [Ché89], qui a documenté la difficulté de concilier travail et études chez les universitaires, ce cumul est la raison la plus évoquée par les étudiants d'interrompre un certificat ou un baccalauréat ». En se fondant sur l'analyse de Pageau et Bujold (voir PB00), elle qualifie par opposition le profil étudiant « traditionnel » de « véritable passeport pour la réussite ».

Un des éléments qu'elle souligne est l'incitation que donne la motivation salariale, qui est : « un thème récurrent à l'intérieur des données recueillies, tout particulièrement celles recueillies auprès des infirmières. En effet, toutes les infirmières rencontrées (8 sur 8) ont dit à un moment ou l'autre de l'entretien, bénéficier d'une hausse salariale dès qu'elles soumettent la preuve, à leur employeur, qu'elles ont complété les 90 crédits nécessaires à l'obtention d'un baccalauréat universitaire ».

FAWCETT, P. (1990). *L'étude de la corrélation entre le style d'apprentissage et l'abandon des apprenants adultes à la Télé-université*. Mémoire de maîtrise, Ste-Foy, Université Laval

Code : Faw90 Cité dans : SDW06, SNL93

Mots-clés : Formation à distance, Formation présentielle, formation universitaire, Québec, style d'apprentissage, encadrement, réflexion

Éléments de conclusion et de discussion : En termes de styles d'apprentissage, selon SNL93 : « Fawcett (1990), utilisant le questionnaire de Kolb, a trouvé que les étudiants qui complètent un programme universitaire de premier cycle à distance sont des assimilateurs. ».

SDW06 ajoute : « Tout comme les stratégies d'apprentissage, les stratégies de gestion sont également à considérer dans les facteurs menant ou non à la persistance aux études. L'étude effectuée dans deux universités (à distance et sur campus) par Fawcett (1990) révèle que la gestion du temps (études, travail, famille) est une des causes invoquées par les étudiants adultes à temps partiel quant à l'abandon de leur étude. »

Pourtant, selon SNL93, plusieurs résultats d'études « sont contraires à ceux de Fawcett (1990) qui montrent que les étudiants qui complètent leurs études à distance ont des motivations extrinsèques, telles que l'acquisition de compétences et de crédits en vue d'une promotion »

FILLION, Gérard (2005). *L'intégration des TIC dans la formation universitaire : une étude des résultats éducationnels des étudiants dans les contextes de présence et de non présence en classe*. Thèse de doctorat, Université Laval, 500 pages

Code : Fil05

FORGET, Dominique (2005). « Impacts des TIC dans l'enseignement collégial : une métasynthèse réalisée par l'Association pour la recherche au collégial » dans *Pédagogie collégiale*. Vol. 18, numéro 3, mars. Pages 43-47 et Association pour la recherche au collégial. 8 pages.

[http://vega.cvm.qc.ca/arc/doc/ARC\\_metasyntheseTIC\\_articlefranco.pdf](http://vega.cvm.qc.ca/arc/doc/ARC_metasyntheseTIC_articlefranco.pdf)

Code : For05

GAGNÉ, Pierre; DESCHÊNES, André-Jacques; BOURDAGES, Louise; BILODEAU, Hélène; DALLAIRE, Suzanne (2002). « Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : Le point de vue des apprenants » dans *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. Vol. 17, No 1. Pages 25-56. Printemps.

[http://cade.athabascau.ca/vol17.2/gagne\\_et\\_al.pdf](http://cade.athabascau.ca/vol17.2/gagne_et_al.pdf)

Code : GDB02 Cité dans : Poe07

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, travail collaboratif, revue de littérature

Éléments de conclusion et de discussion : Poe07 indique que : « Gagné et ses collaborateurs revoient les recherches qui ont porté sur le tutorat individuel, les contacts entre pairs et les rencontres présentielles de groupe ». Il les cite, comme disant par exemple : « Les apprenants demandent régulièrement d'entrer en contact avec leurs pairs (Burge, Howard & Ironside, 1991, in [GDB02] ), quoiqu'ils soient peu explicites à ce sujet [GDB02]. ». « Plusieurs étudiants souhaiteraient que ces contacts soient une option plutôt qu'une obligation [VM99]. Par ailleurs, lorsqu'on leur en offre l'occasion, nombre d'étudiants utilisent leurs pairs comme ressources. Dans une étude réalisée par

Deschênes et Paquette (1999, in [GDB02] ), 29 % des étudiants ont mis en place des équipes de projet ou des groupes d'études lorsqu'on les a invités à le faire. Une proportion semblable d'étudiants (29 %) ont dit souhaiter participer à des activités de collaboration avec leurs pairs si on leur en donnait l'occasion ».

GAGNÉ, Pierre; PROVENCHER, Louise; BÉGIN, Jean; LÉVEILLÉ, Pascale; LAFERRIÈRE, Lise (2001). « L'Encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? » dans *DistanceS*. Vol. 5, no 1. 25 pages. [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5\\_1\\_d.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_d.pdf)

Code : GBL01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, satisfaction envers le cours, encadrement, questionnaire

Description : L'article fait état des résultats d'un sondage sur l'encadrement fait auprès des 2 694 étudiants de premier cycle inscrits à un cours de l'unité d'enseignement et de recherche Science et technologie (JER ST) aux trimestres d'automne 1998 et d'hiver et d'été 1999. 928 étudiants ont répondu à ce questionnaire en six parties : les habitudes de travail, les contacts avec la personne tutrice, les travaux et la rétroaction, les échanges avec la personne tutrice, les moyens de communication, les informations personnelles.

Éléments de conclusion et de discussion : Le sondage « identifie plusieurs facteurs de la satisfaction à l'égard de ce type de support. L'étude constate l'influence sur la satisfaction des étudiants du premier contact avec leur personne tutrice au début d'un cours ainsi que l'importance qu'ils accordent au support cognitif et au support à la motivation. ». Elle montre aussi que : « plusieurs étudiants persistent en formation à distance malgré leurs insatisfactions vis-à-vis de l'encadrement. »

\*\*GAUCHER, Christine (2007). *Un modèle d'encadrement favorisant la persistance dans un contexte de formation à distance. recherche-action menée au cégep de Granby Haute-Yamaska*. Mémoire. Télé-université. Janvier. 125 pages. <http://www.telug.quebec.ca/biblio/documents/Gaucher.pdf>

Code : Gau07

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, encadrement, entrevue, questionnaire, observation

Description : L'étude portait sur les différents éléments de l'encadrement des étudiants du baccalauréat en Administration et du baccalauréat ès Arts offert par la Télé-Université dans le cadre d'une entente avec le Cégep de Granby.

L'encadrement offert par ce partenariat est décrit ainsi : « Dès la réception du matériel didactique, le personnel du registraire du Cégep de Granby convoquait les apprenants à leur première rencontre hebdomadaire. Lors de la première rencontre, la conseillère pédagogique remettait le matériel à chacun, les invitait à vérifier si le contenu était complet. Par la suite, les étudiants étaient regroupés par cours. Ils devaient trouver leur feuille de route, mettre en commun l'ensemble des activités à réaliser pour les semaines subséquentes. Par souci de flexibilité, les rencontres hebdomadaires n'étaient pas obligatoires. Pour encourager la présence des étudiants, de courts ateliers sur la formation à distance, les études universitaires et sur l'apprentissage sont dispensés. Ces ateliers sont offerts au début de la rencontre et durent environ 30 minutes. Par la suite, les étudiants se rassemblent par groupes / cours. Les étudiants ont donc 14 rencontres hebdomadaires. La quinzième semaine, les étudiants sont conviés à leur(s) examen(s). »

L'auteure de cette recherche-action a utilisé trois outils de collecte de données durant trois trimestres en 2002-2003 soit : l'observation directe des 27 étudiants inscrits à la première session, l'entrevue (10 entrevues) et le questionnaire de fin de session.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure cite d'abord certaines données: « Au Québec, plus de 33% des étudiants et étudiantes à temps plein abandonnent leurs études universitaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Cette proportion passe à 59,5 % dans le cadre des études à temps partiel (MEQ, 1998) »

L'auteure résume ainsi ses conclusions : « Nous avons fait l'hypothèse au départ que les dispositions supplémentaires inhérentes au modèle d'encadrement du Cégep de Granby/Téluq amélioreraient la persistance des étudiants comparativement au modèle de la Téluq. Or, nous ne pouvons affirmer que ce modèle ait permis d'augmenter le taux de persistance des étudiants. Par contre, notre analyse

nous démontre a posteriori que ce modèle a permis une meilleure accessibilité aux études universitaires dans notre région et favorisé la rétention des étudiants qui persistent, c'est-à-dire la capacité du Campus de retenir les étudiants qui pourraient retrouver les mêmes cours en s'inscrivant directement à la Téléuq. ». En fait, « Après la première session 40 % des apprenants ont abandonné. De cette cohorte du départ, après quatre sessions, 60 % ont abandonné ce qui donnerait un taux de 25% qui persistent dans notre modèle. Il faut additionner un autre 15% des étudiants qui poursuivent dans un autre programme universitaire ou dans une autre institution universitaire. »

Cette distinction persistance/rétention est importante pour l'auteure : « Pour nous, un étudiant persiste s'il atteint le but qu'il s'est fixé. Par exemple, si la personne voulait compléter un seul cours, elle est considérée statistiquement comme persistante si elle atteint son objectif, soit de compléter son cours. Nous avons donc pris en considération cet aspect dans le calcul du taux de persistance. ». En ce qui a trait à la persistance, elle conclut que : « À l'instar du modèle de Kember [Kem89], nous constatons que la persistance n'est pas seulement une question de soutien de l'établissement ou d'affiliations avec d'autres étudiants, mais aussi et surtout une question de composantes internes à la personne. ».

Elle remarque par ailleurs que les ateliers d'apprentissage et les rencontres de groupe sont « très utilisés lors de la première session, jusqu'à la 10e semaine. ». Au deuxième trimestre, les étudiants qui persistent : « ne participent pas aux rencontres de groupe. Il arrive que deux étudiants qui s'entendent bien continuent ensemble leur démarche, à l'extérieur du local. ». Elle indique aussi que : « Fait intéressant, plusieurs étudiants adoptent la formation à distance et en ont une meilleure opinion alors qu'ils constatent qu'ils entretenaient des préjugés sur sa valeur. »

GIGUÈRE, Pierre (2001). *La formation à distance au secondaire cinq ans après la création de la SOFAD / Bilan et perspectives*. Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD). Document powerpoint. Présentation au colloque du CQFD, mai 2001.

Code : Gig01

GIGUÈRE, Pierre (2001). « La formation à distance au secondaire cinq ans après la création de la SOFAD / Bilan et perspectives » dans *Colloque du CQFD*. SOFAD. Powerpoint. Mai.

Code : Gig012

\*\*GRÉGOIRE, Réginald inc. ; BRACEWELL, R.; LAFERRIÈRE, T. (1996). *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*. *Revue documentaire*. Une collaboration de l'Université Laval et de L'université Mcgill. Ottawa, Rescol, Industrie Canada. 37 pages. <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html>

Code : GBL96 Cité dans : DF04

Mots-clés : Formation présentielle, formation primaire, formation secondaire, revue de littérature

Description : Cette revue documentaire est centrée sur des expériences, principalement américaines, qui ont donné lieu à des écrits entre 1990 et 1996. « Quant à l'apprentissage en cause, il s'agit de celui prévu pour les élèves du primaire ou du secondaire à l'intérieur d'expériences concrètes où de nouvelles technologies sont utilisées. » La recension inclut des catégories de documents définies comme soit des évaluations (généralement des études expérimentales) ou des essais. « Chacune des constatations - 14 au total - est étayée par un résumé d'évaluations ou d'essais »

Éléments de conclusion et de discussion : Les apports sont examinés en termes de motivation des élèves et de résultats en ce qui a trait à l'apprentissage mais ne traitent pas directement des questions de persistance ou d'abandon. Les 14 constatations sont des énoncés de type : « En permettant de retracer rapidement les divers cheminements d'apprentissage empruntés par un élève, les nouvelles technologies facilitent la détection par l'enseignant ou l'enseignante des points forts de cet élève, de même que des difficultés précises qu'il rencontre ou de ses apprentissages préalables erronés ou mal assimilés. ».

\*\*HACHÉ, Denis; BURNS. George E. (1996). « Le décrochage des élèves francophones du cycle secondaire du Nord de l'Ontario et l'accès à l'éducation à distance. » dans *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*. Volume XI, No. 1. Printemps

Code : HB96

**Mots-clés :** Formation présentielle, formation à distance, formation secondaire, Ontario, localisation, perception de la FAD, analyse statistique, questionnaire

**Description :** Cet article « traite des facteurs psycho-sociologiques qui affectent l'accessibilité, la rétention et le décrochage des élèves francophones du cycle secondaire en provenance des petites communautés isolées du Nord de l'Ontario et de leurs implications pour l'éducation à distance ». Il repose sur une analyse de la base de données de Statistique Canada sur les populations concernées et sur une enquête qualitative sous forme d'entrevues semi-structurées de 119 personnes (étudiants, décrocheurs, parents/tuteurs, éducateurs) francophones (n= 40), autochtones (n=39) et anglophones (n=40).

**Éléments de conclusion et de discussion :** Les auteurs soulignent le fait que les populations isolées font face à un problème d'accessibilité aux études secondaires puisqu'il y a peu de services éducatifs dans leur région. Quant à la FAD, elle dessert davantage le niveau post-secondaire.

9 des 21 jeunes francophones interviewés étaient ou avaient été décrocheurs. Ils invoquaient des raisons courantes (ennui, manque d'intérêt, conflits avec le personnel de l'école) comme motif de décrochage. 15 de ces 21 répondants ignoraient ce qu'était la formation à distance. Ceux qui la connaissaient soulevaient ses difficultés en termes de motivation, d'autonomie et de discipline.

En conclusion, les auteurs font état « des sentiments d'impuissance et de désespoir chez les jeunes et les parents » résultant de l'absence d'une école secondaire locale et des problèmes de déplacement ou d'hébergement extérieur qui en découlent. Ils soulignent aussi que « très peu de répondants (élèves, décrocheurs, parents et éducateurs) connaissent le plein potentiel de la formation à distance et des services offerts par Contact Nord ».

HENRI, France; LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec

Code : HL01 Cité dans : Gau07

**Mots-clés :** Travail collaboratif, design pédagogique, encadrement

**Description :** « L'ouvrage propose une définition de l'apprentissage collaboratif et un modèle de développement de la collaboration dans les environnements virtuels. ».

INCHAUSPÉ, Paul (2001). *La formation à distance : enjeux et perspectives. Allocution dans le cadre du Séminaire sur la formation à distance organisé par le Centre collégial de formation à distance*. Montréal, le jeudi 5 avril 2001 Résumé à : [http://www.cegepadistance.ca/apropos/articles/paul\\_inchausepe.asp](http://www.cegepadistance.ca/apropos/articles/paul_inchausepe.asp)

Code : Inc01

\*\* JOLICOEUR, Jean (1978). *Étude comparative des profils scolaires des étudiants du Service des cours par correspondance : actifs, abandons, finissants. Rapport de recherche (version provisoire)*. Ministère de l'Éducation, SGME. 123 pages.

Code : Jol78

**Mots-clés :** Formation à distance, formation secondaire, Québec, correspondance, âge, sexe, heures travaillées, nombre de cours simultanés, formation préalable, questionnaire

**Description :** Cette recherche empirique s'appuie sur 2 questionnaires adressés aux inscrits et aux finissants du Service des cours par correspondance (S.C.C.) en août 1977. 356 inscrits (37% de l'échantillon) et 162 finissants (52%) y ont répondu. Les résultats sont présentés en 3 sections : problématique et méthode, profils scolaires et modes d'utilisation au SCC, analyse comparative des données. Un document « Résumé de l'étude comparative des profils scolaires des étudiants du Service des cours par correspondance » a aussi été préparé.

**Éléments de conclusion et de discussion :** La clientèle sondée est composée à peu près également d'hommes et de femmes, les 2/3 ont moins de trente ans ce qui en fait une clientèle plus jeune et masculine que celle de l'éducation aux adultes en général. 58,4% des étudiants sont de la région de Montréal, 32% n'ont pas d'emploi rémunéré. 55% sont des ouvriers spécialisés et semi-spécialisés, 30% ont un horaire incompatible avec les horaires d'études de la formation conventionnelle. La moitié suivent 2 cours ou plus au S.C.C., 60% sont en formation générale. Seulement 9% ont quitté l'école depuis très longtemps. De l'étude, l'auteur conclut aussi que « la probabilité de terminer un cours au S.C.C. n'est pas liée à un haut niveau de scolarité ».



**\*\* JOLICOEUR, Jean (1978). *Les rythmes d'abandon et de persévérance des étudiants inscrits au Service des cours par correspondance en 1972-1973*. 21 pages**

Code : Jol782

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, Québec, correspondance, délai de soumission des travaux, gestion du temps, analyse statistique

Description : Analyse statistique débutant par un essai de définitions et examinant plus spécifiquement le rythme de soumission des travaux et le nombre de devoirs soumis en lien avec l'abandon.

Éléments de conclusion et de discussion : Les étudiants décrocheurs avaient soumis en moyenne entre 30 et 42% des travaux ou devoirs. Ils mettaient en moyenne de 24 à 49 jours pour soumettre leurs travaux, selon les cours, alors que les persévérants déposaient dans un délai moyen variant entre 13 et 28 jours. Le nombre de devoirs à faire dans un cours n'aurait pour sa part pas de lien avec l'abandon. L'auteur conclut que « c'est le temps nécessaire à la production des premiers travaux qui semble être le facteur déterminant de la réussite. »

**\*\* JOLICOEUR, Jean (1978). *L'univers pédagogique des étudiants du S.C.C. Rapport de recherche*. Ministère de l'Éducation, SGME. 84 pages**

Code : Jol783

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, Québec, correspondance, questionnaire

Description : Document complémentaire à Jol78, analysant plus en profondeur les profils des étudiants actifs, des abandons et des finissants à partir d'un sondage d'octobre 1977.

**\*\* JOLICOEUR, Jean (1979). *Le phénomène de l'abandon du service de correction par les étudiants du S.C.C. Document de travail*. Ministère de l'Éducation, SGME, 74 pages**

Code : Jol79

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, Québec, correspondance, design pédagogique, encadrement, sélection des étudiants, gestion du temps, analyse statistique

Description : Le document traite d'abord des modes de calcul de l'abandon puis fait état des tendances observées et de leur interprétation, principalement en lien avec le matériel et le support offert. Il inclut plusieurs annexes, principalement sous formes de tableaux.

Éléments de conclusion et de discussion : Le calcul des taux d'abandon est ici compliqué par le fait que les étudiants peuvent étudier selon un processus d'entrée et de sortie continue. Différents modes de calculs possibles en résultent et il présente les variations de résultats qui en découlent. Il fait état d'une augmentation de l'abandon entre 1972 et 1978 qui s'applique généralement à tous les cours même si certains cours et blocs de cours conservent des moyennes inférieures à l'ensemble, souvent parce qu'ils sont davantage intégrés dans un plan de formation pré-établi. Devant cette augmentation, certains responsables de la formation considèrent qu'elle découle de l'autonomie de l'étudiant, alors que d'autres la lient à la qualité des cours et voient leur révision comme la solution. Or les cours révisés n'auraient pas nécessairement moins d'abandon.

Les motifs d'abandon donnés par les étudiants entre 1974 et 1977 sont d'abord le manque de temps (29%) et « sans raison » (15%), ce que l'auteur qualifie de raisons universelles peu susceptibles d'expliquer l'augmentation de l'abandon. Il fait cependant l'hypothèse que le fait de ne plus sélectionner les étudiants depuis 1972-73 et l'augmentation de la clientèle qui a suivi pourrait être en cause.

Il suggère notamment de remettre en question la forme d'encadrement et d'évaluation univoque en place et de les adapter davantage aux divers types de clientèles.

**\*\* KARSENTI, Thierry (2003). « Les TIC : cheval de Troie de la réussite des garçons à l'école ? » dans *Actes du colloque Chantier sur la réussite des garçons du ministère de l'Éducation du Québec*. Québec, 8 mars. Pages 35-38. <http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2003/TICChevalTroie.pdf>**

Code : Kar03

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, sexe, maîtrise des technologies, réflexion

Description : L'auteur examine la possibilité que les technologies de l'information et de la communication (TIC) soient une piste de solution possible à la réussite plus faible des garçons à l'école.

Éléments de conclusion et de discussion : Il indique que : « D'après les données de l'enquête internationale PISA, il semblerait que [...] les garçons ont, en général, un bien plus grand intérêt pour les TIC que les filles. Néanmoins, certaines études pilotes ont montré que les TIC utilisées dans un contexte scolaire à des fins pédagogiques semblaient avoir un impact beaucoup plus significatif et positif chez les filles que chez les garçons. Chez ces derniers, les TIC utilisées dans un contexte ludique semblent toujours susciter un engouement sans égal, mais dès que des objectifs plus scolaires semblent inhérents aux activités réalisées avec les TIC, l'enthousiasme, quoique dans certaines conditions d'utilisation encore très présent, perd de plus en plus de sa vigueur. Pour les filles, au contraire, l'intérêt se maintiendrait. »

Il analyse certains résultats de recherche et en conclut que « c'est plutôt la manière dont les TIC sont intégrées en éducation qui aura un impact ou non sur la réussite éducative des apprenants, et plus particulièrement des garçons. »

KARSENTI, Thierry (2003). « Plus captivantes qu'un tableau noir : l'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école. » dans *Revue de la fédération suisse des psychologues*. No 6. Pages 24-29.

[http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2003/rfsp\\_6\\_24.pdf](http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2003/rfsp_6_24.pdf)

Code : Kar032

KARSENTI, Thierry (2003). « Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : Les TIC feront-elles mouche ? » dans *Vie pédagogique*. No. 127. Pages 27-32.

[http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2003/vp127\\_27.pdf](http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2003/vp127_27.pdf)

Code : Kar033

\*\*KARSENTI, Thierry (2006). « Favoriser la réussite des apprenants dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques ». dans *Colloque E-learning, quelle utilisation, quel impact ?* Université de Liège, 27 novembre. 7 pages.

Code : Kar06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, design pédagogique, réflexion, revue de littérature

Description : Ce bref article situe d'abord les éléments du débat sur l'efficacité des FOAD puis revoit certaines des conditions de réussite évoquées dans la littérature. Après une synthèse, il s'interroge sur leur avenir en formation universitaire.

Éléments de conclusion et de discussion : L'article relève quelques données relatives aux taux d'abandon élevés en FOAD. Il souligne ensuite certaines études sur leurs conditions d'efficacité, incluant l'utilisation de principes pédagogiques adéquats, le besoin d'interactivité et de diversité souligné par Télé-éducation Nouveau-Brunswick (Ten00) ou les conditions plus générales formulées par l'Institute for Higher Education Policy (Ins00). L'auteur propose une synthèse des conditions d'efficacité de la FOAD mettant l'emphase sur la pédagogie et conclut que les FOAD sont l'avenir obligé des universités.

KARSENTI, Thierry (1997). « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web » dans *Cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 4 no 3. Pages: 455-484.

[http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/1997/cre6\\_3.pdf](http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/1997/cre6_3.pdf)

Code : Kar97

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, revue de littérature

Description : « La présente étude traite de l'impact d'un cours « Internet » sur le changement de la motivation de 140 étudiants inscrits en formation des maîtres à l'Université du Québec à Hull. La

collecte des données comprend la retranscription d'entrevues effectuées, le texte de courriers électroniques reçus de même que le contenu de conversations en mode synchrone (chat) »

Éléments de conclusion et de discussion : « Les résultats obtenus indiquent qu'il existe un lien étroit entre le changement de motivation des étudiants et leur participation à un cours « virtuel ». Cette relation semble surtout présente lorsque le cours médiatisé favorise les sentiments d'autodétermination, de compétence et d'affiliation. »

KARSENTI, Thierry (S.d.). « Comment favoriser la persévérance dans les formations ouvertes et à distance ? » dans *Conférences de CourseLiner*.

Code : Karsd

Mots-clés : Formation à distance, design pédagogique, encadrement

Description : CourseLiner, l'organisme responsable de la conférence, résume les propos de l'auteur : « Il a défini quatre principaux facteurs : le sentiment d'affiliation, le sentiment de compétence, le sentiment d'auto-détermination, l'attrait de l'activité. » puis détaillé chacun.

En terme de sentiment d'affiliation : « Il a notamment insisté sur le fait que certains types de contextes favorisent plus la persévérance, comme par exemple la formation obligatoire dans le cadre d'une formation continue visant au développement de compétences professionnelles. Il a aussi rappelé le rôle primordial du tuteur »

Au niveau du sentiment de compétence, Karsenti traite d'apprentissage modulaire, d'« apprentissage intégrateur » et de l'utilisation d'un e-portfolio

En regard du sentiment d'auto-détermination, il propose d'offrir des choix de travaux à réaliser.

Sur l'attrait des activités, il insiste sur les approches par projet.

KARSENTI, Thierry; GOYER, S; VILLENEUVE, S; RABY, C.; CHOUINARD, R; DAVID, R; DUMOUCHEL, G; GRÉGOIRE, P; HRIMECH, M; RABY, A; WILLIAMS, M. (2006). *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*. Montréal : CRIFPE

Code : KGV06

\*\*KARSENTI, Thierry; SAVOIE-ZAJC, L.; LAROSE, F.; THIBERT, G. (2001). « TIC : Impact sur la motivation et les attitudes des apprenants » dans T. KARSENTI et F. Larose (dir.), *Les TIC... Au cœur des pédagogies universitaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Pages 209-244.

<http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2001/TICImpactMotiv.pdf>

Code : KSL01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Formation en ligne, Québec, surcharge cognitive, maîtrise des technologies, encadrement, analyse de contenu, questionnaire

Description : Recherche auprès de 435 étudiants inscrits à un cours en ligne de formation des maîtres à l'Université du Québec à Hull. Elle repose sur une analyse de près de 3 700 messages et l'utilisation d'une échelle de mesure de la motivation (EMITICE) à trois étapes du cheminement (1ère semaine, 3e-4e semaine et 12e-13e semaine) des étudiants.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats font apparaître une démotivation entre la 1ère et la 4ème semaine, se manifestant par une baisse significative des motivations autodéterminées, généralement favorables à l'apprentissage, et une augmentation des motivations non autodéterminées, soupçonnées d'avoir un impact très négatif. Cette démotivation pourrait être due à une dissonance ou à une déstabilisation cognitive. Mais cette démotivation n'est que temporaire; il y a par la suite changement d'attitude et appréciation des résultats de l'apprentissage fait.

L'INDICE (2000). « Choisir la formation à distance ». dans *Rapport de recherche. Sondage sur la satisfaction des étudiants en formation à distance*. Longueuil, Commission scolaire Marie-Victorin, 28 pages

Code : Lin00

**\*\*LAFERRIÈRE, Thérèse; BREULEUX, Alain; INCHAUSPÉ, Paul; BEAUDOIN, Josée (2005).** « L'école éloignée en réseau, un concept nouveau axé sur la réussite scolaire pour les jeunes de petits villages québécois » dans *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval. Pages 97 à 109.

Code : LBI05 Cité dans : DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation primaire, formation à distance, Québec, compétence linguistique, étude de cas

Description : Les auteurs présentent d'abord le concept de l'école éloignée en réseau, développé à partir de l'an 2000 et mettant en lien des écoles rurales au moyen des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ils présentent ensuite les résultats de l'expérience en regard des enseignants et des élèves.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs soulignent plusieurs résultats positifs de l'expérience : « Selon le jugement des enseignants, la motivation des élèves pour les activités scolaires s'est accrue », les résultats scolaires sont égaux ou meilleurs que ceux des années antérieures, la technologie favorise l'apprentissage de l'écrit, notamment parce que, dans le cas du clavardage, « l'importance d'utiliser une orthographe correcte n'est pas seulement véhiculée par l'enseignant, mais aussi par les élèves entre eux »

**\*\*LAMONTAGNE, Denys (2001).** « Pour influencer le taux de persévérance en formation à distance. » dans *Thot/Cursus*. 6 mars. <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=12066>

Code : Lam01 Cité dans : x

Mots-clés : Formation à distance, objectifs de formation, design pédagogique, gestion du temps, encadrement, financement des études, réussite préalable

Description : Ce bref article résume certains des principaux facteurs de la persévérance des étudiants en formation à distance

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur indique que les résultats d'une recherche sur le Web convergent vers sept éléments de persistance :

- une correspondance entre ce que livre le cours et les objectifs de l'étudiant
- la disponibilité en temps, l'engagement et la motivation de l'étudiant
- la qualité du soutien incluant les délais de rétroaction et la lutte à l'isolement
- la « qualité du cours et du programme (pertinence, accessibilité, contenu) »
- la qualité de l'environnement d'apprentissage (ergonomie, services, ressources, facilité d'accès)
- les ressources financières de l'étudiant
- ses succès antérieurs dans les études et / ou en société.

L'auteur insiste aussi sur l'importance de l'accueil, de l'orientation et du tutorat. Il indique notamment par ailleurs que : « Le champ d'étude est souvent le meilleur prédicteur de la persévérance. » et que : « Le début des études est un moment crucial dans la décision de continuer ou non. En effet, si trop d'obstacles techniques, organisationnels, disponibilité du support, etc, se dressent, les gens retournent promptement à leur quotidien. »

**\*\*LAMONTAGNE, Denys (2001).** « Taux d'abandon des cours en ligne dans les entreprises » dans *Thot/Cursus*. 3 juin. <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=12069>

Code : Lam012 Cité dans : Gau02

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, formation continue, encadrement, travail collaboratif, compte-rendu

Description : Ce bref article résume une recherche de Gerard Prendergast de la firme anglaise Abacus, sur la formation en ligne en entreprise.

Éléments de conclusion et de discussion : La recherche ici résumée propose deux mesures pour faire diminuer le taux d'abandon : apprendre en groupe et fournir un tuteur en ligne. « Avec des

tuteurs bien formés aux outils collaboratifs en ligne, Prendergast prétend que le taux d'abandon est de 3 % ».

LANDRY, F.; O'NEILL, M. (1983). *Les étudiants qui suivent un seul cours à la Télé-université. Rapport d'enquête*. Direction des programmes et de la recherche, Québec

Code : LO83 Cité dans : Mas01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, satisfaction relative au cours, questionnaire

Éléments de conclusion et de discussion : Mas01 fait des résultats de ce rapport le point de départ de son article. Il en dit : « L'enquête avait été conduite auprès des étudiantes et des étudiants qui avaient suivi un seul cours à la Télé-université. On voulait alors identifier les motifs d'abandon ou de non-réinscription de ces étudiantes et étudiants.

Les données étaient difficiles à comprendre parce que, d'une part,

- 88 % se disaient globalement satisfaits de leur cours;
- plus de 80 % affirmaient que le cours suivi avait répondu à leurs attentes, qu'il répondait à leurs besoins et que les documents étaient faciles à lire;
- et plus de 70 % jugeaient que les documents étaient très intéressants.

Les motifs d'abandon ou de non-réinscription que l'on invoquait avaient principalement trait à leur travail professionnel et à leur situation personnelle et familiale.

D'autre part, dans un second sondage mené six mois plus tard auprès des mêmes répondants, on découvrait que 31 % d'entre eux étaient inscrits dans un établissement campus. Leur situation professionnelle, personnelle et familiale avait-elle à ce point changé qu'ils puissent suivre à nouveau des cours et si oui, pourquoi ne s'étaient-ils pas réinscrits à la Télé-université? Voilà ce qu'il était difficile de comprendre. »

LAPALME, Marie-Ève (2003). *Portrait de l'université virtuelle renouvelée et de ses enjeux pédagogiques*. École des Hautes Études Commerciales de Montréal, Cahier de recherche OIPG, 2003-003. 21 pages.

[http://neumann.hec.ca/oipg/fichiers/2003-003\\_-](http://neumann.hec.ca/oipg/fichiers/2003-003_-)

[Portrait de l'universite virtuelle renouvelee et de ses enjeux pedagogiques.pdf](#)

Code : Lap03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, revue de littérature

Description : Cette recension des écrits présente différents éléments liés au développement croissant d'universités virtuelles, dont une section qui examine la littérature sur les caractéristiques des apprenants à distance.

LAURENT, J.; ST-PIERRE, J. (1990). *Les étudiants de la Télé-université et leurs projets d'études. Enquête sur les « abandons » des inscrits de l'automne 1987*. Québec, Bureau de planification et de recherche Institutionnelle, Télé-université.

Code : LS90 Cité dans : BDD94, Gau07

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, analyse statistique

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Gau07 : « Pour ce qui est du taux de persistance de la Téléuq, une recherche menée en 1987 [LS90] auprès de la clientèle indique un taux d'abandons de 66 %, soit 2 étudiants sur 3 qui ne se sont pas réinscrits lors des deux trimestres qui ont suivi leur inscription à la Téléuq. »

\*\*LEBEL, Céline (2005). « L'étudiant et l'étudiante à distance, qui sont-ils? » dans *DistanceS*. Vol. 7, no 1. Printemps. [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v7n1\\_c.html](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v7n1_c.html)

Code : Leb05

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, encadrement, design pédagogique, réflexion

Description : Brève réflexion sur l'image que se font les professeurs à distance de leurs étudiants. Le texte inclut quelques citations de praticiens.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure constate à la fois une préoccupation de ses collègues pour la relation qu'ils ont à établir avec leurs apprenants et une reconnaissance de la capacité d'autonomie de ces derniers. Elle souhaite des cours où les étudiants sentiraient bien « tout au long de leur apprentissage, la présence de pédagogues ».

LEBEL, Céline (1993). *L'autonomie de l'étudiant à distance: représentations discursives de tuteurs*. Thèse (Ph.D.), Université de Montréal.

Code : Leb93

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, encadrement

Description : « La présente recherche tente de décrire la représentation que se font les tuteurs en enseignement à distance d'un étudiant autonome, et de leur rôle dans le développement éventuel de cette autonomie. » Elle repose à la fois sur des entrevues de 14 tuteurs de la Télé-université et sur l'analyse d'un texte qu'on leur a demandé de produire sur leur rôle pédagogique. Les variables retenues sont « la discipline à laquelle sont rattachés les tuteurs, le sexe, l'expérience comme tuteur et la polyvalence, c'est-à-dire la formation nécessaire pour intervenir dans plus de la moitié des cours d'un programme de certificat. »

Éléments de conclusion et de discussion : « La recension des écrits fait ressortir que les auteurs, en enseignement à distance, s'entendent pour dire que l'étudiant à distance doit être autonome, et que le tuteur est une personne-ressource importante dans l'environnement de cet étudiant. Ils ne précisent cependant pas ce qu'ils entendent par autonomie ni ne décrivent quelles interventions le tuteur peut éventuellement faire pour aider l'étudiant à développer cette autonomie. »

L'auteur postule que l'étudiant qui possède les habiletés et connaissances que recouvre le concept de métacognition peut être considéré comme un étudiant autonome. L'analyse du verbatim des tuteurs faite montre que ceux-ci ont une vision comparable de l'autonomie mais que leurs textes libres reflètent « plutôt chez-eux, à une exception près, l'absence d'une représentation de leur rôle dans le maintien ou le développement des connaissances et habiletés métacognitives des étudiants. »

\*\*LÉGARÉ, Catherine; LAJOIE, Jacques (2005). « Conditions de réussite pour la mise sur pied d'un programme de cybermentorat vocationnel : illustration à partir du programme Academos » dans *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval. Pages 85 à 97.

Code : LL05 Cité dans : DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, Québec, encadrement, outil(s) de soutien à l'apprentissage, mesures d'atténuation, étude de cas

Description : Les auteurs présentent l'intérêt du cybermentorat en orientation des élèves puis décrivent Academos : « Academos est un programme de cybermentorat qui permet aux jeunes d'entrer en relation par courriel en toute sécurité avec des adultes oeuvrant dans divers métiers et professions [ , ] Depuis sa mise en place, plus de 7 000 jeunes se sont inscrits et ont échangé 41 000 messages avec 800 mentors ». Ils donnent ensuite des éléments des diverses évaluations qui en ont été faites. Ils concluent par des recommandations sur la mise en place de programmes de cybermentorat.

Éléments de conclusion et de discussion : Le programme de cybermentorat s'appuie sur les conclusions de plusieurs études qui concluent que « l'incertitude associée au choix vocationnel peut affecter considérablement la motivation de l'élève et sa réussite scolaire »

De plus, le dispositif lui-même, parce qu'utilisant les nouvelles technologies, suscite un intérêt chez les jeunes. Divers sondages ont été faits, montrant des taux d'utilisateurs « très satisfaits » élevés.

Les auteurs traitent du développement de la relation mentor/mentoré et constatent que, si les étapes semblent sensiblement les mêmes, à distance : « il semble que le processus soit ralenti en raison de la moins grande richesse des informations échangées ». Ils font à ce sujet des recommandations : « Il est notamment important que la première étape qui sert à mieux se connaître et à bâtir la confiance mutuelle ne soit pas escamotée. Si la relation se centre uniquement sur un échange de renseignements, il y a de fortes chances que la relation ne se développe pas et qu'elle n'entraîne pas les bénéfices escomptés ».

Ils évoquent les barrières à l'utilisation : difficulté à communiquer par écrit, compétence en technologie, sécurité et soulignent le besoin de coordination et de suivi. Comme ils le disent: qu'il soit par Internet ou non, un programme ne se gèrera pas automatiquement.

MALTAIS, Martin (2003). « Réflexion sur la démarche d'histoire de vie dans le contexte d'une recherche-formation sur la persistance aux études supérieures à distance » dans *DistanceS*. Vol. 6, no 1. Printemps. 14 pages. [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D6\\_1\\_f.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D6_1_f.pdf)

Code : Mal03

Description : Histoire de vie

\*\*MALTAIS, Martin (2004). *Pour un centre télématique québécois à l'enseignement secondaire*. Mémoire de maîtrise en formation à distance. Télé-université. 167 pages.

<http://www.telug.quebec.ca/biblio/documents/M%E9moire%20MM%2004-05-21VF.pdf>

Code : Mal04 Cité dans : DM06

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, Québec, encadrement, compétences métacognitives, réflexion, revue de littérature

Description : Ce mémoire de maîtrise porte sur les éléments à considérer « dans l'élaboration d'un plan d'affaires pour une offre de cours et d'activités en ligne au secondaire. » en vue de desservir des populations jeunes.

Parmi les besoins de cette population en formation initiale, il indique entre autres « la possibilité d'apprendre à son rythme, de suivre une formation en dehors d'un groupe, d'accompagner ses parents lorsque leur emploi appelle à des séjours à l'international, d'être accompagné lorsque l'apprentissage se fait à domicile » ainsi que le besoin d'accroître la réussite en enseignement secondaire. Il détaille chacun.

Après une description du contexte éducatif québécois, incluant un historique de la FAD et du développement du bimodal, il propose un cadre de référence insistant sur les dimensions d'accessibilité et de financement puis examine différents aspects de l'implantation d'un système bimodal au secondaire.

Éléments de conclusion et de discussion : Comme l'indique l'auteur, ce projet de recherche est né de divers constats, tirés notamment d'une expérience professionnelle d'enseignement secondaire et de l'observation de la situation de territoires autochtones éloignés des grands centres urbains, qui ont des difficultés à obtenir des spécialistes qualifiés. Il découle aussi en partie d'une expérimentation faite antérieurement : la mise en place du cours de Sciences physiques 416 à la Commission scolaire Beauce-Etchemin (CSBE). Cette expérience est aussi traitée dans un texte ultérieur [DM06], qui la cite comme « exemple concret d'augmentation du taux de réussite et un apport prometteur quant à la hausse de la rétention des apprenants, dans la mesure où les mécanismes de support à l'apprenant sont conçus en vue de répondre à leurs besoins »

L'auteur indique qu'actuellement la formation à distance au secondaire se concentre surtout sur la formation des adultes: « Même si plusieurs projets ont cours présentement (CSBE, L'école virtuelle, Tele-Learning Research Network et d'autres), la FAD est plutôt absente du secteur des jeunes du secondaire. Cette absence est liée à la fois aux craintes maintenues sur la qualité des cours mais surtout, au postulat d'une autonomie préalablement acquise par l'apprenant à distance, qui se maintient encore dans l'offre de cours à l'enseignement supérieur ».

Ses constats sur l'autonomie sont repris dans DM06 : « La plupart des cours produits en FAD supposent souvent, chez l'apprenant adulte, une autonomie et un degré de motivation suffisant pour compléter et réussir le cours. On ne peut faire un tel postulat, en formation initiale des jeunes, car l'autonomie en apprentissage se développe progressivement et les jeunes au secondaire ont encore besoin de beaucoup de soutien pédagogique dans ce processus. Il faut donc envisager la FAD comme une pratique pouvant contribuer au développement de l'autonomie chez l'apprenant en formation initiale et concevoir du matériel en conséquence. Les taux de déperdition observés dans plusieurs établissements de formation à distance, « souvent de l'ordre du deux tiers » ( Glikman [Gli02], p. 242), ne peuvent être acceptés en formation initiale. Dans cet esprit, les environnements d'apprentissage à distance proposés doivent, particulièrement chez les populations jeunes, contribuer à accroître l'autonomie et la motivation tout en réduisant le décrochage scolaire. »

MALTAIS, Martin; DESCHÊNES, André-Jacques (2004). « Résultats préliminaires d'une intervention sur la motivation exercée dans trois cours à distance offerts par trois universités » dans *Actes de la Conférence Annuelle ACED-CADE*. Toronto, Ontario. 30 mai au 2 juin.

Code : MD04 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, fréquence des contacts, encadrement

Éléments de conclusion et de discussion : CCC05 traite du modèle ARCS : « Visser (1998) a utilisé le modèle ARCS (Attention Relevance Confidence Satisfaction) de Keller (1983) qui vise à soutenir la motivation des étudiants afin de réduire le taux d'abandon dans des cours à distance. [...] Toutefois, dans un autre contexte, Maltais et Deschênes (2004) ont montré à l'aide de résultats préliminaires que la stratégie proposée par Visser n'entraînait pas d'amélioration de la persévérance des étudiants ».

\*\*MASSON, Jean-Pierre (2001). « Introversiion et extraversion chez des étudiantes et étudiants à distance utilisant les nouvelles technologies (Internet) » dans *DistanceS*. Vol. 5, no 1. 13 pages.

[http://cgfd.telug.quebec.ca/distances/D5\\_1\\_e.pdf](http://cgfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_e.pdf)

Code : Mas01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, introversion/extroversion, questionnaire

Description : Il s'agit d'une « étude exploratoire mesurant la dimension introversion/extraversion [...] effectuée auprès d'internautes inscrits dans une formation à distance » répondant à un appel lancé dans le journal électronique de la Télé-université. Quatre-vingt-cinq étudiants ont répondu, « soit 58 personnes de sexe féminin et 27 de sexe masculin. »

Éléments de conclusion et de discussion : Masson suppose que des résultats comme ceux de LO83, où des étudiants en FAD se disent à la fois satisfaits des cours mais les abandonnent pour poursuivre leurs études ailleurs, sont liés au fait que « la formation à distance, telle qu'elle était alors pratiquée, convenait davantage à des étudiants de type introverti. »

« Les résultats obtenus appuient l'hypothèse que nous trouverons dans cette population davantage de comportements, de préférences et d'attitudes caractéristiques à l'introversiion que nous en retrouverions dans la population en général. Les données statistiques coïncident avec celles établies pour une population de deux millions d'internautes anglophones ». L'article n'inclut cependant pas de données sur la persévérance des étudiants introvertis et extravertis.

\*\*MCKEOWN, Larry; UNDERHILL, Cathy (2007). *Apprentissage en direct: Facteurs associés à l'utilisation de l'Internet à des fins éducatives*. Statistique Canada. Octobre.

<http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2007004/internet-fr.htm>

Code : MU07

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, Canada, formation en ligne, analyse statistique

Description : Analyse des résultats de l'Enquête canadienne sur l'utilisation d'Internet (ECUI) de 2005. L'ouvrage présente une vue d'ensemble de l'utilisation d'Internet puis examine les caractéristiques sociales, économiques et géographiques de ceux qui l'utilisent à des fins éducatives. Il examine ensuite les divers usages éducatifs en cause, dont la formation à distance.

Éléments de conclusion et de discussion : Bien que la principale utilisation de l'Internet à des fins éducatives soit la recherche d'information, 26% des 6, 4 millions de personnes qui utilisent l'Internet pour des raisons liées à l'éducation déclarent le faire pour l'éducation à distance, l'auto-apprentissage ou des cours par correspondance. Cela serait davantage le cas en dehors des régions urbaines (29%) qu'au sein de celles-ci (25%).

Les auteurs concluent que : « Il semble que les utilisateurs de l'Internet des régions rurales et des petites villes éloignées sont en fait plus susceptibles d'utiliser l'Internet pour l'éducation à distance. Une recherche plus poussée sur cette question s'impose, mais cette constatation laisse croire que l'Internet et son infrastructure peuvent être mis à profit comme outil pour contribuer à surmonter l'obstacle que représente la distance pour l'éducation. »



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982). *Actes du colloque sur la formation à distance*. Mirabel. 25 au 28 mai. Direction générale des moyens d'enseignement

Code : Meq82

\*\*NAULT, Geneviève; MARCEAU, Françoise (2007). « Récit d'une mise à l'essai concernant l'encadrement en ligne » dans *Bulletin CLIC*. Octobre. <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2057>

Code : NM07

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, formation collégiale, Québec, encadrement, compte-rendu

Description : Les auteures situent les problématiques du Cégep@distance et de PERFORMA et leur projet de création d'une formation sur l'encadrement en ligne destinée aux tuteurs du Cégep@distance, de sa mise à l'essai (février-mai 2007) et de la conception d'un portail pédagogique. Une dizaine de personnes ont participé à la mise à l'essai. Leurs suggestions ont mené à la modification de l'approche pédagogique proposée

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteures indiquent que : « un des problèmes majeurs de la formation à distance est le taux élevé d'abandon causé en grande partie par le sentiment d'isolement des étudiants, le manque d'interactivité dans les cours et l'encadrement insuffisant. ». Elles font état d'un taux de réussite pour les cours avec unités, en 2003-2004, de 63,9% et soulignent une proportion de 28,8% d'échecs pour cause d'abandon.

OUELLET, Jacques; DELISLE, Daniel; COUTURE, Johanne; GAUTHIER, Ginette (2000). *Les TIC et la réussite éducative*. Collège de Chicoutimi

Code : ODC00 Cité dans : DF04

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec, média, réussite préalable

Description : DF04 présente cette recherche: « En constituant des groupes expérimentaux (groupes utilisant les technologies de l'information et des communications) et des groupes contrôle (groupes n'utilisant pas les TIC), [les auteurs] ont vérifié l'influence qu'ont exercé les TIC sur la satisfaction des élèves face à leur apprentissage et au fonctionnement du cours (réussite éducative). »

Éléments de conclusion et de discussion : DF04 résume : « Il en ressort que les élèves estiment plus favorablement leur apprentissage et le fonctionnement du cours lorsque les TIC sont utilisées, et ce, dans différents programmes et avec différents professeurs. Une analyse plus poussée des résultats a permis de dresser un profil comparatif des groupes expérimentaux et de contrôle. Les auteurs ont examiné, entre autres, le lien entre les TIC et la réussite scolaire. Ils constatent que la réussite scolaire est reliée aux résultats obtenus au secondaire et aux résultats obtenus au cégep avant l'expérimentation, plus particulièrement chez les garçons. »

PAQUETTE-FRENETTE, Denise (2005). *Les fonctions du groupe dans les cours postsecondaires à distance selon des adultes franco-ontariens*. Université de Montréal. Département de psychopédagogie et d'andragogie. Thèse de doctorat. 294 pages [http://www.crifpe.ca/gif/these/denise\\_paquette.pdf](http://www.crifpe.ca/gif/these/denise_paquette.pdf)

Code : Paq05

PAQUETTE-FRENETTE, Denise; DESCHÊNES, André-Jacques (dir.) (1997). *Apprentissage et encadrement à distance*. Sainte-Foy : Télé-université, 2 vol.

Code : PFD97

\*\*PETTIGREW, François (2001). « L'encadrement des cours à distance. Profils étudiants » dans *DistanceS*. Vol. 5, no 1. 13 pages. [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D5\\_1\\_f.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D5_1_f.pdf)

Code : Pet01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, encadrement, entrevue

Description : Cet article décrit un autre volet de la recherche présentée sous DMD99 : les résultats des entrevues réalisées auprès de 48 étudiants inscrits à l'un ou l'autre des six cours à distance conçus par l'une des quatre constituantes de l'Université du Québec participant aux projets.

Les interviewés comptaient « 33 femmes et 15 hommes. La majorité des sujets travaillaient à temps complet et étudiaient à temps partiel. L'étendue des âges se situe entre 20 et 60 ans. La majorité des sujets a entre 30 et 45 ans. » L'analyse s'organise autour de trois thèmes : l'expérience en formation à distance, l'attitude face au tutorat et l'autonomie.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur remarque que : « Qu'ils soient expérimentés ou non, les étudiants n'attachent de l'importance qu'aux activités notées seulement, de telle sorte que les activités d'encadrement qu'ils perçoivent comme non contrôlées par l'établissement ou qui ne leur permettent pas de jauger leur performance sont généralement ignorées. ». C'est peut-être ce qui explique que « Malgré un biais positif par rapport au tutorat en général, seulement dix étudiants sur 48 ont utilisé les services du tuteur en dehors des contacts obligatoires. ». Il conclut toutefois que : « Du côté de l'offre, on impose systématiquement certaines activités d'encadrement aux étudiants. Or, du côté de la demande, on note un besoin au niveau d'activités d'encadrement qui prendrait en compte l'expérience en formation à distance, l'attitude face au tutorat et l'autonomie de l'étudiant. »

**\*\*PETTIGREW, François; ASSELIN, Chantal (2007). *Portrait global de l'encadrement des étudiants selon le genre, intégrant les divers intervenants et les différents types d'intervention pour les ordres d'enseignement secondaire et collégial*. Girefad, Projet : « Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial ». dans le cadre de l'action concertée portant sur la persévérance et la réussite scolaire. Télé-université. Novembre. 30 pages [http://benhur.teluq.quebec.ca/~girefad/genre\\_1dec07.doc](http://benhur.teluq.quebec.ca/~girefad/genre_1dec07.doc)**

Code : PA07

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, formation collégiale, Québec, encadrement, sexe, revue de littérature

Description : Reposant sur l'examen de 35 documents liant les questions d'encadrement (en classe ou à distance) au genre (ou sexe) des étudiant(e)s, le rapport situe la problématique, décrit brièvement chacun des documents retenus puis dresse un portrait global. Il propose en terminant des pistes de recherche.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs remarquent d'abord qu'il y a peu de littérature sur l'encadrement selon le genre mais que celle-ci semble indiquer des différences dans l'attitude des éducateurs et des parents.

Les éléments qui traitent spécifiquement de persévérance et d'abandon incluent : « le pouvoir que détient l'établissement pourrait encourager les personnes étudiantes « à risque » à se révolter. Ainsi, la frontière entre les amalgames « réussite et la persistance » et « échec et abandon » semble précaire. « La réussite scolaire et la persistance aux études, tout comme l'échec scolaire et le décrochage, résultent davantage d'une logique de hiérarchisation du pouvoir que d'une logique de hiérarchisation des sexes »(Rivière, Sauvé et Jacques, 1997 [voir RJ00] ). » [...] « En effet, des études énoncent que les filles adoptent davantage une attitude coopérative et les garçons, une attitude plus compétitive. ».

De façon plus générale, on souligne l'importance de l'entourage : « Même si certaines formes d'aides psychologique, pédagogique, ou autres existent aux ordres d'enseignement secondaire et collégial (aide pédagogique individuel, API) l'entourage semble exercer une influence considérable dans la persistance et réussite des personnes étudiantes. « Les amis, les premières amours offrent plutôt un soutien moral mais peuvent aussi influencer les décisions qui doivent se prendre à cette époque » [passage à l'ordre d'enseignement collégial] (Bourdon, Charbonneau et Lapostolle, 2006).

On y fait état d'études sur la problématique des taux plus élevés d'abandon chez les filles en sciences et génie. L'une d'elle indique que : « Dans les interactions enseignant-e/élèves, les études montrent que les garçons bénéficient d'un enseignement plus personnalisé et d'une plus grande part d'attention que les filles (44 % des interactions se font avec les filles contre 56 % avec les garçons) » mais cela serait aussi vrai de façon générale : « Au niveau des interactions et du jugement scolaire, ... de nombreuses études montrent que, quel que soit le niveau d'enseignement et le genre de l'enseignant(e) elles interagissent plus avec les garçons que les filles (leur donnent plus la parole, évaluent plus leurs réponses). »

\*\*PETTIGREW, François; BILODEAU, Hélène; CHOMIENNE, Martine, DESCHÊNES, André-Jacques; GAGNÉ, Pierre; SASSEVILLE, Bastien; SAUCIER, Robert (2007). *Rapport final; résumé*. Girefad, Projet : « Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial » dans le cadre de l'action concertée portant sur la persévérance et la réussite scolaire. 4 pages. <http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/R%E9sum%E9RapportFinal1dec07.doc>

Code : PBC07

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, formation collégiale, Québec, encadrement, environnement familial, entrevue, analyse de contenu, expérimentation-terrain

Description : Ce résumé situe l'ensemble des éléments du projet de recherche, dont les résultats sont présentés entre autres sous les documents cotés PMS07 et PRT07. Le projet poursuit quatre objectifs : « 1) analyser les logiques de l'offre et de la demande dans les activités d'encadrement des cours à distance à partir du point de vue des différents acteurs (concepteurs, tuteurs, étudiants) et sous l'angle de l'engagement cognitif attendu et réel des apprenants, 2) étudier la dynamique entre les différents acteurs d'un système d'encadrement proposé dans des cours à distance sous l'angle de quatre concepts fondamentaux du constructivisme : contextualisation, interaction, perspectives multiples et négociation, 3) expérimenter et analyser auprès des étudiants des interventions d'encadrement visant à soutenir la motivation, 4) tracer un portrait global des différents types d'intervention d'encadrement des étudiants pour les ordres d'enseignement secondaire et collégial. » Il repose sur l'étude de « 3 cours récents proposant un encadrement technicisé choisi dans les ordres d'enseignement secondaire et collégial ». Dans le cadre de ces cours, quatre messages ont été conçus et envoyés à la moitié des étudiants rencontrés en entrevue. Les différentes méthodes utilisées sont les suivantes : »1) l'analyse des activités d'encadrement des quatre cours retenus, 2) des entrevues avec les concepteurs des activités d'encadrement dans chacun des cours retenus, 3) des entrevues avec deux intervenants (tuteurs) par cours auprès des étudiants, 4) des entrevues auprès de trois étudiants par cours (une entrevue au début du cours et une entrevue –maximum trois entrevues - toutes les 5 semaines jusqu'à la fin de leur cours), 5) l'analyse des interactions entre trois étudiant par cours et les intervenants de ce cours et, 6) une expérimentation et analyse d'une intervention sur la motivation des étudiants. » Les outils nécessaires ont été mis au point pour une recherche antérieure, au niveau universitaire.

Éléments de conclusion et de discussion : Bien que les conclusions particulières soient plutôt présentées dans chacun des rapports liés au projet, ce résumé émet une conclusion générale à l'effet que « le dispositif d'encadrement mis en place par les établissements d'enseignement à distance profiterait d'une meilleure compréhension de la contribution de l'entourage immédiat de l'apprenant à sa réussite et à sa persévérance dans les cours à distance. Il nous semble que les données recueillies auprès des différents acteurs de la formation indiquent une contribution de cet entourage, particulièrement dans les volets portant sur les étudiants, et sur les interactions entre les tuteurs et les étudiants. »

Sous chacun des documents, nous inclurons la partie des conclusions qui touche le plus directement les questions liées à la persévérance.

\*\*PETTIGREW, François; BILODEAU, Hélène; LEFEBVRE, Cindy; SYLVAIN, Louise; (2007). *Rapport sur les entrevues avec les concepteurs dans les cours à distance au secondaire et au collégial*. Girefad, UQAT et Télé-université. Décembre. Projet « Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial ». 80 pages.

[http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/FQRSC\\_Concepteurs\\_1dec07.doc](http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/FQRSC_Concepteurs_1dec07.doc)

Code : PBL07

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, formation collégiale, Québec, encadrement, surcharge cognitive, entrevues

Description : Ce rapport porte sur le volet 2 du projet et présente « six entretiens semi-dirigés avec des concepteurs et conceptrices de l'encadrement dans six cours à distance, quatre concepteurs du niveau secondaire et 2 du niveau collégial. »

Les résultats sont présentés « sous forme d'une synthèse des propos de chacun des concepteurs : le cours et son contexte, l'encadrement en général, la grille de l'engagement cognitif, social, affectif, motivationnel et métacognitif et finalement, la grille de la dynamique constructiviste. ». Une synthèse par thème est ensuite faite.

Éléments de conclusion et de discussion : Le document inclut des extraits de la demande de subvention qui indiquait notamment : « La problématique de la persistance aux études en formation à distance se traduit par un taux élevé d'abandon aux premiers cours d'un programme. Ce problème est rendu d'autant plus important que les étudiants en formation initiale sur campus sont maintenant de grands consommateurs de cours à distance. Par exemple, à la Télé-université, les statistiques de l'automne 2002 révèlent que 23% des étudiants suivaient un cours à distance dans le cadre de leur programme campus. Selon Dorais [Dor03], c'est une situation vécue aussi au Cegep@distance. »

On cite une gestionnaire de Commission scolaire qui indique : « Le sondage disait qu'il y a 43 pourcent des élèves qui abandonnaient dès la réception des guides. C'était trop pour eux. Comme je vous le disais tantôt, le livre avec les cassettes, puis le corrigé avec le papier cellophane, ça fait très peur! C'est pour ça que c'est bien quand ils passent à la procure de dire: « va voir ton enseignante, puis elle va te dire comment fonctionner avec tout ça », au lieu d'arriver chez soi tout seul. »

**\*\*PETTIGREW, François; GAGNÉ, Pierre; ASSELIN, Chantal; GÉRIN-LAJOIE, Serge; FÉLIX, Yasmine (2007). *Rapport sur les entrevues avec les personnes tutrices dans les cours à distance au secondaire et au collégial*. Girefad, Télé-université. Décembre. Projet « Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial ». 54 pages.**

[http://benhur.teluq.quebec.ca/~girefad/FQRSC\\_tuteurs\\_1dec07.doc](http://benhur.teluq.quebec.ca/~girefad/FQRSC_tuteurs_1dec07.doc)

Code : PGA07

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, formation collégiale, Québec, encadrement, entrevues

Description : Ce rapport « présente les résultats de dix-sept entrevues avec six personnes tutrices intervenant aux ordres secondaire et collégial d'enseignement. ». Il s'agit d'entrevues téléphoniques menées au début, au milieu et à la fin du trimestre de quatre cours.

Le document « débute par un bref rappel de la problématique et des questions de recherche (section 1), puis expose la méthodologie, suivie par une présentation des cours et des personnes tutrices et des cours à même les propos tenus par ces dernières en entrevue (section 2). Par la suite, les résultats sont organisés en deux thèmes : l'engagement attendu de l'étudiant à la section 3, et la dynamique constructiviste dans l'encadrement du cours à la section 4. À l'intérieur de chaque thème, le rapport est subdivisé par cours. Chaque thème se termine par une discussion. La section 5 présente les conclusions de l'étude. »

Éléments de conclusion et de discussion : Le document contient peu d'éléments traitant directement de la persistance ou de l'abandon. Un tuteur indique : « Avec les années, je me rends compte que le premier contact c'est le plus important. Que ce soit par écrit ou par téléphone, il faut qu'il se sente pris en charge. Si quelqu'un est mal servi en premier, c'est sûr qu'il va abandonner ». Une autre, en ce qui a trait à un cours de psychologie de niveau collégial donné à la fois par Internet et par correspondance, mentionne : « Sur Internet, moi, je dirais que les étudiants réussissent mieux parce que les cours sont mieux faits et qu'ils ont un bon ouvrage de base ». Les apprenants qui suivent la version virtuelle de ce cours posent peu de questions et les abandons s'avèrent beaucoup plus rares que pour le même cours conçu sur support papier : « Sur Internet, ils n'abandonnent pas. Vous me faites réaliser ça par exemple. Il n'y a personne qui abandonne sur Internet comparativement à la voie postale ». Souvent, dans cette version du cours, les interactions entre la personne tutrice et les apprenants sont limitées : « On fait le devoir. Je fais les corrections et puis je dis : « Bonne chance à l'examen ». Il ne se passe pas grand-chose ». Le rapport ne contient cependant pas de données sur les taux réels d'abandon dans le cas de ce cours.

**\*\*PETTIGREW, François; MOREL, Magalie; SASSEVILLE, Bastien (2007). *Rapport sur les entrevues avec les étudiants dans les cours à distance au secondaire et au collégial*. Girefad, Projet « Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial » dans le cadre de l'action concertée portant sur la persévérance et la réussite scolaire. UQÀR et Télé-Universités. Décembre. 403 pages.**

[http://benhur.teluq.quebec.ca/~girefad/FQRSC\\_ETUDIANTS\\_1dec07v2.doc](http://benhur.teluq.quebec.ca/~girefad/FQRSC_ETUDIANTS_1dec07v2.doc)

Code : PMS07

**Mots-clés :** Formation à distance, formation secondaire, formation collégiale, Québec, encadrement, objectifs de formation, compétences métacognitives, environnement familial, entrevue

**Description :** Ce rapport présente les 51 entrevues téléphoniques réalisées à différents moments du parcours de 17 étudiants québécois inscrits à des cours à distance du secteur régulier du collégial (7 étudiants) et du secondaire (10 étudiants). Les données, incluant des extraits des entrevues, sont d'abord présentées en fonction des trois grilles d'analyse utilisées : grille de l'engagement de l'étudiant, grille de la dynamique constructiviste et grille libre élaborée selon le modèle de questionnement analytique du corpus. Elles font ensuite l'objet d'une interprétation et de conclusions.

**Éléments de conclusion et de discussion :** 13 des 17 étudiants interviewés n'avaient pas d'expérience préalable de la FAD. 9 participants étaient âgés de moins de 20 ans. 6 des 17 étudiants ont abandonné leurs cours à distance; ils étudiaient tous au secondaire. La plupart des interviewés du collégial étaient aussi inscrits dans une institution offrant une formation en présentiel. La plupart des interviewés du secondaire avaient préalablement décroché et tentaient un retour aux études. Il pouvait même s'agir d'abandons multiples, par exemple : « cette participante a suivi un parcours régulier jusqu'en quatrième secondaire où elle a fini par décrocher. Elle retourne à l'école secondaire pour tenter d'obtenir son D.E.S. mais abandonne à nouveau. Par la suite, elle s'est inscrite en formation professionnelle pour abandonner son programme de formation parce qu'il ne lui convenait pas. Enfin, elle s'est inscrite en formation à distance pour tenter de compléter son diplôme d'études secondaires. En fin de processus d'entrevue, Alice abandonne la FAD pour revenir à la formation des adultes. ».

Parmi les différences entre les deux ordres d'enseignement, certaines ressortent en termes de motivation à suivre un cours en FAD : « Pour les étudiants du secondaire, la volonté de compléter leurs études secondaires et obtenir le DES est une source de motivation en soi, alimentée par le désir d'aller étudier dans un domaine menant à l'emploi ou par celui d'être un modèle pour ses enfants. Au collégial, les étudiants interrogés s'inscrivent parfois par contrainte ou nécessité pour maintenir leur statut d'étudiant à temps plein. » Aux deux niveaux, certains indiquaient des raisons médicales.

Sur les motifs d'abandon : « Nicolas affirme avoir fini par abandonner son cours par manque d'effort, de motivation et de discipline. » Une autre explique comment s'enclenche le processus de démotivation : « Peut-être l'oubli. Ça fait deux jours, admettons que tu n'as pas travaillé dans ton cahier fait, c'est dur de te remettre dedans puis t'as oublié les dernières choses que tu as vues ». Un autre « a fini par abandonner son cours FAD pour en prendre un autre plus facile ». Les auteurs remarquent aussi que « la réflexion sur l'apprentissage est donc très peu présente. », « L'apprenant s'ajuste à ce qui lui est proposé sans chercher réellement à négocier ou à adapter ce qui lui est proposé avec la personne tutrice. L'apprenant prend à son compte le dispositif qui lui est présenté et développe ses propres stratégies afin de réguler sa démarche. En cela, il fait preuve d'une certaine autonomie. ». En matière d'encadrement : « de la personne tutrice, l'apprenant espère une rétroaction régulière et rapide et que celle-ci soit plus qu'un simple contact fonctionnel. [...] mais il semble aussi que l'apprenant adopte une position d'attente à l'égard de la personne tutrice et que ce soit cette dernière qui doit initier les démarches de contact et faire preuve d'ouverture. Comme la personne-tutrice ne semble pas considérer que cet aspect fasse partie de son travail, il arrive rarement que les contacts débordent du strict encadrement pédagogique. ». « Il existe par ailleurs une certaine contradiction dans l'attitude des étudiants qui, d'un côté, souhaitent un contact rapproché et plus humain avec la personne tutrice, mais semblent aussi à l'aise dans le relatif isolement de la FAD. ». Les auteurs soulignent cependant l'importance d'un contact hâtif du tuteur, du soutien du personnel administratif en début d'apprentissage et de la première rétroaction sur les travaux.

En ce qui a trait aux interactions avec les pairs : « À cet égard, les pairs semblent avoir relativement peu d'importance [...] Il semble, à quelques exceptions près, que les étudiants voient peu d'intérêt à s'investir dans une relation à distance avec des interlocuteurs qui, à leurs yeux, auront peu d'impact sur leur cheminement ». « Dans le même ordre d'idée, le sentiment d'obligation est surtout ressenti face à la famille et l'entourage (conjoint, enfant, ami(e) de cœur). L'apprenant n'éprouve pas de sentiment d'obligation envers la personne-tutrice, les pairs ou les autres intervenants dans la formation. L'obligation, si elle est présente, est surtout envers sa propre réussite et envers les personnes de l'entourage immédiat, qui sont parfois à l'origine de la volonté de persévérer aux études et qui souvent viennent soutenir cette volonté. » Dans l'ensemble : « l'attitude générale de l'apprenant en FAD reste positive et ouverte. La FAD est perçue comme une expérience enrichissante, différente de la formation traditionnelle. Pour l'apprenant qui en est à sa première expérience, cette attitude est

accentuée par le sentiment de s'aventurer dans un univers nouveau, riche en possibilités. » mais « Il existe toujours des irritants et ceux-ci concernent surtout les répétitions dans les travaux demandés, la charge de travail trop grande et les consignes parfois difficiles à saisir, mais ces difficultés ne constituent pas un frein majeur à la poursuite du cours à distance. » Sur la persévérance, ils concluent : « La persévérance en formation à distance demeure en premier lieu liée à une motivation extrinsèque. Ainsi, c'est le contexte de vie de l'apprenant qui le pousse à s'inscrire en FAD et à poursuivre son cheminement scolaire. »

**\*\*PETTIGREW, François; ROY, Bibiane; THÉRIAULT-FORTIER, Jacynthe (2007). *Rapport sur les interactions entre les étudiants et les tuteurs dans les cours à distance au secondaire et au collégial*. Girefad, Projet « Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial » dans le cadre de l'action concertée portant sur la persévérance et la réussite scolaire. Télé-Université. Décembre. 82 pages.**

[http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/FQRSC\\_Interactions\\_1dec07.doc](http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/FQRSC_Interactions_1dec07.doc)

Code : PRT07

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, formation collégiale, Québec, encadrement, analyse de contenu

Description : Dans ce volet, les auteurs s'intéressent à la nature des échanges et mettent en parallèle la demande des étudiants et l'offre des tuteurs. Leur analyse porte sur quatre cours : « Deux cours de niveau secondaire, en histoire et en mathématiques, réalisés par la SOFAD » et « Deux cours du collégial, en art et en psychologie » réalisés et gérés par le CEGEP@distance et les 126 messages recueillis, échangés par 12 étudiants.

Le document présente en détail les catégories utilisées pour relever les éléments d'engagement cognitif, social, motivationnel, affectif et métacognitif et en terme de dynamique constructiviste (contextualisation, perspectives multiples, négociation).

Éléments de conclusion et de discussion : Des 126 messages, 25 provenaient des étudiants contre 101 en provenance des tuteurs. Ceux-ci incluaient 64 rétroactions sur les devoirs. Les 126 messages ont été classés en 1335 occurrences, toutes relevant de l'engagement, principalement cognitif (83%, dont 67% liés aux évaluations et 14% aux échanges conceptuels) et social (11%).

Le document ne fournit pas d'éléments relatifs à la persistance autre que d'indiquer que : « L'étudiant ne parle pas de sa motivation avec son tuteur et il n'est pas invité à le faire. Les tuteurs utilisent des formules d'encouragement manifestant ainsi la valeur qu'ils y accordent pour inciter l'étudiant à persévérer et ainsi contrer l'abandon. »

**POELLHUBER, Bruno (2004). *L'effet de stratégies d'interaction et de collaboration sur la motivation et la persévérance dans les FOAD*. Devis de recherche, Département de psychopédagogie, Université de Montréal, 132 pages**

Code : Poe04 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, réussite préalable

Éléments de conclusion et de discussion : CCC05 indique que : « Poellhuber (2004) signale que certains auteurs associent la persévérance à la performance; un étudiant persévérant est alors un étudiant qui obtient une note minimale qui peut être différente selon les recherches. »[...] Selon Poellhuber (2004), dans le domaine de la formation en ligne, « la persévérance [au cours] est un objet de préoccupation plus important et plus immédiat que la persévérance dans le programme de formation ».

**\*\*POELLHUBER, Bruno (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Mars 2007. 358 pages.**

Code : Poe07

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, Québec, formation en ligne, encadrement, confiance en soi, fréquence des contacts, travail collaboratif, questionnaire, analyse statistique, expérimentation terrain, entrevue

**Description :** L'auteur s'intéresse à la dynamique de l'abandon et aux interventions permettant d'influencer la persévérance, plus particulièrement les effets du tutorat individuel, des contacts entre pairs et de l'apprentissage collaboratif sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance dans les cours de FOAD. Il décrit sa méthodologie comme « une méthodologie de type mixte, qui comprend un volet quasi-expérimental ainsi qu'un volet de nature qualitative, comprenant notamment 22 entrevues téléphoniques individuelles semi-structurées ». 776 sujets, inscrits à des cours de philosophie, de comptabilité et de français y ont participé, formant un échantillon dit de convenance en milieu naturel. Le tout est complété par une « étude multicas portant sur les parcours de trois étudiants ayant éventuellement abandonné leurs cours » et par des données extraites du système d'information de l'institution et des registres des tuteurs. La recherche a été effectuée dans le cadre d'un projet plus large mené concurremment au Cégep@distance.

Le document comprend une description de la problématique, un cadre conceptuel développé à partir d'une recension des écrits et une description de la méthodologie. Il inclut aussi trois articles. Les deux premiers analysent respectivement du tutorat individuel (« Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC ») et des contacts et collaborations entre pairs (« The effect of peer collaboration and collaborative learning on self-efficacy and persistence in a learner-paced distance course »). Le troisième (« Quels sont les parcours étudiants qui mènent à l'abandon en formation à distance (fad) au collégial ? ») étudie l'évolution du profil motivationnel des étudiants non persistants. La thèse se termine par une discussion générale des résultats.

**Éléments de conclusion et de discussion :** Sur le tutorat individuel c'est-à-dire, dans l'expérience faite dans les cours par correspondance, une lettre de bienvenue et une relance après 5 semaines, l'auteur conclut que « Les étudiants des groupes expérimentaux ayant bénéficié des interventions de tutorat individuel ont persévéré davantage et mieux réussi dans leurs cours. ». En fait, la lettre de bienvenue aurait eu un impact plus clair (« les différences dans les taux de persévérance atteignant 14,8 %, les différences dans les taux de réussite étant encore plus importantes. ») alors que statistiquement la relance n'a pas eu d'effet. Les deux contacts ne semblent pas avoir eu d'impact mesurable sur l'auto-efficacité mais, dans l'ensemble, ils auraient créé une dynamique de communication favorable. Il précise toutefois que: « certaines analyses supplémentaires ont démontré que l'intervention de tutorat avait un effet significatif uniquement pour ceux qui ont une cote R dans la moyenne et pour ceux qui n'ont jamais subi d'échec. Les étudiants qui sont les plus « à risques » relativement à l'abandon semblent être ceux qui ont le moins recours au tutorat et aux autres ressources d'encadrement qui leurs sont disponibles et les mesures de tutorat implantées dans le cadre de la présente recherche ne semblent pas avoir réussi à avoir de l'effet auprès des apprenants éprouvant le plus de difficultés. »

En ce qui a trait à l'interaction entre pairs, la persistance a en fait été plus grande dans le groupe sans interaction, possiblement à cause de différences dans les caractéristiques des groupes. Mais l'auteur remarque aussi que le nombre restreint d'inscriptions dans la version collaborative d'un cours de philosophie pourrait indiquer que les activités collaboratives n'attirent pas la clientèle de l'institution, que [traduction] « plusieurs étudiants peuvent préférer des façons d'apprendre plus individualisées ».

« Finalement, l'étude de trois parcours d'étudiants ayant éventuellement abandonné met en relief les liens entre différentes difficultés éprouvées pendant le cheminement, et un affaiblissement du sentiment d'auto-efficacité et la perte graduelle de l'engagement. La recherche fait ressortir l'importance du soutien cognitif de l'entourage et la difficulté qu'ont certains étudiants à recourir à toute forme d'aide, que celle-ci vienne du tuteur, des pairs ou de leur entourage. »

L'auteur fait par ailleurs état de données générales relatives au niveau collégial ou au cegep@distance. Par exemple : « Au collégial, [...] on estime le taux de décrochage à 21,9 %, soit 16,7 % pour les étudiants des programmes préuniversitaires et 28,0 % pour les étudiants des programmes techniques (MEQ, 2004). ». « Au Cégep@distance, comme dans les autres établissements de FAD, les problèmes de réussite concernent essentiellement l'abandon et l'inachèvement des cours. Au cours des dernières années, le taux d'abandon moyen a varié entre 25 % et 30 %, pour se situer à 29 % en 2000-2001 (sans inclure les étudiants qui sont désinscrits). « Les échecs par abandon sont de 4 à 5 fois plus nombreux que les échecs à proprement parler, lesquels se situent généralement en deçà des 8 % » (Dorais, 2001, p. 10). Toutefois, le taux d'abandon varie selon les disciplines et les cours. L'examen des statistiques internes du Cégep@distance démontre que c'est dans les cours de français, de philosophie et de mathématiques

que les taux d'abandon sont les plus élevés ». « Au Cégep@distance, l'utilisation des outils de communication électroniques dans les cours de FOAD n'a pas non plus permis d'améliorer les taux de persévérance. Pour l'année 2000-2001, lorsqu'on compare les taux d'abandon, d'échec et de réussite dans ces cours avec ceux des mêmes cours offerts par correspondance, les taux de réussite sont sensiblement les mêmes, mais les taux d'abandon sont plus élevés. Le taux d'échec, lui, est moins élevé ». Les données présentées font état d'un taux d'abandon de 42,6% dans les cours par Internet et de 34,3% dans les cours par correspondance et de taux d'échecs respectifs de 3,3 et 9,5% sur une population de 3 114 étudiants. Les filles abandonnaient moins dans les deux cas mais échouaient davantage par correspondance. Il en dit notamment que « les données statistiques internes du Cégep@distance démontrent que les cours en ligne attirent plus les hommes que les femmes, et de nombreux résultats de recherche indiquent que les hommes ont un sentiment d'auto-efficacité supérieur à celui des femmes lorsqu'il s'agit d'utiliser la technologie. Comme les habiletés technologiques requises pour suivre un cours en ligne ne sont pas tellement importantes, il se peut qu'un plus grand niveau d'auto-efficacité en matière de technologie ne favorise pas la performance. De plus, comme les hommes associent fortement la technologie au jeu, il est possible qu'ils s'attendent à faire cette association dans les cours en ligne et que la difficulté du cours soit plus grande qu'ils croyaient lorsqu'ils commencent leur parcours, ce qui pourrait les amener à abandonner plus facilement. Bref, sur les nouvelles technologies (courriels, forums, clavardage), il indique « On a espéré que l'utilisation de ces outils de communication favoriseraient la persévérance des apprenants, mais il semble que la simple disponibilité de ces outils ne garantisse pas leur utilisation. Dans l'ensemble, les taux de persévérance dans les FOAD demeurent peu élevés et préoccupants »

Il souligne qu'en FAD, l'abandon a lieu tôt : il touche de façon plus importante les nouveaux inscrits et cela dès le premier cours (« Par exemple, Powell, Conway et Ross (1990) mentionnent que les taux de persévérance dans un premier cours à distance sont de 40 % à l'Université Athabasca. »). Il se produit aussi très tôt dans les cours, ce qui pourrait traduire « une absence de décision ferme de s'inscrire ». En conséquence, « la réussite du premier cours serait importante pour la persévérance dans le programme. »

Il propose une définition de la persistance qui exclut les échecs. Elle correspond au : « fait d'avoir remis tous les travaux et de se présenter à l'examen final. » mais que « un étudiant qui obtient un verdict d'échec à l'examen a persévéré, mais les cas d'échec relèvent d'une réalité différente de la persévérance qui mène au succès minimal ou de l'abandon (qui mène tout de même à un verdict d'échec dans le bulletin). »

Il résume les recherches sur les facteurs liés de la façon suivante : « Si l'on tente de faire une synthèse de l'ensemble de ces résultats de recherche, les facteurs qui semblent les plus importants au regard de la persévérance ou de l'abandon en FAD sont les antécédents scolaires (les résultats scolaires antérieurs, les échecs antérieurs, l'expérience en formation à distance), la motivation des apprenants (attentes de succès) et certaines variables sociodémographiques (le sexe, le temps de travail et la commandite). »

POELLHUBER, Bruno; CHOMIENNE, Martine (2006). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration*. Cégep@distance (Collège de Rosemont). 368 pages. <http://www.cdc.qc.ca/parea/RapportPAREAPoellhuberChomienne0306Final.pdf>

Code : PC06 Cité dans : CCC062

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, encadrement, travail collaboratif

Description : Certains éléments de cette recherche sont aussi inclus dans Poe07.

Éléments de conclusion et de discussion : Dans CCC062, en matière de recommandations pour les tuteurs, on rappelle que « Une autre recherche menée récemment au Cégep@distance (Poellhuber et Chomienne, 2006) révélait que les tuteurs qui envoyaient aux étudiants une lettre d'accueil rédigée en fonction des critères du modèle de Keller (1983) destinée à augmenter la motivation des étudiants, étaient perçus positivement par les étudiants. Ces derniers appréciaient qu'une personne se manifeste dans un cours en ligne, et ressentaient alors une présence humaine dans un cours où ils pensaient se trouver principalement en interaction avec une machine. Cette attitude du tuteur les mettait à l'aise pour poser des questions ultérieurement. »



**\*\*PORTER, Paul; STURM, Matthias (2006).** *Crossing the Great Divides: Distance learning and flexible delivery in Adult Basic Education.* Research report for Ontario's Literacy and Basic Skills Program

Code : PS06

Mots-clés : Formation à distance, formation continue, Ontario, compétences métacognitives, encadrement, entrevue, questionnaire

Description : La recherche a été menée auprès de quatre organismes Ontariens : le Centre de formation pour adultes « J'aime apprendre inc. », le Kingston Literacy (CLCN), le Sioux-Hudson Learning Centre et le Confederation College et touche donc en partie une clientèle francophone. « Au total, 154 apprenants de ces quatre programmes, âgés de 27 à 39 ans, ont participé à cette recherche. ». Les participants ont été soumis à des évaluations d'entrée et de sortie et ont participé à des entrevues.

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les constatations, les auteurs soulignent que « le profil démographique des apprenants à distance de cette étude ne présentait aucune différence significative par rapport à celui des apprenants en salles de classe traditionnelles. » mais qu'ils semblaient avoir une légère préférence pour le travail solitaire « et l'emploi de stratégies de résolution de problèmes autonomes. ». Ils remarquent que les étudiants à distance auraient moins de temps à consacrer par semaine à leur formation et donc la nécessité d'étendre celle-ci sur une période plus longue. Ils constatent que les étudiants à distance souhaitent aussi quelques contacts en présence avec leurs formateurs. Ils concluent qu'en FAD en éducation de base des adultes : « La fidélisation est liée à des programmes d'orientation bien conçus et des relations étroites entre les apprenants et le formateur. »

**\*\*RAGOONADEN, Karen (2001).** *Les interactions collaboratives dans des cours à distance sur Internet.* Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.), Université de Montréal, 277 pages. [http://www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/ragoonaden\\_k/these.pdf](http://www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/ragoonaden_k/these.pdf)

Code : Rag01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, formation en ligne, Manitoba, travail collaboratif, gestion du temps, analyse de contenu, questionnaire, entrevue

Description : La recherche porte sur les activités collaboratives à compléter dans le cadre de deux cours en ligne de psychologie de première année de baccalauréat au Collège universitaire de Saint-Boniface au Manitoba.

Huit des 73 inscrits durant les 3 trimestres ont complété les évaluations sur lesquelles repose la recherche, auxquelles s'ajoutaient une interview formelle, une interview ouverte standardisée, trois grilles, une étude du contexte et du déroulement des cours observés. L'auteure a aussi fait une étude de cas des huit répondants.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure indique que 44 étudiants ont abandonné le cours et cela principalement durant les deux premières semaines. Elle examine certains échanges qui contiennent des éléments d'explication et en conclut que « ceci démontre que c'est le mode de l'apprentissage par Internet, axé sur l'autonomie et l'autodiscipline de l'apprenant, qui ne convenait pas à ces étudiants et non pas nécessairement le contenu des cours. ». Elle traite aussi des conséquences que peuvent avoir l'inscription électronique : « nous proposons que l'inscription électronique, un procédé bureaucratique rendu rapide et efficace par le biais de l'Internet, a joué un rôle dans le taux d'abandon élevé. Ce genre d'inscription ne requiert aucun engagement de la part de l'étudiant »

En ce qui concerne le travail collaboratif, elle conclut que : « Les résultats indiquent que la collaboration entre partenaires en mode réseau n'est pas sans problème [...] Les étudiants qui ont apprécié les activités collaboratives semblent surtout avoir apprécié la possibilité de pouvoir communiquer avec des étudiants qui habitent d'autres pays. ». Elle explique entre autres que : « les difficultés connues avec la collaboration par Internet sont dues à des circonstances telles que le taux élevé d'abandon qui a eu des répercussions sur la composition de groupes. Par la suite, la grande hétérogénéité des partenaires collaboratifs, la séquence irrégulière des activités collaboratives, la faible pondération accordée à celles-ci et la communication en mode asynchrone ont nui aux interactions régulières entre apprenants. »

**\*\*RAYNAULD, Jacques; PELLETIER, Marie-Pierre (2006).** « A Comparison of On-line and Face-to-Face Learning » dans *Congrès de l'ACÉD*. Montréal. Mai. 23 pages.

<http://neumann.hec.ca/chaireteag/OnlineCEA06Raynauld.pdf>

Code : RP06

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, Québec, formation en ligne, analyse statistique, questionnaire

Description : Les auteurs ont effectué une étude comparative de la performance d'étudiants à distance et en ligne de deux cours universitaires, l'un en économie, l'autre en finance, offerts par HEC Montréal à l'été 2005. Les inscrits aux cours totalisaient 95 étudiant(e)s dans le premier cas, dont 43 en ligne, et 230 étudiant(e)s dans le second cas, dont 25 en ligne. Un questionnaire leur a été administré en début de trimestre portant entre autres sur leur temps de déplacement, leur profil démographique, leur emploi d'été et leur style d'apprentissage. 107 étudiants en finance et 69 étudiants en économie ont remis le questionnaire complété. En plus du questionnaire, les auteurs analysent les résultats obtenus par ces étudiants à leur examen final.

Les auteurs résument d'abord quelques études comparatives réalisées dans leur domaine, décrivent leur institution et les cours en cause, puis détaillent la population et l'échantillon étudié. Le modèle et la méthodologie sont expliqués puis les résultats sont détaillés.

Éléments de conclusion et de discussion : Alors que les publications citées par les auteurs concluaient à des résultats inférieurs à distance, les conclusions de la présente étude indiquent que les étudiants en ligne réussissent mieux dans le cours en économique et moins bien dans le cours de finances. Les auteurs en concluent que la performance de cours en ligne dépend de plusieurs facteurs dont le type de cours, l'environnement d'apprentissage mis en place et les décisions en matière d'évaluation. Par contre, comme les autres études du domaine, celle-ci indique que la moyenne cumulative a un impact positif sur les résultats dans les deux cours. Les femmes ont des résultats plus faibles que les hommes en économie.

Parmi les variables analysées, les auteurs prennent en compte le temps de déplacement, le nombre de crédits auxquels l'étudiant est inscrit à ce trimestre de même que le nombre de crédits complétés, la moyenne cumulative, l'importance accordée par l'étudiant à un encadrement par un instructeur et sa préférence pour l'étude en solitaire ou en groupe, son domaine de spécialisation, son expérience préalable en FAD de même que des variables technologiques comme l'accès à Internet haute vitesse et des variables démographiques (âge, sexe, nombre d'enfants du foyer, etc.).

Les auteurs constatent des différences entre les deux catégories d'étudiants : les étudiants à distance ont davantage un emploi d'été, travaillent plus d'heures par semaine, habitent plus loin de l'institution, ont plus souvent des enfants à la maison, étudient davantage à temps plein (92%), privilégient un apprentissage plus autonome, ont accumulé davantage de crédits, ont plus souvent déjà l'expérience de la FAD et comprennent moins d'étudiants internationaux. Les variables technologiques, l'âge et le sexe ne semblent cependant pas être des facteurs de différenciation.

**\*\*RAYNAULD, Jacques; PELLETIER, Marie-Pierre (2007).** « L'efficacité de l'apprentissage en ligne : une analyse longitudinale d'un cours de politique économique » dans *Actes du 24e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. HEC Montréal. 16-18 mai, Université de Montréal. Pages 563-565. <http://neumann.hec.ca/chaireteag/DistanceAIPUMai2007.pdf>

Code : RP07

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, Québec, formation en ligne, analyse statistique

Description : Ce bref article présente une analyse comparative des résultats obtenus à l'examen final d'un même cours de politiques économiques du premier cycle offert par les HEC de Montréal à la fois à distance et en classe durant deux trimestres d'été. « 79 étudiants ont participé à l'étude de 2004 (48 en classe et 31 en ligne) et 63 à l'étude de 2005 (24 en classe et 39 en ligne). » Les auteurs expliquent les modalités des deux formules de cours puis présentent les principaux résultats.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs indiquent avoir relié la performance des étudiants à des mesures observables comme la moyenne cumulée, le degré d'avancement dans le programme, le sexe, et l'âge. Ils concluent d'une part que : « Les résultats montrent que les étudiants inscrits au cours à distance ont obtenu des résultats légèrement supérieurs à ceux de leurs collègues ayant suivi le même cours en classe et ce, pour chacune des deux années. » et que :

« Pour les deux années, la moyenne cumulée est une variable importante et les femmes ont des résultats inférieurs à ceux de leurs collègues masculins (entre 5% et 7% pour la variable indicatrice Sexe Féminin) ». Ils ne font pas état de données relatives à la persistance.

**\*\*RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT FRANCOPHONE À DISTANCE DU CANADA (REFAD) (2003).**

*Compétences et réussite en formation à distance.* Actes du colloque. Montréal, 8 et 9 mai 2003.

[http://www.refad.ca/colloque\\_2003.html](http://www.refad.ca/colloque_2003.html)

Code : Ref03

Mots-clés : Formation à distance, Canada, design pédagogique, encadrement, compte-rendu, réflexion

Description : Le document contient un résumé de chacune des nombreuses présentations faites au colloque, incluant, par exemple : « La réussite par la construction des connaissances en formation à distance : L'importance des écologies pédagogiques » de Angéline Martel, « Recherche et réussite au Cégep@distance » de Flavius Pelletier, « Une démarche vers la qualité » de Claire Mainguy, « Histoires de succès et perspectives d'avenir en formation électronique » à TéléÉducation NB, par Marie-Josée Laforge, « Styles d'enseignement et styles d'apprentissage : vers une volonté d'individualiser les formations à distance médiatisées par ordinateur. » de Violaine Page-Lamarche.

Éléments de conclusion et de discussion : Plusieurs conférenciers traitent principalement des compétences nécessaires chez les formateurs et des éléments de design pédagogique et d'encadrement à inclure dans une FAD. D'autres présentent les réalisations et les projets de leur organisation.

Marie-France Prayal s'attarde plus particulièrement aux compétences des étudiants, en fonction de ses expériences et de sa recherche au Collège de l'Acadie. « au niveau intellectuel, les apprenants ont souvent, en l'absence de l'enseignant, à résoudre par eux-mêmes des problèmes et à prendre des décisions basées sur leur pensée critique et leur créativité. Puisqu'ils doivent être capables de pratiquer des méthodes de travail efficaces et, en tout temps, exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC) utilisées, on peut dire que plusieurs compétences d'ordre méthodologiques sont atteintes. [...] Enfin, il est essentiel que nos apprenants puissent communiquer de façon appropriée car ils ont à recevoir et à comprendre des idées communiquées selon différents modes »

Clarence Potvin souligne pour sa part, citation à l'appui, le scepticisme qui existe encore sur la qualité de la formation dispensée par la FAD.

**\*\*RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT FRANCOPHONE À DISTANCE DU CANADA (REFAD) (2006).** *Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiant(e)s ?* Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance. Édition 2005-2006. 35 pages.

[http://www.refad.ca/nouveau/comptereendu\\_2006/pdf/Compte-rendu\\_2005-2006.pdf](http://www.refad.ca/nouveau/comptereendu_2006/pdf/Compte-rendu_2005-2006.pdf)

Code : Ref06

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, formation collégiale, formation universitaire, outils de soutien à l'apprentissage, maîtrise des technologies, design pédagogique, compte-rendu, réflexion

Description : Compte-rendu de deux discussions tenues en audio-conférences et dont les participants provenaient de diverses régions et institutions utilisant la FAD.

Éléments de conclusion et de discussion : Les participants insistent entre autres sur les possibilités de partage et de communication que permettent les technologies de l'information et de la communication (TIC), que ce soit avec les formateurs ou entre pairs, contribuant ainsi à la motivation et à la réussite. Elles sont aussi des outils d'accessibilité au savoir. Elles requièrent de nouvelles compétences, notamment de synthèse de l'information accessible. Mais les participants soulignent aussi que les TIC ne sont que de simples outils de soutien, à mettre au service d'une intention et d'une approche pédagogique et qu'il faut prévoir le temps nécessaire à l'acquisition des techno-compétences et à l'appropriation de ces outils par les étudiants.

**\*\*ROSS, Vincent (1978).** « La clarification de certaines questions sur l'enseignement par correspondance : quelques résultats de recherche et leurs implications pratiques. » Conférence pour le

*Colloque annuel de l'Association des écoles d'enseignement par correspondance des ministères de l'Éducation (Canada)*. Ministère de l'Éducation, SGME. 30 pages

Code : Ros78

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, Québec, correspondance, analyse statistique, réflexion

Description : La première partie de cette présentation traite des définitions en cause, la seconde prône une vision plus inclusive des réseaux à distance et présentiels, la troisième fait une proposition de partage d'informations.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur revient sur la problématique des faux-inscrits (ceux qui ne participent à aucune activité du cours). Il souligne que les étudiants par correspondance ne sont pas strictement des étudiants qui n'ont pas d'autres choix mais qu'ils sont aussi souvent des étudiants qui choisissent d'étudier à distance. Il fait état des pourcentages de formation simultanée en présence et à distance et du fait que 28,3% de leurs étudiants ont l'intention de poursuivre leurs études en FAD seulement, 26,8% en combinant FAD et présentiel alors que 44,9% n'ont pas d'intention précise. Finalement, il propose la mise en commun des données des services de cours par correspondance au Canada afin de permettre d'analyser plus en profondeur les problématiques comme l'abandon.

**\*\*ROSS, Vincent; FARMER, Gilles (1977). *La recherche sur le service des cours par correspondance du Québec dans un contexte de crise de croissance : Les orientations des travaux actuels dans une perspective de développement*. Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation, SGME. 20 pages**

Code : RF77

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, Québec, correspondance, analyse statistique, réflexion

Description : Résumé, dans le cadre d'une conférence, des principaux résultats des études récentes, incluant certaines sur la persévérance, et des projets de recherches futures du service.

Éléments de conclusion et de discussion : En relation avec la persévérance, le document rappelle surtout la question des faux (ou pseudo-inscrits), c'est-à-dire de ceux qui ne font aucune des activités du cours. Il mentionne les solutions proposées en matière d'ajustement du matériel publicitaire relatif au cours et des exigences des cours où ces niveaux sont élevés.

SASSEVILLE, Bastien; MOREL, Magalie (2006). La qualité dans l'encadrement en formation à distance (FAD) aux ordres d'enseignement secondaire et collégial dans *DistanceS*. Volume 8 numéro 2.

[http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v8n2\\_f.html](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v8n2_f.html)

Code : SM06

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, formation collégiale, Québec, encadrement, entrevue

Description : Cet article résume certaines conclusions préliminaires de la recherche menée par le Girefad et synthétisée notamment sous PMS07 et PBC07 et analysant des entrevues réalisées auprès d'étudiant(e)s québécois inscrits en formation à distance (FAD) au secondaire et au collégial.

**\*\*SAUCIER, Robert (2000). *Synthèse commentée des résultats du sondage (mars 2000) auprès des élèves de la FAD au secondaire*. SOFAD. Novembre, 21 pages. <http://www.sofad.qc.ca/pdf/synthese.pdf>**

Code : Sau00

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, Québec, âge, sexe, encadrement, niveau d'éducation préalable, nombre de cours simultanés, nombre de dépendants, objectifs de formation, perception de la FAD, questionnaire

Description : Analyse statistique des résultats d'un sondage téléphonique auprès de 603 Québécois(e)s ayant suivi un ou plusieurs cours en FAD de niveau secondaire en 1998-99. L'auteur offre d'abord une synthèse du profil obtenu, le détaille ensuite et en tire certaines conclusions.

Éléments de conclusion et de discussion : Les répondants à ce sondage avaient en moyenne 28 ans. C'était à 57% des femmes. Ils avaient majoritairement un secondaire incomplet (57, 5%). Il étaient à 63% en emploi. 28% avaient des enfants et 42% vivaient en couple. Leur revenu familial était légèrement sous la moyenne provinciale.

38% avaient complété leur cours, 39% avaient abandonné et, dans 23% des cas, leur cours était toujours actif près d'un an après la fin de l'année. Le taux de réussite des cours complétés était très bon.

12% des cours étaient suivis simultanément à une formation en établissement et cela se produisait beaucoup plus fréquemment au 2<sup>ème</sup> cycle du secondaire. 65% des étudiants n'étaient inscrits qu'à un cours. Cela pourrait indiquer un rôle complémentaire de la FAD. Bien que leur évaluation du matériel fourni soit très positive, 52% choisiraient d'étudier plutôt en établissement.

Ils avaient choisi d'étudier à distance principalement pour la souplesse offerte et suivaient des cours de niveau secondaire pour obtenir le diplôme correspondant.

L'auteur fait une typologie de cette clientèle en quatre groupes :

- les non diplômés en emploi (35%), majoritairement masculins (57%) et un peu plus âgés,
- les non diplômés sans emploi (18%), très majoritairement féminins (76%) et un peu plus jeunes,
- la clientèle en établissement (11%), très féminine (66%) et jeune (75% de moins de 25 ans),
- la clientèle post secondaire (36%), la plus âgée.

L'auteur note que les résultats diffèrent en matière de niveau de scolarité entre les données du sondage (57% de secondaire incomplet) et celle du système SIFCA, où le taux de sans diplôme secondaire est généralement à 96%.

**\*\*SAUCIER, Robert (2002). *Échecs et maths. Profil des résultats scolaires à distance 1995-2001*. 11 pages.**

Code : Sau02

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, Québec, analyse statistique.

Description : Analyse statistique des données sur la réussite, l'échec et l'abandon en FAD fournies par les commissions scolaires (CS) du Québec au système SAGE en 1999-2000 et 2000-2001. Une version plus à jour, couvrant 1995-2005 est disponible à : [http://www.sofad.qc.ca/pdf/echechs\\_et\\_maths\\_2007.pdf](http://www.sofad.qc.ca/pdf/echechs_et_maths_2007.pdf)

Éléments de conclusion et de discussion : Dans les données transmises par les CS, le taux d'abandon oscille entre 10 et 16%. Mais environ 50% des données ne sont pas communiquées au système SAGE. Une analyse plus approfondie des résultats de trois commissions scolaires montre que celle qui avait un taux très faible de résultats non transmis (17%) avait aussi un taux d'abandon beaucoup plus élevé (41% versus 1,3 et 0,7%). Les taux d'abandon varient un peu selon les matières : ils sont généralement plus faibles en maths et en sciences humaines et selon les cycles : dans les principales matières, en 1999-2000, ils étaient de 14,7% au premier cycle du secondaire et de 12,2% au second cycle.

**\*\*SAUCIER, Robert (1982). *Définition et clientèles de la formation à distance*. Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale de l'éducation des adultes. 9 pages**

Code : Sau82

Mots-clés : Formation à distance, Québec, revue de littérature, réflexion

Description : Le texte fait une revue des définitions de la FAD donnée dans la littérature et de ses caractéristiques et les applique à certains exemples québécois de l'époque. Il relève quelques citations sur ses clientèles et conclut par une réflexion sur les distinctions entre les clientèles de la FAD et celles des institutions traditionnelles.

Éléments de conclusion et de discussion : À ceux qui caractérisent la clientèle de la FAD d'abord en termes d'isolements (géographique, physique, temporel, social, liés au cheminement, aux normes ou aux choix), l'auteur répond : « on peut bien politiquement faire viser par un centre de formation à distance diverses clientèles « isolées/défavorisées »; ce sera effectivement un bon outil éducatif pour bon nombre d'entre eux. Mais dans sa réalité, il y a fort à parier que l'effet le plus réel sera d'augmenter l'accessibilité à l'éducation pour ceux qui la trouvaient déjà relativement accessible ».

**\*\*SAUVÉ, Louise; DEBEURME, Godeliève; FOURNIER, Johanne; FONTAINE, Émilie; WRIGHT, Alan (2006). « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir » dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 32, no 3, Accès restreint : <http://www.erudit.org/revue/rse/2006/v32/n3/016286ar.pdf>**

Code : SDF06

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, formation universitaire, formation collégiale, mesures d'atténuation, revue de littérature

Description : L'article repose sur une revue de littérature et recoupe donc en partie la recension présentée sous SDW06. Elle porte cependant plus spécifiquement sur les facteurs d'abandon lors de la première session d'études. Le texte établit d'abord la situation dans les établissements post-secondaires, présente une définition, puis examine en profondeur les théories et modèles (Tinto, Bean et Metzger, Cabrera et al tel qu'adapté par Sandler, Kember). On examine ensuite les mesures de soutien puis les facteurs qui seront retenus dans le cadre de leur projet. Finalement, on présente des éléments de S@ami-persévérance.

Éléments de conclusion et de discussion : Le texte inclut des données internationales : « En Angleterre, un étudiant sur six ne termine pas sa première année d'études universitaires » En France, on dénombre 22% d'étudiants qui abandonnent au cours de la première année. En Australie, une enquête montre que 25% des répondants songent à abandonner durant le premier trimestre. Les auteurs font état de mesures de soutien à la persévérance, synthétisées à partir de plusieurs sources et qui incluent « des activités d'accueil, des ateliers portant sur les stratégies à adopter, des conférences, des parrainages entre étudiants de différents degrés, des mentorats professionnels, des séminaires, des réseaux de soutien, des centres d'aide, des consultations individuelles, des cours d'appoint, de rattrapage ou de renforcement, des sessions allégées, des lignes téléphoniques, des approches pédagogiques de programmes et d'interventions indirectes de la part du personnel enseignant, des ateliers de langue et de méthodes de travail [...] le parrainage et le tutorat [...] l'information et l'orientation scolaire [...] le financement des études. L'amélioration des méthodes pédagogiques, les stages en milieu de travail, une meilleure utilisation des TIC, l'aide financière à l'admission, des mesures d'accueil et d'intégration, l'identification hâtive des étudiants à risque et le développement de la vie étudiante ». Mais certains auteurs en souligneraient le morcellement et le manque de coordination.

**\*\*SAUVÉ, Louise; DEBEURME, Godeliève; WRIGHT, Alan (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche, Rapport de recension*. SAMI-Persévérance, FQRSC, Janvier. 84 pages.**

[http://www.aeteluq.org/mirador/documents/recension\\_reussite-2005.pdf](http://www.aeteluq.org/mirador/documents/recension_reussite-2005.pdf)

Code : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, formation universitaire, formation collégiale, mesures d'atténuation, revue de littérature

Description : Cette recension couvre principalement des articles publiés entre 2002 et 2005. Les auteur(e)s situent d'abord l'ampleur de la problématique puis abordent les théories qui y ont trait. Après une description de divers modèles, incluant leur représentation schématique, ils détaillent les facteurs considérés, tant en ce qui a trait à l'abandon qu'à la persévérance au niveau postsecondaire, en prenant en compte des données spécifiques à la FAD. Ils subdivisent ceux-ci en six catégories : facteurs personnels, d'apprentissage, interpersonnels, familiaux, institutionnels et environnementaux. Ils revoient ensuite certaines mesures de soutien existantes. Ils concluent en présentant les facteurs qui feront l'objet de leur recherche et à la mise en place de l'outil SAMI-Persévérance. Le texte contient une bibliographie substantielle.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteur(e)s font état de « taux d'abandon durant la première année d'études dans les universités américaines et canadiennes varient entre 20 % et 25 % ». Ils citent des données pour certaines universités québécoises où, entre 1994 et 2000, les taux d'abandon après un an dans les universités francophones allaient de 15,3 à 26,6% et, après 5 ans et plus, de 26,2 à 37,9%. Les taux étaient les plus bas à McGill (respectivement 10,1% et 14,1%) alors que Concordia avait le taux le plus élevé après cinq ans (39,5%). Les contrats de performance établis en 2000 auraient fait augmenter en moyenne la persévérance des étudiants à

temps plein au baccalauréat de 3,2%. Pour l'ensemble des universités québécoises, on estime que 26,5% de la cohorte de 2002-2003 n'obtiendra pas de diplôme universitaire. Moins du tiers termineront dans les temps prescrits.

Ils citent Powell (Pow06) comme indiquant que chez les étudiants à distance inscrits à un programme, le taux d'abandon est moindre (il varie de 26,9 à 43,2% ) que chez ceux qui étudient hors programme (il varie alors entre 22, 4 et 68, 8%) et ce après un premier cours. À la Téléq, le taux d'abandon était de 18,3% en 2003-2004.

Ils traitent des cinq domaines théoriques sous lesquels on peut placer les facteurs de persévérance : les théories psychologiques s'intéressant à la personnalité et à la motivation, les théories sociales qui examinent des éléments comme le statut social, la race et le sexe, les théories économiques qui voient l'abandon comme le résultat d'une analyse coût/bénéfice prenant peu en compte les facteurs sociaux, les théories organisationnelles qui examinent particulièrement l'interaction entre les variables personnelles et l'institution et son résultat en terme de performance et de persistance. Finalement, les théories interactionnelles qui font de ces interactions un processus dynamique entre l'environnement et l'étudiant.

Ils expliquent et résument les principaux modèles. Entre autres : « pour Tinto, la persévérance d'un étudiant dans ses études se manifeste par sa perception de l'institution (prestiges, exigences, attentes) et la perception de son intégration sociale (interactions avec ses pairs et avec les membres de la communauté d'apprentissage) et académique (performance académique, développement intellectuel, réussite). Plus l'étudiant considère que l'institution dans laquelle il est inscrit est de qualité et répond à ses attentes et parallèlement, plus il se sent intégré sur le plan social et académique, plus les chances de persévérer seront grandes. »; « la théorie de Bean et Metzner permet de mieux juger de l'impact de facteurs externes à l'institution sur les comportements de l'étudiant et sur ses attitudes à l'égard de l'institution [SV03] sans toutefois examiner l'impact des caractéristiques d'apprentissage de l'étudiant sur l'abandon ou la persévérance aux études. ». Celui de Kember : « le modèle de Kember met l'accent sur les facteurs relatifs à la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant ainsi que sur le support académique et administratif que doit offrir l'institution pour favoriser la persévérance. Les facteurs tels que la flexibilité dans le parcours des études, la qualité du matériel didactique au plan motivationnel, l'aide sur le plan des stratégies d'apprentissage de l'étudiant et de sa conception relative à sa capacité de réussir et le développement du sentiment d'affiliation à l'institution devraient être pris en considération par les établissements d'enseignement à distance souhaitant accroître la persévérance de leurs étudiants. »

Ils font état de publications qui indiquent que le statut non traditionnel d'une majorité des étudiants actuels, qui sont maintenant plus âgés, davantage des femmes, à temps partiel et d'origine plus diverses, souvent en emploi, font qu'ils s'identifient de moins en moins à leur statut d'étudiant. « Pour eux, l'université ne signifie plus un lieu d'éducation et de développement personnel, mais un endroit où ils vont obtenir un diplôme leur permettant d'accéder à une profession. »

Des différents regroupements de facteurs relevés dans leur recension, ils tirent leur propre regroupement des facteurs d'abandon en six catégories, en reprenant la catégorisation de Bissonnette (Bis03) mais en y ajoutant les facteurs d'apprentissage. On aurait alors :

- les facteurs personnels : le sexe, l'âge, l'état psychologique, les motifs d'entrée aux études;
- les facteurs d'apprentissage : la motivation en contexte d'apprentissage, les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, les stratégies de gestion;
- les facteurs interpersonnels : les relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel, intégration académique;
- les facteurs familiaux : les responsabilités parentales, le support de la famille et des amis, l'attitude des parents par rapport à la scolarisation;
- les facteurs institutionnels: type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants, difficulté d'adaptation au milieu institutionnel;
- les facteurs environnementaux : l'appartenance à une minorité ethnique, le niveau socio-économique, les ressources financières, le régime d'études, la situation géographique du pays.

La recension porte une attention particulière à l'ethnie : « une variable extrêmement difficile à étudier en lien avec la persistance puisque d'autres facteurs entrent nécessairement en jeu » dont la motivation et les raisons de persister. Quoi qu'il en soit, Le taux de persévérance des étudiants américains d'origine africaine, hispanophone et amérindienne est beaucoup plus faible. La situation serait semblable chez les communautés autochtones australiennes. Pour eux : « Les étudiants qui débutent leur baccalauréat et qui font partie d'une minorité, liée à leur culture ou à leur origine, sont confrontés à un campus qui ne correspond pas toujours à ce qu'ils avaient imaginé. [...] C'est à ce groupe d'étudiants qu'il revient de faire le plus d'efforts pour persévérer lors de la première année d'étude. »

Parmi les constats des auteur(e)s : « Même si la recherche ne cesse d'identifier des facteurs permettant de mieux prédire la persévérance aux études, il est évident que chaque établissement présente des variations par rapport à ce qui favorise la rétention de ses étudiants. » [...] Il n'existe pas de véritable consensus dans les recherches qui puisse clairement identifier les facteurs facilitant la persévérance aux études »

En matière de mesures de rétention, ils indiquent : « Les institutions qui adoptent le « lifecycle approach » sont plus efficaces sur le plan de la rétention des étudiants. Le « lifecycle approach » comprend les étapes suivantes : conseils de pré-admission et support, admission et intégration dans l'institution, premier trimestre ou session, passation des cours et insertion dans un emploi. ». Ils soulignent l'importance d'interventions précoces, même avant l'admission, et d'agir spécifiquement sur les étudiants de première génération mais concluent que « En résumé, les mesures de soutien à la persévérance sont encore à l'état embryonnaire ».

SAUVÉ, Louise ; MARTEL, Virginie ; FOURNIER, Johanne (2007). SAMI-Persévérance: un environnement interactif pour soutenir la réussite des étudiants. Article faisant suite à la communication: "La persévérance aux études: de l'intervention à l'analyse des environnements" dans *Ateliers du CAPRES en 2006 et 2007*. <http://www.quebec.ca/capres/fichiers/Art-SAMI-mars-07.shtml>

Code : SMF07

\*\*SAUVÉ, Louise; NADEAU, Jean-Réal; LECLERC, Gilbert (1993). « Le profil d'apprentissage des étudiants inscrits dans un certificat de cycle offert à distance et sur campus: Une étude comparative » dans *Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance*. Vol. 8, no. 2

Code : SNL93

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, objectif(s) de formation, style d'apprentissage, style cognitif, locus de contrôle, analyse comparative

Description : Au moyen de questionnaires complétés par 335 étudiants en sciences humaines, inscrits en 1989-90 à l'Université de Sherbrooke, à l'Université Laval et à la Télé-université, la recherche veut déterminer si les caractéristiques individuelles des étudiants sur campus et à distance diffèrent.

Les caractéristiques individuelles sont ici définies comme des « construits théoriques ». Parmi les éléments que ces caractéristiques individuelles peuvent inclure, quatre ont été retenues ici. Ce sont 1- les motifs d'étude et leur caractère intrinsèque/extrinsèque identifiés par la Grille des motifs d'études de Boshier; 2- le style d'apprentissage mesuré par le « Learning Style Inventory » de Kolb; 3- le style cognitif dépendance-indépendance du champ identifié par le Test des figures cachées de Witkin et al. et 4- le lieu de contrôle, mesuré par le Test de Levenson. Des facteurs socio-démographiques (âge, sexe, statut civil, occupation et études antérieures) ont aussi été identifiés. Des hypothèses nulles (aucune différence présumée) sont formulées sur les quatre points.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats de la comparaison de ces échantillons non aléatoires montrent « qu'il existe effectivement une différence significative au plan des motifs d'études, du style d'apprentissage, du style cognitif et du lieu de contrôle. »

En termes de motifs d'études, les deux groupes d'étudiants, tous en sciences humaines, étudient d'abord pour se cultiver mais ceux à distance visent davantage le perfectionnement que des intérêts humanitaires. La motivation de ces étudiants en FAD était donc davantage extrinsèque. Cela confirme certaines études : Kahl et Cropley [KC86] et Fawcett [Faw90], mais contredit Morgan, Gibbs et Taylor (MGT80), Harper et Kember (HK86) et Coggins (Cog88).



Au niveau des styles d'apprentissage, les étudiants à distance (ÉAD) sont plus des assimilateurs (notamment plus portés à la conceptualisation abstraite et à l'observation réfléchie) et ceux sur campus, des divergeurs (plus imaginatifs, émotifs, sociables). Ce qui va « dans le même sens que les recherches de Fawcett (Faw90), Willet et Adams (WA85) et contredisent la recherche de Harper et Kember (HK86). »

En ce qui a trait aux styles cognitifs, les ÉAD seraient majoritairement indépendants du champ et les étudiants sur campus dépendants. Ici, on a une confirmation des recherches existantes : Thompson (Tho84), Garlinger et Frank (GF88), Chickering (Chi76), Thompson et Knox (TK87).

En terme de lieu de contrôle, les étudiants sur campus ont davantage un lieu de contrôle externe mais il n'existe pas de différence sur le lieu de contrôle interne. Les auteurs indiquent qu'aucune des recherches qu'ils avaient pu inventorier sur le lieu de contrôle ne s'étaient intéressées à la FAD.

Les auteurs constatent par ailleurs, la « pénurie de recherches sur les étudiants adultes francophones » et mentionnent, en traitant de la méthode ATI (Aptitude-Treatment Interaction), que « Les recherches utilisant cette méthode ont bien mis en évidence qu'il n'y a pas de système ou de programme d'enseignement qui conviennent parfaitement à tous ».

**\*\*SAUVÉ, Louise; WRIGHT, Alan; DEBEURME, Godeliève (2005).** « Persévérer aux études universitaires à distance : quelques éléments de réflexion » dans *Colloque L'étudiante et l'étudiant au centre de la formation à distance : pédagogie et technologie*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). Montréal, 5-6 mai. 1 page. <http://www.refad.ca/colloque.html>

Code : SWB05

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, mesures d'atténuation, encadrement, compte-rendu

Description : Synthèse d'une présentation qui résume les facteurs de persévérance relevés dans la littérature et les outils qui seront inclus sous S@mi-Persévérance.

Éléments de conclusion et de discussion : On y fait état d'une recherche (2005-2007), financée par le FQRSC, qui examine les facteurs d'abandon et de persévérance et expérimente en ligne le prototype d'un système d'aide multimédia interactif: S@MI-Persévérance.

Les facteurs de persévérance sont ici regroupés en 7 groupes : (1) les caractéristiques d'apprentissage; (2) les caractéristiques personnelles, incluant les variables socio-démographiques; (3) les buts intrinsèques et extrinsèques à l'entrée des études; (4) l'environnement académique; (5) l'intégration académique; (6) l'environnement social et de travail et (7) l'intégration sociale et familiale.

Parmi les outils à être inclus sous S@MI-Persévérance, on traite d'outils méthodologiques, d'outils communicationnels relatifs surtout aux règles administratives; d'un tutorat virtuel et d'outils motivationnels.

**SAUVÉ, Louise; WRIGHT, A.; DEBEURME, G. (2005).** « Study of Conditions Leading to Persistence and Success in University Distance Education: S@MI-Persévérance. » dans *Third International Conference on Open and Distance Learning (ICODL)*. Grèce. 11-13 Novembre. 7 pages. Texte :

<http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/ICODL-art-pers-vf.pdf> Powerpoint : [http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/ICODL-PERseverance-nov05\(1\).ppt](http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/ICODL-PERseverance-nov05(1).ppt)

Code : SWB052

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, mesures d'atténuation

**SAUVÉ, Louise; WRIGHT, A.; DEBEURME, G. (2005).** « S@MI-PERSÉVÉRANCE - Système d'Aide Multimédia interactif à la Persévérance aux Études Universitaires. » dans *Actes du 5e colloque sur l'Enseignement des Technologies et des Sciences de l'Information et des Systèmes (CETSIS)*. Nancy, 25-27 octobre. 6 pages. <http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/CETSIS05-art-pers-vf.pdf>

Code : SWD05 Cité dans : Gau07

**\*\*SHAFFER, Normand (2005).** « Plan de réussite via l'encadrement au sein d'une institution de formation à distance » dans *Colloque du REFAD : L'étudiante et l'étudiant au cœur de la formation à distance : pédagogie et technologie*. Mai. Cégep@distance. PowerPoint : <http://www.refad.ca/pdf/Normandcolloque.ppt>

Code : Sha05

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, Québec, mesures d'atténuation, encadrement, réussite préalable, entrevue

Description : Cette présentation résume les principaux éléments du Plan de réussite adopté par le Cégep@distance au printemps 2004. Il fait partie du Plan stratégique de l'organisme, plan rendu obligatoire en 2003 par le ministère de l'Éducation du Québec pour tous les établissements d'enseignement collégial. Le document présente pour chacun des objectifs du plan un aperçu des mesures mises en place. Ces objectifs sont : 1) accroître la connaissance des caractéristiques propres des élèves et de leur cheminement scolaire et professionnel; 2) créer un milieu d'études et de vie qui favorise la réussite, stimule le goût d'apprendre, développe le sentiment d'appartenance et facilite l'harmonie interculturelle; 3) fournir aux élèves un encadrement adapté et les soutenir dans leur cheminement sur les plans scolaire et professionnel; 4) assurer une évaluation juste, équitable et fiable des apprentissages; 5) assurer la qualité des programmes d'études et des services de formation; 6) développer l'offre de programmes et de services en innovant et en diversifiant les modalités de prestation; 7) promouvoir les programmes d'études et les services de formation; 8) favoriser la concertation et la coordination au sein de chaque programme d'études et entre les programmes et 9) assurer le perfectionnement, l'évaluation et la reconnaissance du personnel.

Éléments de conclusion et de discussion : Le « Plan de réussite a obligé le Cégep@distance à revoir et évaluer toutes les interventions d'encadrement dispensées aux élèves. ». Par exemple, sous l'objectif 1, on a comme sous-objectif l'identification des élèves à risque ou en difficulté. Sous ce sous-objectif, il a fallu établir une série de critères d'identification, qui varient notamment selon qu'il s'agit d'un(e) étudiant(e) qui retourne aux études sans vécu collégial soit après plus de cinq ans, soit avec une moyenne inférieure à 68% ou avec une faiblesse marquée en français ou encore qui retourne aux études avec un vécu collégial mais en ayant fait soit plusieurs sessions avec plusieurs échecs, ou des échecs à répétition au même cours. Le document résume les mesures d'atténuation mises en place pour chacun de ces sous-objectifs.

**\*\*STOYKO, Peter (2003). *L'apprentissage @ la portée de tous : un guide d'apprentissage en ligne pour gestionnaires. Table ronde de recherche-action du CCG. Centre canadien de gestion, 51 pages.***

[http://www.myschool-monecole.gc.ca/Research/publications/pdfs/elrn\\_fr.pdf](http://www.myschool-monecole.gc.ca/Research/publications/pdfs/elrn_fr.pdf)

Code : Sto03

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, formation continue, Canada, design pédagogique, objectifs de formation, guide

Description : Ce guide contient quelques conseils pour empêcher le décrochage en formation en ligne en organisation (pages 26-28).

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur mentionne notamment l'allocation de temps approprié, limitant les distractions, la clarification des attentes du gestionnaire et du lien entre la formation et l'emploi ou le cheminement de carrière, la mise en place de vérifications périodiques, de mesures d'appivoisement de la technologie et de réflexions sur la conception du cours et sa technologie de façon à limiter les problèmes qui peuvent amener l'étudiant à abandonner non seulement la formation débutée mais tout apprentissage en ligne.

**\*\*THIBOUTOT, Chantal (2006). *Analyse des interventions de support et leur effet sur la persévérance et la motivation des étudiants dans le cadre d'un programme d'études offert à La Cité collégiale. Travail soumis dans le cadre du cours EDU6013 de la Télé-université. 24 pages***

Code : Thi06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Ontario, encadrement

Description : L'auteure analyse des interventions de support, entre autres celles utilisant les médias, et leur influence sur la persévérance et la motivation des étudiants dans le cadre d'un certificat post-diplôme en autisme et sciences du comportement offert à temps plein ou à temps partiel, en salle de classe ou à distance programme d'études offert à La Cité collégiale. Le travail décrit le programme, les principaux éléments d'un cours, son déroulement, la clientèle visée et le support à l'apprentissage offert au niveau du programme et du cours.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure établit une grille d'évaluation des « composantes du support à l'apprentissage liées aux concepts de persévérance et de motivation » en dix points (la connaissance approfondie de la clientèle visée, des interventions pédagogiques de l'enseignant qui amènent l'étudiant à s'approprier son apprentissage, une planification de l'apprentissage et une utilisation des médias centrés sur les besoins de l'apprenant et alliés à la pertinence des technologies sous-tendant l'apprentissage, des contenus complets et diversifiés des ressources nombreuses et de types variés, l'encadrement des formateurs et des concepteurs ainsi que de l'étudiant pour les initier aux caractéristiques de la formation à distance, l'utilisation adéquate de la technologie en tant que catalyseur d'une méthode pédagogique plutôt qu'en tant que simple support de la communication -, la valorisation du rôle du tuteur, une vision et des buts corporatifs endossés par l'administration de l'établissement d'enseignement et adoptés par tous les niveaux d'employés, interaction adaptée aux caractéristiques, aux besoins et aux attentes de chaque étudiant). Elle l'applique à ce nouveau programme et conclut notamment qu'il : « possède plusieurs caractéristiques qui pourront contribuer à assurer le succès des étudiants ». Les particularités de la clientèle pourront jouer puisque « La principale motivation des étudiants étant le perfectionnement professionnel et l'avancement de carrière, il est évidemment prévisible que le taux de réussite sera assez élevé ».

**\*\*TREMBLAY, Marie-Josée (1999). *Les attitudes des étudiants et des étudiantes à l'égard de l'enseignement à distance dispensé à l'aide des ressources de la télématique*. Thèse (M.A.Ed.), Université de Moncton. 90 pages**

Code : Tre99

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Nouveau-Brunswick, vidéoconférence, maîtrise des technologies, sexe, questionnaire

Description : Cette recherche se définit comme une enquête descriptive et exploratoire sur l'attitude des étudiants sondés envers un enseignement utilisant la télématique. Elle repose sur un questionnaire, envoyé par la poste aux 149 étudiant(e)s francophones du MBA à distance de l'Université de Moncton, questionnaire auquel 44 ont répondu.

Le questionnaire utilisé est un questionnaire de Riddle (1990) modifié, le questionnaire « Measuring Affective Change : Students in a Distance Education Class, Attitude Questionnaire ». Il contient une partie de données démographiques et 31 énoncés en quatre sections : fréquence d'utilisation de la technologie, attitude à l'égard des cours à distance, équipement disponible et perception de la télématique. La recherche ne présente pas de renseignements sur la persistance.

Éléments de conclusion et de discussion : Dans sa revue de littérature, l'auteure fait état de recherches indiquant un taux élevé d'anxiété chez les femmes qui utilisent l'enseignement médiatisé. Mais ses conclusions ne distinguent aucune différence dans les attitudes à l'égard de l'enseignement à distance via la télématique entre les hommes répondants (28) et les femmes (16). Contrairement à l'hypothèse avancée, le niveau de scolarité et le nombre de cours suivis à distance, qui était en moyenne de 4, 4 cours par étudiant ne semblent pas influencer les attitudes envers la FAD. Le questionnaire fait ressortir une conclusion inattendue : bien qu'il s'agisse d'étudiants qui utilisent fréquemment la télématique, ils indiquent préférer suivre des cours sur les lieux mêmes où l'enseignement est dispensé.

**UMBRIACO, Michel; GOSSELIN, L. (2002). « Émotion, cognition et formation à distance », dans *Distances et Savoirs*. vol. 5, no 1**

Code : UG02

**\*\*UNIVERSITÉ LAVAL (1998). *Guide des études à distance à l'Université Laval*. Préparé par Marie-Paule Dessaint. 27 pages. <http://www.distance.ulaval.ca/webdav/site/distance/shared/fichiers/guide.pdf>**

Code : UL98

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Québec, compétences méta-cognitive, guide

Description : Ce guide comprend les sous-rubriques :

I: Prendre en main son apprentissage

II: Apprendre à lire... pour apprendre

III: Des techniques d'étude efficaces (prendre des notes, faire de "vrais" résumés, questionner, construire des réseaux de connaissances, se préparer aux examens sans stress inutile).

**\*\*VERMETTE-GAUDREAU, Monique (1978). *Éléments de synthèse des travaux de recherche sur le S.C.C : correspondance entre les thèmes de discussion et la bibliographie, Document de travail (version provisoire)*. Ministère de l'Éducation, SGME. 61 pages**

Code : Ver78

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, correspondance, Québec, mesures d'atténuation

Description : Le document se présente sous forme de fiches par enjeu, service ou matériel du S.C.C. Chaque élément est décrit sous forme de liste à puces en fonction de catégories pré-établies, incluant des suggestions et des références bibliographiques propres à chacun.

Éléments de conclusion et de discussion : On y évoque des taux de persévérance allant de 67 à 71% en moyenne mais de moins de 20% dans certains cours.

## 1.2 Persévérance et formation à distance hors francophonie canadienne

ALBERO, B. (2000). *L'Autoformation en contexte institutionnel*. Paris. L'Harmattan.

Code : Alb00 Cité dans : DM06

Mots-clés : Formation à distance

Éléments de conclusion et de discussion : Selon DM06 : « Albero (2000) souligne qu'on limite l'accessibilité aussi lorsqu'on propose une démarche autonome, les apprenants n'étant pas préparés à organiser eux-mêmes leur apprentissage ne choisissent pas ce type de démarche ou abandonnent assez rapidement. »

ALLEN, Dwight; LIU, Han; LU, R.; REN, Z. (2004). « Building a Strong and Successful Online Learning Environment through Instructor Initiated Support and Affective Communication with Students », Dan C. Crawford et autres (dir.), s *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA, AACE. Pages 328-335.

Code : ALH04 Cité dans : NM07

ALLEN, Mike; BOURHIS, John; BURRELL, Nancy; MABRY, Edward (2002). « Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 16, no 2. Pages 83-97.

Code : ABB02 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, média, méta-analyse

Description : Synthèse de 25 recherches empiriques comparant la satisfaction en FAD et formation présentielle (FP).

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BLA04, la recherche conclut à une faible corrélation favorisant la FP. Les étudiants y indiquent une légère préférence pour la formation traditionnelle et peu de différence dans les niveaux de satisfaction »

ALLEN, Mike; MABRY, Edward; MATTREY, Michelle; BOURHIS, John; TITSWORTH, Scott; BURRELL, Nancy; (2004). Evaluating the Effectiveness of Distance Learning: A Comparison Using Meta-Analysis. dans *Journal of Communication*. Vol. 54, no. 3. Page 402

Code : AMM04

ANGELINO, Loraine; WILLIAMS, Frankie Keels; NTAVIG, Deborah (2007). « Strategies to Engage Online Students and Reduce Attrition Rates » dans *The Journal of Educators Online*. Volume 8, Number 2, Juillet. 14 pages

Code : AWN07

ANSTINE, J.;M. SKIDMORE (2005). « A Small Sample Study of Traditional and Online Courses with Sample Selection Adjustment » dans *Journal of Economic Education*. Vol. 36, No. 2. Pages 107-127

Code : AS05 Cité dans : RP06, RP07

ARNAUD, Michel (2001). *La mise en place d'une structure d'apprentissage collaboratif est-elle une bonne mesure de lutte contre l'abandon dans l'enseignement à distance ?*

<http://s144125082.onlinehome.fr/explorer/Abandon/La%20mise%20en%20place%20d'une%20structure%20d'apprentissage%20collaboratif%20est-elle%20une%20bonne%20mesure%20contre%20l'abandon%20dans%20l'enseignement%20%E0%20distance.pdf>

Code : Arn01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, travail collaboratif

Éléments de conclusion et de discussion : Compte tenu des taux d'abandon préoccupants en FAD, le diplôme d'université à distance « DUTICE » a été conçu selon une approche collaborative, de façon à lutter contre l'isolement des étudiants et réduire leur dépendance envers le tuteur.

ASHAR, Hanna; SKENES, Robert (1993). « Can Tinto's student departure model be applied to non traditional students ? » dans *Adult Education Quarterly*. Vol. 2, no. 43. Pages 90-100.

Code : AS93 Cité dans : DDP98, Jun052, BDD94

ASHBY, Alison (2004). « Monitoring Student Retention in the Open University: Detritions, measurement, interpretation and action » dans *Open Learning*. Vol. 19, no 1. Pages 65-78.

Code : Ash04 Cité dans : FKK06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Grande-Bretagne

Description : L'article décrit les renseignements recueillis par l'Open University (UK) sur la persévérance, leur interprétation et leur usage

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure fait une remarque intéressante. Les études faites à la Open University montrent que les étudiants utilisent leurs études dans l'institution pour être admis dans des études à temps-plein ailleurs. Les institutions de FAD ne devraient donc pas nécessairement être blâmées dans tous les cas d'abandon.

ASTIN, R. (1991). « A study of employment and distance education students at a community college » dans *Community College Research*. 12, no. 2. Pages 41-49

Code : Ast91 Cité dans : Par99

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, heures travaillées

Éléments de conclusion et de discussion : Le travail à temps plein aurait un impact négatif sur la persistance.

\*\*BAJTELSMIT, John W. (1988). *Predicting distance learning dropouts: Testing a conceptual model of attrition in distance study*. The American College. 34 pages

Code : Baj88 Cité dans : BDD94, CCC05, Sim03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, États-Unis, intégration sociale, style d'apprentissage, source de financement des études, analyse statistique, questionnaire

Description : L'auteur veut ici à la fois développer un modèle causal de l'abandon et présenter un test empirique de ce modèle dans le cadre d'une étude longitudinale à large échelle. Il débute par une revue de littérature s'intéressant particulièrement aux théories de l'abandon. Il décrit ensuite sa méthodologie, reposant sur l'utilisation de trois instruments : les données contenues dans les formulaires d'inscription, le questionnaire TACSIS (American College Student Information Survey) et les résultats d'examens de fin de cours. Le tout ayant permis de recueillir des renseignements sur 1 349 étudiants de tous les cours (de certification professionnelle et de maîtrise) dispensés par le American College. Il inclut une définition de l'abandon, présente, analyse et discute ses résultats.

Éléments de conclusion et de discussion : L'abandon a été défini dans ce cas comme caractérisant, à la fin du 5ème trimestre, tous les étudiants inactifs pendant les trois trimestres précédents. Ils représentaient 485 des 1 349 répondants (36,7%).

Quatre catégories de facteurs déterminants de l'abandon ont été identifiés : des caractéristiques liées à la provenance (background) de l'étudiant, la culture de soutien à la formation de l'employeur, les styles d'apprentissage et les compétences aux examens et, quatrième, l'engagement envers l'éducation. Il conclut que [traduction] : « les influences externes et les styles d'apprentissage à distance semblent des classes importantes de prédicteurs. À l'inverse, plusieurs des variables d'intégration sociale et académique [...] n'ont pas été très utiles pour discriminer entre les persistants et les décrocheurs ». (p. 26-27). Il ajoute que, parmi les facteurs d'influence externe, la culture de soutien de l'employeur se démarquait. Les résultats sont cependant assez peu analysés, l'auteur se concentrant plutôt sur les interventions possibles, par exemple : de cibler davantage les entreprises ayant une telle culture ou de mettre en place des programmes de commandite.

L'un des points intéressants de ce rapport, selon BDD94, est qu'il rapporte les résultats d'une étude faite pour l'American College qui évaluait les coûts de l'abandon. Dans leur cas [traduction] : « l'impact financier de l'abandon a cru de façon significative; en 1982, la valeur en dollar était de 69 000\$ par point de pourcentage d'abandon et avait cru en 1988 à 160 000\$ par point » (p. 3) et on prévoyait en conséquence un déficit de plus de 2 millions dans cinq ans.

BAJTELSMIT, John W. (1993). « Research-based approaches to dealing with student attrition. Experiences at the American College, Distance Education » dans *Symposium selected papers. ACSDE Research monograph*. Philadelphia, PA: Pennsylvania State University. Pages 42-48

Code : Baj93 Cité dans : BD01

BAREFOOT, Betsy (2003). « Selected References on Student Retention » dans *Student Retention in Open and Distance Learning Symposium*. Open University, UK 27-28 mai.

<http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=3353>

Code : Bar03

BAREFOOT, Betsy (2003). « What We Know About Student Retention » dans *Student Retention in Open and Distance Learning Symposium*. Open University, UK 27-28 mai.

<http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=3352>

Code : Bar032

BAREFOOT, Betsy O. (2004). « Higher Education Revolving Door: Confronting the problem of student dropout in US colleges and University. » dans *Open Learning*. Vol. 19, no 1. Pages 9-18.

Code : Bar04 Cité dans : FKK06

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, mesures d'atténuation

Description : L'article est centré sur le rôle de l'environnement fourni par le collège ou l'université en lien avec la rétention, particulièrement la structure de base de l'enseignement supérieur, dont la façon dont les formations sont conçues et livrées.

BARKER, K.; WENDEL, T. (2001). *E-learning: studying Canada's virtual secondary schools*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education

Code : BW01 Cité dans : CGK05

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, compétence linguistique, Canada

Description : Rapport final d'une étude sur deux ans ayant examiné l'efficacité de la formation virtuelle dans trois provinces canadiennes en comparaison avec les approches traditionnelles. Six études de cas en sont tirées.

Éléments de conclusion et de discussion : De CGK05 : les étudiants dans un contexte d'école virtuelle s'amélioreraient moins en capacités d'écoute et d'élocution.

BARTELS, J. (1982). « Dropout at the distance university in the Federal Republic of Germany » Présentation au forum annuel de l' *Association for Institutional Research*. Denver

Code : Bar82 Cité dans : Bri87

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Allemagne, âge, sexe

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Bri87, son étude de l'abandon à l'université allemande de FernUniversität montre un taux d'abandon plus élevé chez les moins de 25 ans et chez les femmes. Elle le cite comme indiquant qu'il y a beaucoup de cas montrant que les étudiants adultes, plutôt que de blâmer l'institution, se blâment eux-mêmes pour leur décrochage. Elle l'explique en partie par le fait qu'ils ne pourraient comparer leur perception à celles de leurs collègues étudiants.

BEAN, J. P. (1982). « Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. » dans E. Pascarella (Ed.), *New directions for institutional research: Studying student attrition*. San Francisco: Jossey-Bass. Pages 17-33

Code : Bea82

BEARE, P.L. (1989). « The comparative effectiveness of videotape, audiotape, and telelecture in delivery of continuing teacher education. » dans *American Journal of Distance Learning*. No. 3. Pages 57-71.

Code : Bea89 Cité dans : HN06

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, analyse comparative

Éléments de conclusion et de discussion : HN06 dit que Beare (1989) a trouvé un certain niveau de jalousie des étudiants en FAD envers les étudiants traditionnels.

BEIJER, E. (1972). « A study of students' preferences with regard to different models for two-way communication. » dans *Epistolodidaktica*. Vol. 2. Pages 83–90

Code : Bei72 Cité dans : Gib90

Mots-clés : Formation à distance, correspondance, encadrement, fréquence des contacts

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Gib90, Beijer aurait déterminé que seulement 23% des étudiants traditionnels par correspondance préféreraient des contacts supplémentaires avec le formateur. 33% préféreraient étudier seuls.

BELAWATI, T. (1995). *Increasing persistence in Indonesian post-secondary distance education*. Thèse de doctorat, University of British Columbia.

Code : Bel95 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, Indonésie, gestion du temps

Éléments de conclusion et de discussion : Le document examine notamment l'aide institutionnelle à la gestion des études mais, selon BD01, celle-ci n'aurait pas nécessairement d'effet sur la persistance. L'auteur lie le temps consacré aux études, la tendance à se jumeler à un(e) partenaire d'études, et à utiliser les moyens de communication à la persistance. Selon BD01 : « Il est toutefois impossible d'établir un lien de causalité avec l'abandon, à partir de ces résultats, en comparant les étudiantes qui ont abandonné à celles qui ont réussi leurs études : ont-elles abandonné par manque de temps à consacrer aux études ou échoué parce qu'elles n'accordaient pas assez de temps à leurs études? ».

BEN ABID, Santos (2000). « Les déterminants de la réussite en enseignement à distance supérieur français : le cas des CTU ». dans *5ème Biennale de l'éducation et de la formation*. Paris 12-15 avril. <http://www.u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/2000/00089.pdf>

Code : Ben00

BERGE, Z ; HUANG, Y. (2004). « A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning » dans *DEOSNEWS*. Vol. 13, no. 5. (accessible via <http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosarchives.asp> )

Code : BH04 Cité dans : Ty106

Mots-clés : Formation en ligne

Description : L'article revoit les divers modèles de l'abandon, dont celui de Boyles (Boy00).

Éléments de conclusion et de discussion : Ty106 dit que [traduction] : « Berge et Huang (2004), reconnaissant la complexité de l'enjeu de l'abandon, disent que les modèles précédents de l'attrition et de la rétention sont rarement efficaces et ont tendance à être trop difficiles et/ou complexes à appliquer. Ils proposent un raffinement du modèle de Boyle dans lequel ils regroupent la gamme de variables en trois groupes primaires : (1) Les variables personnelles comme l'âge, l'ethnicité, le genre, le revenu, l'expérience académique précédente et des attributs personnels comme l'auto-efficacité de l'apprentissage, l'organisation personnelle et la motivation; (2) Les variables institutionnelles comme l'attitude de l'institution, ses valeurs et croyances, les caractéristiques académiques comme les systèmes et processus structuraux, le soutien à l'apprenant et le degré de cohérence entre les besoins des étudiants individuels et la position philosophique de l'institution; (3) Les variables circonstancielles qui incluent la nature et la qualité de l'interaction de l'institution avec l'étudiant, les interactions académiques, le design des cours et de la facilitation, aussi bien que les interactions qui sont spécifiques à la vie, au travail, à la famille, aux responsabilités et à la satisfaction de l'apprenant. »

BERGE, Z. L.; MROZOWSKI, S. (2001). « Review of research in distance education, 1990 to 1999. » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 15, no 3. Pages 15-19.

Code : BM01 Cité dans : BLA04



Mots-clés : Formation à distance, revue de littérature

Description : Revue de la littérature en FAD des années 1990 à 1999 dans quatre périodiques majeurs de langue anglaise et des synthèses de thèses et mémoires. Des 1 419 publications recensées, seules celles indiquant la méthodologie (890) ont été incluses.

Éléments de conclusion et de discussion : Les articles traitaient principalement d'enjeux pédagogiques et les trois-quart utilisaient une méthodologie descriptive.

Cette recherche fait partie de celles que BLA04 citent comme des revues de littérature narratives donc subjectives et incapables de mesurer l'importance des différences entre FAD et formation en présence.

BERNARD, R. M.; AMUNDSEN, C.L. (1989). « Antecedents to drop-out in distance education: Does one model fit all? » dans *Journal of Distance Education*. Vol. 4, no 2. Pages 25-46.

Code : BA89 Cité dans : BLA04, Vai98

BERNARD, R. M.; BARRINGTON, J. M. ; LUNDGREN-CAYROL, K.; BENTLEY, J. (1995). « Learning success in Distance Education: A Model for Research » dans *The annual AMTEC Conference*. Guelph, Ontario. 14-17 mai

Code : BBL95

BERNARD, R. M.; LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). « Computer conferencing: An environment for collaborative project-based learning in distance education. » dans *Research and Evaluation in Education*. Vol. 7, no. 2-3. Pages 241-261.

Code : BL01 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation à distance, travail collaboratif

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BLA08, davantage de recherches sur l'apprentissage par problème comme celle-ci devrait être faite en lien avec la mesure du succès en FAD.

\*\*BERNARD, Robert M.; BRAUER, Aaron; ABRAMI, Philip C.; SURKES, Mike (2003). « The Development of a Questionnaire for Predicting Online Learning Achievement. » dans *Distance Education*. Vol. 25, no 1. Pages, 31-47

Code : BBA04 Cité dans : Tyl06

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, Québec, maîtrise des technologies, gestion du temps, fréquence des contacts, réussite préalable, perception de la FAD, questionnaire, expérimentation-terrain

Description : L'article traite du développement et de la validation d'un questionnaire en 38 points conçu pour évaluer les résultats des étudiants dans un apprentissage en ligne. Celui-ci a été administré à 167 étudiants de l'Université Concordia.

Éléments de conclusion et de discussion : De Tyl06 [traduction] : « Bernard, Brauer, Abrami et Sturkes (2004) considèrent la préparation à l'apprentissage en ligne comme étant un facteur critique de la persistance. Ils identifient quatre dimensions de cette préparation : les habiletés en ligne, comme les habiletés en informatique, sur Internet et en communication en ligne via le courrier et les forums de discussion; l'auto-gestion de l'apprentissage et des initiatives d'apprentissage, qui inclut la gestion du temps, l'organisation personnelle et des stratégies cognitives efficaces; les perceptions (ou croyances) relatives à la formation en ligne, qui suggèrent que l'attitude d'un apprenant au sujet de l'efficacité relative de l'apprentissage en ligne comparé à celui en classe a un effet sur leur performance générale dans un cours en ligne; le degré d'interaction avec le tuteur et les autres étudiants.

Curieusement, l'étude montre que ce dernier facteur, le degré d'interaction, a un effet négatif sur les résultats. Les auteurs supposent que dans le cas de ce cours en particulier, l'interaction était peut-être une condition minimale de succès. Deux facteurs ont un effet positif sur les résultats, l'auto-gestion de l'apprentissage ayant l'effet le plus important. Comme ils le disent [traduction] : « De façon succincte, les résultats antérieurs sont encore le meilleur prédicteur des résultats futurs ». Ils relèvent

un lien modeste mais significatif entre l'auto-gestion de l'apprentissage et la moyenne cumulative, suggérant qu'il pourrait être un assez bon prédicteur de la réussite en général.

Ils remarquent aussi, à partir des pre-tests et des post-tests, une certaine évolution des opinions dans le temps. Les habiletés et les interactions se déplacent dans une direction négative et l'auto-gestion dans une direction positive. Ils supposent que dans les deux premiers cas, cela résulterait d'une sur-estimation de départ et que, en ce qui concerne l'auto-gestion, il pourrait s'agir d'une contribution de la FAD.

**\*\*BERNARD, Robert M.; LOU, Yiping; ABRAMI, Philip C; BOROKHOVSKI, E; WADE, A; WOZNEY, L; WALLET, P.A; Fiset, M; HUANG, B. (2004). « How does distance education compare to classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. » dans *Review of Educational Research*. Vol. 78, no. 3, automne, 65 pages**

Code : BLA04

Mots-clés : Formation à distance, formation en présence, design pédagogique, analyse comparative, méta-analyse

Description : Cette recherche se veut un examen exhaustif et rigoureux de la littérature comparative FAD/FP de 1985 à 2002, quel que soit le groupe d'âge, le médium ou la méthode de formation utilisée. D'un inventaire de plus de 800 publications, elle retient 232 études dont elle pondère les résultats pour obtenir des résultats comparables. L'examen se concentre sur trois groupes de données : les résultats des étudiants, leur attitude et leur persistance. Il porte aussi une attention particulière aux différences entre formations synchrones et asynchrones.

Les auteurs traitent d'abord de la pertinence des recherches comparatives entre FAD et formation en présence puis examinent certaines des revues comparatives et méta-analyses déjà effectuées. Ils expliquent ensuite en quoi consiste une méta-analyse et sa mesure de l'ampleur de l'effet (effect size), une mesure standardisée permettant de comparer les différences relevées par des études distinctes entre un groupe de contrôle et un groupe traité. Ils distinguent ensuite les diverses formes de FAD mises en cause et les distinguent notamment en fonction d'un enseignement de groupe ou individualisé. Puis ils procèdent à l'analyse statistique de chaque groupe de variables et à la discussion des résultats.

Le texte inclut aussi des pistes d'intervention et de recherche et comprend une bibliographie exhaustive des publications de langue anglaise examinées.

Éléments de conclusion et de discussion : Comme le disent les auteurs, la recherche sur les nouvelles technologies est d'abord centrée sur la comparaison entre les anciennes et les nouvelles applications. Les recherches comparant l'efficacité de la FAD et de l'enseignement traditionnel sont donc très nombreuses. Bien que ces comparaisons aient été souvent critiquées, leur réalisation se poursuit. Peut-être parce que la FAD a d'abord été perçue comme une alternative à la formation en présence lorsque celle-ci était impossible et non comme un mode de formation distinct.

Les auteurs font une analyse statistique poussée des résultats des nombreuses études incluses en fonction de chaque groupe de données étudié (les résultats des étudiants, leur attitude et leur persistance). Par exemple, en termes de résultats obtenus (achievement outcomes), les auteurs ont relevé 318 mesures. Ils en concluent à un léger avantage de la FAD. Aux trois niveaux, les différences sont faibles et les résultats très variables, suggérant que plusieurs applications de la formation à distance obtiennent de meilleurs résultats et que plusieurs autres performant peu.

Ils portent une attention particulière aux différences entre FAD synchrones et asynchrones, les formations asynchrones étant légèrement supérieures en termes de résultats des étudiants, mais là aussi l'hétérogénéité entre sous-groupes est important.

En étudiant les effets des différences de la méthodologie utilisée pour chacune des recherches et de la pédagogie des cours en cause, ils concluent que la méthodologie et la pédagogie ont plus d'effet que les médias utilisés sur les résultats des étudiants et que c'est dans les cas de la FAD au secondaire et dans les applications militaires et d'affaires que l'ampleur de l'effet serait la plus grande.

Ils examinent ensuite l'attitude des étudiants envers la technologie, le sujet du cours, l'enseignant et le cours lui-même. Dans ce cas, les formations synchrones obtiendraient de meilleurs résultats que les formations asynchrones.

Dans le cadre de cette étude, la persistance a été mesurée en terme de nombre ou de pourcentage d'étudiants qui ont terminé le cours sur le total d'inscrits. Ils examinent l'année de publication pour vérifier si la technologie aurait produit des effets dans le temps. Leur analyse suggère que les taux d'abandon ne présentent pas de variations significatives dans le temps. De l'ensemble des études, ils concluent qu'il y a un effet significatif en faveur de la formation présentielle en matière d'abandon mais qu'il est faible et moins prononcé en ce qui a trait aux formations synchrones.

En conclusion générale, ils soulignent la variabilité très large de l'ampleur de l'effet sur tous les éléments mesurés ce qui suggère que la formation à distance peut fonctionner extrêmement bien ou très pauvrement selon les cas et qu'il est très difficile de tirer des conclusions de cette vaste littérature sur ce qui fonctionne ou pas.

BILLINGS, D.M. (1988). « A conceptual model of correspondence course completion. » dans *Journal of Distance Education*. Vol. 2, no 2. Pages 23-35.

Code : Bil88 Cité dans : Jun052

Mots-clés : Formation à distance, correspondance, objectifs de formation, délai de soumission des travaux, modèle, revue de littérature

Éléments de conclusion et de discussion : Billings développe un modèle de la persistance dans les cours par correspondance. Il est décrit par Jun052 comme une adaptation du modèle synthétique de Bean sur l'abandon dans l'enseignement supérieur. Dans ce modèle, dont les variables ont été choisies à partir d'une revue de la littérature en conformité avec la procédure recommandée par Bean, et ordonnées de façon à ce que caractéristiques d'arrière-plan de l'étudiant précèdent les variables organisationnelles et environnementales et que les variables liées à l'attitude précèdent l'intention.

Les variables d'arrière-plan représentent des mesures des aptitudes académiques et des réalisations susceptibles d'influencer la persistance. Les variables organisationnelles reflètent la participation des étudiants dans l'organisation; ce sont la moyenne cumulative (GPA), le niveau de la classe, l'expérience avec les cours par correspondance et le soutien des pairs. Les variables environnementales sont soulignées dans le modèle de Billings comme elles l'étaient dans celui de Bean et Metzner à cause des caractéristiques des étudiants en cause, par exemple le fait qu'ils soient mariés, aient des responsabilités familiales ou sont au travail. Elles comprennent l'emploi, le soutien de l'employeur, les responsabilités familiales, le soutien familial et la distance du formateur. Les variables liées à l'attitude et aux résultats veulent traduire l'expérience subjective de l'étudiant et sont une mesure de la façon dont ses besoins et ses buts sont rencontrés. Elles incluent la loyauté, les objectifs éducatifs, la valeur pratique, la satisfaction, la difficulté du cours, la discussion de la leçon, la rétroaction et l'isolement. L'intention de compléter le cours est vue comme le meilleur prédicteur de l'abandon. La date de la soumission du premier travail a été ajoutée au modèle. Les progrès vers l'achèvement du cours, une mesure de l'activité de l'étudiant dans le cours, est la variable dépendante dans ce modèle conceptuel que Billings décrit comme nécessitant plus de vérifications. Mais, selon Jun052, il aurait été relativement peu testé sauf par Osborn (Os01).

BOUCHER, Terry A.; BARRON, M. Helen (1986). « The effects of computer-based marking on completion rates and student achievement for students taking a secondary-level distance education course » dans *Distance Education*. Vol. 7, no. 2. Pages 275-280.

Code : BB86

BOYLES, L.W. (2000). *Exploration of a retention model for community college student*. The University of North Carolina at Greensboro. Doctoral Dissertation

Code : Boy00 Cité dans : Tyl06

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Tyl06, Boyles (2000, cité dans Dagger & Wade, 2004) propose un autre modèle spécifique à la rétention dans la formation en ligne fondé sur trois ensembles de variables : celles liées à l'étudiant, celles liées à l'environnement et les variables académiques.

\*\* BRINDLEY, Jane E. (1987). *Attrition and completion in distance education: The student perspective*. Thèse de maîtrise, University of British Columbia. 112 pages

Code : Bri87 Cité dans : BD01, BDD94

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada, gestion du temps, matière, localisation, encadrement, résultats préalables, entrevue, analyse statistique

Description : Étude exploratoire reposant sur la technique de l'incident technique de Flanagan. L'auteure a interviewé 40 étudiants de 8 cours variés, choisis de façon aléatoire parmi les étudiants inscrits à leur premier cours à distance à l'Université Athabasca. Chacun a fait état d'incidents positifs ou négatifs liés à ses progrès.

Après avoir situé le problème et effectué une revue de littérature, incluant une revue de stratégies de rétention, l'auteure explique sa méthodologie, ses résultats et en fait l'analyse. Elle en déduit des éléments pour enrichir un modèle conceptuel.

Éléments de conclusion et de discussion : Dans sa revue de littérature, l'auteure indique que [traduction] : « un certain nombre d'études d'apprenants adultes à distance ont montré que, généralement, plus le niveau d'éducation préalable d'une personne est bas, plus la probabilité qu'il ou elle abandonne est élevée ». Elle cite aussi des études sur les habitudes d'études où le temps consacré à l'étude et le fait de débiter rapidement le travail dans un cours ont une influence sur la persistance. Les études sur l'incidence de la motivation donneraient pour leur part des résultats contradictoires, peut-être à cause de la difficulté d'isoler les facteurs motivationnels. En ce qui regarde les traits de personnalité, ils auraient peu de valeur comme variables individuelles de prédiction mais influeraient de façon importante sur l'adéquation avec l'institution. L'influence des pairs quant à elle serait importante chez les étudiants traditionnels de 18-24 ans; elle pourrait jouer aussi chez les étudiants adultes, mais les pairs sont alors généralement à l'extérieur du contexte académique.

Sur les motifs d'abandon, elle note que les raisons données par les décrocheurs seraient souvent des rationalisations ou des simplifications excessives d'un processus complexe.

En ce qui a trait à sa propre étude : 15 des 40 étudiants sélectionnés (37,5%) ont complété leur cours avec succès. Ils ont rapporté en moyenne 6,6 incidents chacun, les deux groupes rapportant plus d'incidents négatifs que positifs. Treize catégories bi-polaires d'incidents émergent. Des différences significatives entre persistants et non-persistants existent dans quatre catégories.

Le « Changement dans le temps disponible ou les circonstances » était la catégorie de loin la plus fréquente, touchant 80% des étudiants. C'était aussi celle où l'on indiquait le plus d'événements négatifs (52 à 4). L'auteur indique que [traduction] : En général, on peut dire que le type d'incident que retient le non persistant nuit aussi aux persistants. Apparemment, les persistants répondent différemment des non-persistants à ces incidents. ». Cela est particulièrement vrai dans cette catégorie, alors que : « Dans la littérature sur l'éducation à distance, cela est cité comme la raison d'abandon la plus souvent donnée [WP83]. Cette étude montre que l'expérience des persistants inclut le même nombre de cas d'obstacles de ce type » (p. 73).

La catégorie « soutien personnalisé à l'apprentissage » était mentionnée par 50% des étudiants, autant persistants que non-persistants et les deux groupes rapportaient presque autant d'incidents positifs que négatifs. Les non-persistants rapportaient davantage d'incidents négatifs liés à l'étape de la « découverte du cours » et d'incidents négatifs en lien avec leur préparation ou leurs attentes préalables au cours.

Les persistants rapportaient davantage d'incidents de soutien ou d'encouragement de l'extérieur de l'Université. Mais ils indiquaient aussi davantage d'incidents négatifs liés au design du cours, peut-être selon l'auteure parce qu'ils en ont davantage parcouru le contenu. Ils étaient aussi plus nombreux à souligner des incidents, le plus souvent positifs, liés aux échéanciers. L'auteure mentionne que [traduction] cela « est consistant avec les résultats d'études comparatives des pratiques en matière de rythme (« pacing and self-pacing ») dans les institutions à distance lesquelles montrent de façon concordante de plus haut taux de rétention chez les étudiants dont le rythme est établi par un calendrier et des échéances institutionnelles » [Col82]. Les persistants étaient aussi plus nombreux à indiquer des incidents, généralement positifs, liés aux notes reçues.

En fonction de son étude et des données recueillies par l'Université Athabasca, elle suggère des éléments pour enrichir le modèle de Bean et Metzner (BM85), par exemple de tenir compte du fait que l'étudiant soit inscrit à un programme ou étudie hors programme, qu'il provienne ou non d'une région rurale et du niveau de ses résultats au secondaire.

BROWN, Byron W.; LIEDHOLM, Carl E. (2002). « Can Web Courses Replace the Classroom? Lessons from Microeconomics » dans *American Economic Review*. Vol. 92, No. 2, Mai. Pages 444-448

Code : BL02 Cité dans : RP06

BROWN, K.M. (1996). « The role of internal and external factors in the discontinuation of off-campus students » dans *Distance Education*. Vol. 17, no 1. Pages 44-71.

Code : Bro96 Cité dans : BD01, Jun052

Mots-clés : Formation à distance, âge, locus de contrôle, intégration sociale, localisation de l'institution

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BD01, cette étude ne démontrerait pas de tendances marquées quant à l'influence de l'âge sur l'abandon mais le lierait plutôt à des variables intermédiaires, par exemple le locus de contrôle et le taux d'intégration. Elle indiquerait aussi que les étudiants situés en régions éloignées ou rurales seraient plus persistants.

BURGE, E.J ; HOWARD, J. (1990). « Graduate level distance learning : the students speak » dans *Canadian journal of university continuing education*. Vol. 16, no. 1. Pages 49-65

Code : BH90

BURT, G. (2002). *Retention : relevant motivation is more important than workload*. UKOU Institute of Educational Technology, Milton Keynes. Non-publiée

Code : Bur02 Cité dans : Sim03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, surcharge cognitive

Éléments de conclusion et de discussion : Cette recherche n'aurait trouvé, selon Sim03, que de faibles corrélations entre la charge de travail d'un cours, les variables relatives à sa difficulté et la rétention.

CAIN, Darrell L.; MARRARA, Chip; PITRE, Paul E.; ARMOUR, Sabrina (2003). « Support Services That Matter: An Exploration of the Experiences and Needs of Graduate Students in a Distance Learning Environment » dans *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. Vol. 18, No. 1. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/129/101>

Code : CMP03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, encadrement, travail collaboratif, entrevue, analyse de contenu

Description : « L'objectif de cette étude de cas était d'examiner les besoins de support, les expériences et les attentes d'un groupe d'étudiants de deuxième cycle en formation à distance. La méthode de recherche incluait les techniques qualitatives de l'entrevue et de l'analyse de document »

Éléments de conclusion et de discussion : « Les résultats ont révélé trois conclusions importantes. Premièrement, la plupart des étudiants avaient peu de chances de profiter des services de support aux étudiants. Deuxièmement, les étudiants perçoivent leurs pairs comme étant des sources importantes de support pédagogique et social. Finalement, les étudiants s'attendaient à ce que leur professeur soit une source de support et qu'il soit au courant des services pédagogiques et administratifs offerts sur le campus.

CANFIELD, Albert A (1980). *Learning styles inventory manual*. Ann Arbor, Humanics Media.

Code : Can80 Cité dans : Gib90

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, style d'apprentissage

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Gib90, le résultat des persistants en terme de style d'apprentissage n'était pas significativement différent de ceux obtenus par les décrocheurs dans les programmes à distance (external degree programs) étudiés.

CARNEVALE, D. (2000). « Online instructor takes step to reduce dropout rate. » dans *The Chronicle of Higher Education*. Janvier

Code : Car002 Cité dans : FKK06

CARNWELL, Ros (2000). « Approaches to study and the impact on the need for support and guidance in distance learning ». dans *Open Learning*. Vol. 15, no 2. Pages 123-140.

Code : Car003 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, style d'apprentissage, Méthode d'apprentissage

Description : Entrevues auprès de 20 femmes étudiant à distance en nursing dans le but d'établir des liens entre les approches aux études, les styles d'apprentissage, les stratégies et le design du matériel et comment ils influencent le besoin de soutien en FAD.

Éléments de conclusion et de discussion : Trois approches envers l'étude ont été identifiées chez les étudiant(e)s :

- Le « pataugeage systématique » (systematic wading), dont les adeptes progressent dans le matériel de façon séquentielle et rigoureuse. Ils sont engagés activement dans l'apprentissage et apprennent en profondeur et n'ont généralement besoin que d'un soutien passif;
- La focalisation rapide (speedy-focusing). Les étudiants ont une vision stratégique du matériel et prennent des raccourcis pour se concentrer sur ce qui est requis. Ils ont un apprentissage en profondeur limité. Contrairement aux premiers, ils préfèrent un matériel de cours « ouvert » mais se contentent d'un soutien passif.
- La baignade globale (global dipping). Ils étudient de façon désorganisée. Ils ont aussi une approche holistique mais ils rencontrent des difficultés qui les font aller d'une approche à l'autre. Leur style d'apprentissage repose sur un engagement passif envers le matériel et résulte en un apprentissage de surface. Ils ont besoin de matériel « fermé », de dialogue et d'un tuteur actif.

CARNWELL, Ros (1999). « Distance education and the need for dialogue » dans *Open learning*. Vol. 14, no. 1. Pages 50-55.

Code : Car99 Cité dans : DM06

Mots-clés : Formation à distance, sexe, travail collaboratif

Éléments de conclusion et de discussion : DM06 indique que les femmes « seraient aussi défavorisées par des cours qui exigent des regroupements : Carnwell (1999) cite une étude de Van Prümmer et Rossiée (1988) qui soutient que bien que les femmes préfèrent apprendre en compagnie des autres (avec des interactions), elles ont plus de difficultés à participer à des rencontres (difficultés de transport, sécurité personnelle, occupations familiales contraignantes, etc.). ». Il est à noter que Ros Carnwell a aussi publié en 2001 un livre entier « Women and Distance Learning » sur le sujet des femmes en FAD.

CARPENTER, C. R; GREENHILL, L. P. (1955). *An Investigation of Closed-Circuit Television for Teaching University Courses*. Instructional Television Research, Project Number One. The Pennsylvania State University.

Code : CG55 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, média, analyse comparative

Éléments de conclusion et de discussion : BLA04 cite leur recherche comme un exemple des études comparatives reposant sur un modèle de formation à distance développé à partir des années 40 et prévoyant la distribution en direct de présentations vers des sites éloignés. Ils indiquent que [traduction] : « Plusieurs études de ce type n'ont pas produit de différences significatives entre la classe principale et les sites éloignés ».

CARR, Katherine C; FULLERTON, J.T; SEVERINO, R.; MCHUGH, M.K. (1996). « Barriers to completion of a nurse-midwifery distance education program. » dans *Journal of Distance Education/ Revue de l'Éducation à Distance*. Vol. 11, no 1. Pages 111-130. <http://cade.athabasca.ca/vol11.1/carretal.html>

Code : CFS96 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, gestion du temps, travail collaboratif

Description : « Un sondage a été effectué auprès de 59 décrocheurs et 60 finissants reçus (groupes de contrôle) d'un cours à distance de deux ans d'infirmière sage-femme, pour connaître les facteurs démographiques et personnels, ainsi que les caractéristiques du cours et les habitudes scolaires des étudiants, qui favorisaient la réussite ou le décrochage scolaire. »

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BD01 : « Carr et al. (1996) se sont penchés de façon détaillée sur ce facteur critique de gestion des études [...]. Les étudiantes qui abandonnent ont moins tendance à attribuer un temps suffisant aux études, à se jumeler à une partenaire d'études, à utiliser les moyens de communication à leur disposition et, disent les auteurs, à « être proactives (aggressives) dans leurs habitudes d'études »

CARR, S. (2000). « As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. » dans *The Chronicle of Higher Education*. No. 23, page A39. <http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm>

Code : Car00 Cité dans : Tyl06

CARR, R.; LEDWITH, F. (1980). « Helping disadvantaged students. » dans *Teaching at a Distance*. No. 18. Hiver. Pages 77-85.

Code : CL80 Cité dans : Coo90

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, matière, sexe, âge, questionnaire, analyse statistique

Description : Étude reposant sur un questionnaire administré à 332 étudiants désavantagés qui avaient abandonné ou échoué un cours de l'Open University britannique et 100 qui avaient complété leur cours. Le tout ayant été complété par une analyse des données institutionnelles.

Éléments de conclusion et de discussion : Une des conclusions citées par Coo90 est que les motifs d'abandon variaient selon les matières : en arts et en sciences sociales, on citait davantage des problèmes personnels ou domestiques. En maths, en science et en technologie, on indiquait plus de raisons liés à l'emploi. Leurs données institutionnelles indiquent des différences de taux d'abandon par occupation : femmes au foyer (13%), main d'œuvre spécialisée (27%), travail manuel (46%) comparé à une moyenne globale de 30%. Le genre était lié à la matière : les femmes réussissant mieux dans les arts, les sciences sociales et les maths, les hommes en science et en technologie. Quant à l'âge, les étudiants les plus jeunes et les plus vieux semblaient abandonner davantage mais avec des taux différents par faculté.

CARTER, V. (1996). « Do media influence learning? Revisiting the debate in the context of distance education » dans *Open Learning*. Vol. 11, no. 1. Pages 31-40

Code : Car96 Cité dans : Par99

Mots-clés : Formation à distance,

Éléments de conclusion et de discussion : Parker (Par99) fait état de taux d'abandon en FAD excédant 40% qui seraient mentionnés par Carter.

CASE, P. ; ELLIOT, B. (1997). « Attrition and retention in distance learning programs, problems, strategies, and solutions » dans *Open Praxis*. No 1. Pages 30-33

Code : CE97 Cité dans : Sim03

Mots-clés : Formation à distance, fréquence des contacts

Éléments de conclusion et de discussion : Sim03 indique que l'article fait état de plusieurs études, principalement américaines, où l'envoi de messages de motivation aurait amélioré la rétention.

CAVANAUGH, Cathy S. (2001). « The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. » dans *International Journal of Educational Telecommunications*. Vol. 7, no. 1. Pages 73-88.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/17/92/bd.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/92/bd.pdf)

Code : Cav01 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, réussite dans le cours, méta-analyse

Description : Analyse quantitative de 19 recherches publiées entre 1980 et 1998 sur les résultats comparés d'étudiants du secondaire dans des classes utilisant la vidéoconférence ou les télécommunications et dans des classes traditionnelles.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs ont mesuré une ampleur de l'effet de 0,015 en faveur de la FAD, un effet considéré comme non significatif.

\*\*CAVANAUGH, Cathy; GILLAN, Kathy Jo; KROMREY; HESS, Melind; BLOMEYER, Robert (2005). « The Effects Of Distance Education On K–12 Student Outcomes: A Meta-Analysis With Recommendations For Policy » dans *National Educational Computing Conference (NECC)*. Philadelphie, juin. 15 pages.

[http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC\\_Research\\_Paper\\_Archives/NECC\\_2005/Cavanaugh-Cathy-NECC05.pdf](http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC_Research_Paper_Archives/NECC_2005/Cavanaugh-Cathy-NECC05.pdf)

Code : CGK05

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, formation secondaire, locus de contrôle, réussite dans le cours, méta-analyse

Description : Analyse quantitative des résultats statistiques de 14 études de langue anglaise effectuées entre 1999 et 2004 comparant les résultats de formations en ligne et de formations traditionnelles données à des clientèles de la maternelle à la 12<sup>ème</sup> année (K-12). Les facteurs vérifiés incluaient la matière en cause, le niveau d'étude, le rôle du programme ou du formateur, la durée du programme, le type d'école, la fréquence de l'utilisation de la formation en ligne, le rythme et le moment de la formation, la préparation et l'expérience du formateur en FAD et l'organisation physique (setting) des étudiants. L'article présente sous forme de tableau les caractéristiques de chaque analyse incluse en terme de niveau d'étude, de matières académiques examinées et de taille des échantillons. Au total, les 14 études incluaient 7 561 étudiants.

Éléments de conclusion et de discussion : Comme dans d'autres méta-analyses, les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence au niveau des résultats académiques entre les étudiants en ligne et les étudiants recevant une éducation traditionnelle examinés. Toutefois, la « taille de l'effet » variait considérablement, indiquant que certaines utilisations de la FAD semblent réussir beaucoup mieux que la formation en classe alors que d'autres sont bien inférieures.

Les auteurs indiquent [traduction] : « L'égalité entre les systèmes en ligne et en face-à-face a été bien documentée durant des décades en ce qui a trait aux apprenants adultes et, bien qu'il existe beaucoup moins de recherches relatives aux apprenants de niveau pré-collégial, les résultats semblent similaires » Ils examinent certaines caractéristiques qui différencieraient les étudiants pré-collégiaux. Selon eux, deux caractéristiques principales sont à prendre en compte, le niveau d'autonomie moins élevé de cette clientèle et le plus faible développement de leurs compétences méta-cognitives et, deuxièmement, un locus de contrôle davantage externe, nécessitant un encadrement plus soutenu.

Bien que la persistance était pré-identifiée comme un des sujets des études à retenir, l'article ne fait pas état de résultats à ce titre.

En conclusion, les auteurs font des recommandations pour une systématisation des recherches et de leur présentation, notamment l'établissement de standard et de normes de codification pour décrire leurs résultats.

CHEN, Edward; ODERKIRK, Jillian (1997). « Les différents itinéraires des étudiants de premier cycle en Ontario » dans *Revue trimestrielle de l'éducation*. Statistique Canada, vol. 4, no 3.

<http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-003-XIB/0039781-003-XIB.pdf>

Code : CO97 Cité dans : Tre05

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, formation universitaire, Ontario, nombre de cours simultanés (temps plein / temps partiel)

Description : L'étude suit des étudiants inscrits à des programmes de premier cycle menant à l'obtention d'un baccalauréat ou d'un premier grade professionnel en Ontario entre 1980 et 1984 jusqu'à l'année scolaire 1992-93. Ces étudiants ont donc « eu huit ans ou plus pour répondre aux exigences des programmes auxquels ils s'étaient inscrits, que ce soit à l'université où ils avaient été admis pour la première fois ou dans une autre université en Ontario. Dans le présent document, on



examine de façon plus particulière l'âge au moment de l'inscription, les choix de programmes, le taux de réussite et la durée des études pour la cohorte des inscrits. »

Éléments de conclusion et de discussion : Tre05 présente dans un tableau les résultats de cette étude de 276 000 étudiants en fonction du régime d'étude suivi (temps plein (56,2%), temps partiel (17,3%) et régime mixte (26,6%). Les résultats indiquent un taux de diplômation plus élevé des étudiants à temps plein après huit ans (60%), comparativement à 33% pour ceux qui ont choisi une formule mixte temps plein et temps partiel et 7% pour les étudiants strictement à temps partiel. Mais l'étude indique aussi un taux d'abandon plus élevé chez les étudiants à temps plein, les deux autres groupes se déclarant davantage « persévérants » après huit ans, dans des proportions respectives de 44 et 51%. Le taux d'abandon global était de 30%, le taux de diplômation de 68%. Elle indique qu'à l'Université d'Athabasca et donc en FAD « ils observent une augmentation importante du nombre d'étudiants visiteurs de type traditionnel (moins de 25 ans) »

CHEN, N.; ZIMITAT, C. (2004). « Differences in the quality of learning outcomes in a F2F blended versus wholly online course. Beyond the comfort zone » dans *Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. Perth. Pages 175-179.

Code : CZ04

Mots-clés : Formation à distance, analyse comparative

Éléments de conclusion et de discussion : L'étude compare les résultats des étudiants à des tests et ne montre pas de différences significatives entre les étudiants à distance et en présence.

CHENG, Hui-Chuan; LEHMAN, James; ARMSTRONG, Penny (1991). « Comparison of Performance and Attitude in Traditional and Computer Conference Classes » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 5, No. 3. Pages 51-64

Code : CLA91 Cité dans : Ihe00, Par99

Mots-clés : Formation à distance, correspondance, formation universitaire

Description : L'étude porte sur trois groupes d'étudiants suivant un cours soit informatisé, soit par correspondance ou soit sur campus à la Purdue University. Les variables incluent les résultats de tests, le temps consacré à la tâche et des évaluations de l'attitude des étudiants.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Ihe00, on fait état dans ce cas d'un taux d'abandon de 32% à distance versus 4% sur campus.

CHICKERING, A.W. (1976). « The double bind of field dependence/independence in programming alternatives for educational development. » Dans S. Messick (Ed.), *Individuality in learning*. San Francisco: Jossey-Bass. Pages 79-89

Code : Chi76 Cité dans : SNL93

Mots-clés : Formation présentielle, style cognitif

Éléments de conclusion et de discussion : SNL93, qui examine particulièrement les études sur les styles cognitifs, indique que, selon Chickering « les étudiants dépendants du champ contribuent à augmenter le taux d'abandon des études à distance. »

CHIDAMBARAM, L. (1996). « Relational development in computer-supported groups » dans *MIS Quarterly*. Vol. 20, no. 2. Pages.143-165

Code : Chi96

CHYUNG, S. Y. (2001). « Systemic effects of improving the motivational appeal of online instruction on adult distance education ». Présentation à *American Educational Research Association*. Seattle, WA

Code : Chy01 Cité dans : Jun05

CHYUNG, Seung Youn (2001). « Systematic and Systemic Approaches to Reducing Attrition Rates in Online Higher Education » dans *American Journal of Distance Education*. Volume 15, no 3

Code : Chy012 Cité dans : Sim03

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, formation universitaire, mesures d'atténuation

Description : L'étude applique le modèle ARCS de Keller, le modèle des éléments organisationnels de Kaufman et le modèle d'évaluation de Kirkpatrick aux étudiants en ligne du département de technologie et performance éducative de la Boise State University. De cette évaluation à long terme, l'article fait une étude de cas et présente les résultats des évaluations systémiques.

Éléments de conclusion et de discussion : Sim03 résume la recherche comme divisant d'abord les raisons données pour l'abandon de cours en ligne en quatre catégories, selon le modèle de Keller :

- l'environnement d'apprentissage n'était pas attrayant (attention)
- le contenu n'était pas pertinent pour eux (pertinence)
- leur confiance dans leur capacité d'apprentissage était faible (confiance)
- ils étaient insatisfaits de l'environnement et du processus (satisfaction).

Elle en tire une liste des caractéristiques des apprenants en ligne et des interventions correspondantes puis applique son modèle dans son institution, réduisant successivement l'abandon de 44 à 22 puis à 15%.

CHYUNG, Yonnie (2004). « Hoping to reduce attrition? Follow the SIEME model and investigate motivation-hygiene factors » dans *Proceedings of the 20th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*. Madison, University of Wisconsin. 6 pages.

[http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource\\_library/proceedings/04\\_1063.pdf](http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/04_1063.pdf)

Code : Chy04

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, formation en ligne, États-Unis, encadrement, expérience des formateurs, questionnaire

Description : L'auteur a analysé 228 évaluations données dans 17 cours en ligne de 2ème cycle dans une université du nord-ouest américain entre 1999 et 2003.

Éléments de conclusion et de discussion : Pour les auteurs, la première étape de la réponse à l'abandon est de comprendre la nature du comportement de l'étudiant et de déterminer si l'abandon est sain ou non dans son cas. L'article fait état de la théorie de Herzberg sur l'attitude des employés envers leur travail. Dans cette théorie, les facteurs d'insatisfaction sont identifiés comme des facteurs d'hygiène. Dans un environnement de travail, ils peuvent inclure les politiques de la compagnie, les relations avec le superviseur et les pairs, le salaire et les conditions de travail. Les facteurs de satisfaction sont désignés comme des facteurs de motivation : la reconnaissance, la réalisation, la nature du travail et les possibilités d'avancement. En formation, les facteurs d'hygiène principaux relevés par Chyung étaient le niveau de participation du formateur, les directions données et les attentes du formateur. Si les étudiants sentaient que le formateur n'étaient pas pleinement engagé dans le cours ou s'ils trouvaient la navigation ou la compréhension des attentes difficiles, ils étaient plus susceptibles d'abandonner. Les quatre principaux facteurs de motivation trouvés étaient le contenu de l'apprentissage même, la méthode d'enseignement et le style du formateur, son expertise du domaine et le type d'activités d'apprentissage proposé.

CHYUNG, Yonnie; WINIECKI, Donald J.; FENNER, Jo Ann (1998). *A Case Study: Increase Enrollment by Reducing Dropout Rates in Adult Distance Education*. 7 pages.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/bf/a9.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/bf/a9.pdf)

Code : CWF98 Cité dans : CCC05, Jun05, DM06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, États-Unis, design pédagogique

Description : Étude de cas dans le cadre d'une maîtrise à distance en design pédagogique à la Boise State University (Idaho).

Éléments de conclusion et de discussion : Dans cette étude, selon Jun05, 42% des étudiants adultes qui avaient abandonné une formation en ligne indiquaient leur insatisfaction avec l'environnement d'apprentissage comme motif principal, suivi par l'inadéquation entre le cours et leurs

intérêts. La satisfaction au premier et au second cours serait le facteur majeur de persistance par la suite.

DM06 confirme et détaille : « Dans leur évaluation auprès d'étudiants qui ont abandonné ou poursuivi leurs études, ils relèvent un taux d'insatisfaction important en particulier lors des deux premiers cours suivis. Parmi les causes d'insatisfaction chez ceux qui ont abandonné, ils retrouvent l'inadéquation entre les besoins ou intérêts personnels et la structure des cours, un niveau de confiance faible en l'apprentissage à distance, des doutes sur leurs habiletés de communication en ligne, un manque de compétence à utiliser les outils proposés pour apprendre à distance et un sentiment de surcharge de travail à cause du type de connaissances et d'information proposé. »

CLARK, R. E. (1983). « Reconsidering research on learning from media. » dans *Review of Educational Research*. Vol. 53, no. 4. Pages 445-459.

Code : Cla83 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation à distance, média

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BLA08, Clark soutenait que le médium utilisé pour livrer une formation contribuait peu au résultat de la formation. Leur méta-analyse confirme que les médias et la technologie ne sont pas déterminants et que le design pédagogique, les stratégies d'apprentissage et la rétroaction déterminent bien davantage l'apprentissage.

CLARK, R.E. (2000). « Evaluating distance education: Strategies and cautions. » dans *Quarterly Review of Distance Education*. Vol. 1, no 1. Pages 3-16.

Code : Cla00

Mots-clés : Formation à distance, analyse comparative

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BLA04 [traduction] : « Est-il nécessaire ou même désirable de continuer à mener des études qui comparent directement la FAD avec l'enseignement en classe ? Clark (2000), par exclusion, soutient que ce ne l'est pas « toutes les évaluations devraient fouiller explicitement les bénéfices relatifs de deux types différents mais compatibles de technologies de FAD utilisées dans tous les programmes en FAD ».

COATES, D.; HUMPHREYS, B.R. ; KANES, J.; VACHRIS, M.A. (2004). « No significant distance" between face-to-face and online instruction: evidence from principles of economics" dans *Economic of Education Review*. Vol. 23. Pages 533-546

Code : CHK04 Cité dans : RP06, RP07

COGGINS, C.C. (1988). « Preferred learning styles and their impact on completion of external degree programs » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 2, no 1. Pages 25-37

Code : Cog88 Cité dans : DG03, Bou96, BD01, SNL93, Baj88

Mots-clés : Formation à distance, confiance en soi, styles d'apprentissage

Éléments de conclusion et de discussion : Selon DG03, cette étude conclut que la confiance dans sa performance affecte favorablement la persistance. Selon SNL93 : elle « conclut que les étudiants qui complètent un programme à distance sont motivés par les facteurs intrinsèques ». Selon Baj88, Coggins a examiné les styles d'apprentissage et, en fonction de différentes mesures, a identifié des différences significatives sur 5 des 21 sous-échelles.

COLDEWAY, Dan O. (1980). *An Examination of Tutor Management Strategies for use in Distance Education*. REDEAL Research Report no 2. REDEAL Project, Athabasca University

Code : Col80 Cité dans : Col82

COLDEWAY, Dan O. (1980). *Exploring the Effects of Peer Tutoring in Distance Education*. REDEAL Technical Report no 8. REDEAL Project, Athabasca University

Code : Col802 Cité dans : Col82

\*\*COLDEWAY, Dan O. (1982). « Recent Research in Distance Learning » dans *Learning at a Distance - A World Perspective*. Edmonton: Athabasca University. Pages 29-36.

Code : Col82 Cité dans : Bri87  
 Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, réussite préalable, gestion du temps, revue de littérature

Description : Cette revue de littérature inclut une section sur les taux d'achèvement. On y revoit les formules de mesure et des définitions de non-partants (non-starters), les difficultés de calcul liées à la latitude diverse donnée par les institutions en matière de durée de l'apprentissage et l'intérêt du développement de méthodes de prédiction de l'achèvement comme le taux de progrès développé par Coldeway et Spencer (CS80) dans le cadre du projet REDEAL de l'Athabasca University.

Éléments de conclusion et de discussion : Le taux de progrès développé par Coldeway et Spencer (CS80) se base sur la constatation que les étudiants qui fournissent un effort régulier dans leurs cours persistent davantage. Il a obtenu un taux de fiabilité de 89,7%. Une autre étude de REDEAL montre que le succès à une étape, que ce soit à l'intérieur d'un cours ou entre deux cours successifs, augmente la probabilité de réussite dans un cours subséquent.

COLDEWAY, Dan O. (1986). « Learner characteristics and success. » Dans I. Mugridge & D. Kaufman (Eds.), *Distance education in Canada*. London: Croom Helm. Pages 81-93

Code : Col86 Cité dans : BD01

COLDEWAY, Dan O. (1991). « Patterns of behavior in individualized distance education courses. » dans *Research in Distance Education*. Vol. 3, no. 4. Pages 6-10

Code : Col91 Cité dans : VM94

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada, expérience de la FAD

Éléments de conclusion et de discussion : Les 35 participants à l'Université Athabasca ont indiqué en moyenne 5,96 heures d'études par semaine. Ils avaient en moyenne un contact avec les tuteurs toutes les quatre semaines, leur niveau de motivation moyenne était de 4,23 sur une échelle allant de 1 à 7 et ils ont complété les événements du cours durant seulement 40% des semaines de l'étude.

COLDEWAY, Dan O. ; SPENCER, Robert E.; STRINGER, M. (1980). *Factors affecting learner motivation in distance education : the interaction between learner attributes and learner course performance*. Edmonton, Athabasca University

Code : CSS80 Cité dans : Gat85

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada, sexe, niveau d'éducation préalable

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Gat85, à l'Université Athabasca en 1980, les femmes étaient plus susceptibles de compléter (36% versus 16%) comme les étudiants ayant déjà des crédits post secondaires.

COLDEWAY, Dan O. ; SPENCER, Robert E. (1980). *Distance Education : Interaction between Learner Attributes and Learner Course Performance*. REDEAL Research Report no 3. REDEAL Project, Athabasca University

Code : CS80 Cité dans : Col82

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada

Description : Ce rapport du projet REDEAL de l'Université Athabasca est aussi centré sur les problèmes de mesure de l'attrition en FAD, principalement sur la détermination de qui devrait être compté comme inscrit et du délai à allouer pour considérer qu'un cours est complété.

Les auteurs rapportent les résultats d'une analyse préliminaire d'une méthode de calcul ("on track" rate).

Éléments de conclusion et de discussion : Ils estiment que, pour résoudre les problèmes de mesure, il faut : 1) définir clairement les objectifs de la mesure; 2) comprendre les motifs de l'apprenant et 3) envisager la persistance et la non-persistance d'une perspective plus large que celle d'un seul cours.

**\*\*COLDEWAY, Dan O. ; SPENCER, Robert E; (1980). *The Measurement of Attrition and Completion in Distance Learning Courses*. Project REDEAL, Technical Report No. 8. 22 pages**

Code : CS802

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada, délai de soumission des travaux, analyse statistique

Description : Ce rapport du projet Redeal de l'Université Athabasca porte essentiellement sur les problèmes liés à la mesure de l'abandon. Il traite de diverses techniques de mesure et présente un outil de prédiction reposant sur le taux de progrès de l'apprenant.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs soulignent particulièrement les difficultés de comparer les taux d'abandon entre institutions puisqu'elles ont des exigences différentes à l'entrée, des politiques et des définitions diverses en matière d'abandon. Ils présentent les deux formules de calcul standard (voir Sha82) et font état de comparaisons faites ou l'application de ces deux formules à la même population donne des écarts variant de 17 à 24%, ce qui correspondrait à la proportion de non-partants. En matière de mesure, ils soulignent des situations particulières à la FAD, par exemple d'inscriptions continues ou d'absence de délais fixes pour compléter un cours. Certaines définitions comme celle de Orton (Ort77) tiennent compte à la fois de la formalisation de l'abandon et du fait d'avoir soumis ou pas de travaux mais, selon les auteurs, cela présente la difficulté de ne pas tenir compte de l'apathie de ceux qui ne formalisent jamais leur abandon et des différences entre les cours, qui n'incluent pas tous des travaux ou les prévoient à des moments différents. Ils traitent du modèle qu'ils ont utilisé pour prédire l'abandon en tenant compte d'un rythme pré-établi ou « normal » de soumission des travaux et soulignent sa valeur prédictive.

Ils concluent en soulignant que la résolution des problèmes de mesure de l'abandon nécessite : premièrement, de définir clairement les objectifs de l'exercice de mesure, deuxièmement : de comprendre les motifs de l'apprenant et, troisièmement, d'examiner l'abandon dans une perspective plus large qu'un seul cours.

Le texte contient plusieurs citations intéressantes, par exemple que déjà, en 1816, Thomas Pole décrivait l'abandon en éducation des adultes comme un « vieux problème » (p. 13). Les auteurs pour leur part disent notamment qu'il faut tenir compte du fait que [traduction] « les adultes s'inscrivent à des cours pour des raisons autres que d'obtenir des crédits et compléter des travaux » (p. 15), que : « on peut voir un haut taux de retrait des cours ou des programmes comme une conséquence positive d'une éducation post-secondaire ouverte et flexible » (p. 16) ou encore que « le succès du point de vue de l'étudiant peut être considérablement différent du succès tel que vu par l'institution ».

**COLLECTIF DE CHASSENEUIL (2001). *Accompagner des formations ouvertes, conférence de consensus du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance*. Paris, Éditions l'Harmattan**

Code : Col01 Cité dans : Gau02

**COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE (2002). *Points de vue des utilisateurs sur le eLearning : enquêtes Cedefop en ligne sur l'apprentissage électronique*. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes. 80 pages**

Code : Ce02

**CONRAD, Diane (2002). « Deep in the Hearts of Learners: Insights into the Nature of Online Community » dans *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. Vol. 17, no 1. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/133/114>**

Code : Con022

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, formation universitaire,

Description : « Dans cet article les résultats d'une étude interprétative, menée auprès d'apprenants adultes engagés dans l'apprentissage en ligne, présentent une vision intensive et révélatrice sur l'interaction des apprenants avec la communauté en ligne.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure indique [traduction] : « L'apprentissage en ligne est éprouvant et impitoyable. Les apprenants, en ressentant la pression incessante, construisent leurs propres barrières de défense ce qui leur permet de compléter leurs études avec succès tout en maintenant leur indépendance et leur intégrité. »

Les conclusions de l'étude soulèvent une autre conséquence de l'abandon [traduction]. « Steve exprime quantitativement la notion de communauté. Lorsqu'on lui a demandé de comparer deux cours en terme d'éventail d'apprenants : « Y avez-vous trouver autant de sens de communauté? Il a répondu numériquement, en indiquant que l'abandon avait réduit d'environ 50% le groupe d'étudiants ».

CONRAD, Diane L. (2002). « Engagement, Excitement, Anxiety, and Fear: Learners' Experiences of Starting an Online Course » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 16, No. 4. Pages 205-226

Code : Con02

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, formation universitaire, Nouveau-Brunswick, design pédagogique, encadrement

Description : Étude effectuée à l'Université du Nouveau-Brunswick auprès d'étudiants au début (au « premier cours ») d'un cours en ligne.

Éléments de conclusion et de discussion : Cette étude indique que le sens d'engagement de l'étudiant envers le cours dépend davantage du lien avec le matériel d'apprentissage que du lien avec le formateur ou avec les collègues, que les étudiants souhaitent de généreux délais pour se préparer à l'avance au cours et que le rôle des formateurs au début du cours est d'abord fonctionnel. Les formateurs sont jugés sur la clarté et le caractère complet des détails qu'ils fournissent sur le cours.

COOK, K. (1997). *Locus of control and choice of course delivery mode at an Ontario community college*. Qualifying Research Report. 20 septembre.

Code : Coo97 Cité dans : Par99

\*\*COOKSON, Peter (1990). « Persistence in Distance Education. » Dans M. G. Moore and al. (eds) *Contemporary Issues in American Distance Education*. Oxford: Pergamon Press. Pages 192-204. Reproduit en partie par la Banque mondiale, à : <http://www1.worldbank.org/disted/Teaching/Design/kn-01.html>

Code : Coo90

Mots-clés : Formation à distance, encadrement, propédeutique, revue de littérature

Description : Dans cette revue de littérature, Cookson sépare les recherches en trois grands groupes : celles qui se penchent sur les motifs d'abandon donnés par les étudiants, celles qui examinent les profils des étudiants et celles qui s'attachent aux facteurs institutionnels, principalement les divers modèles élaborés pour en expliquer l'interrelation. Il en tire des conséquences pour les institutions.

Éléments de conclusion et de discussion : En introduction, l'auteur souligne que le succès des étudiants peut être mesuré de différentes façons, parfois liées à la persistance seule (maintien de l'inscription, soumission des travaux, présence à l'examen final), parfois à la réussite académique ou encore à la satisfaction envers le cours ou à l'intention de se réinscrire.

Il qualifie les recherches faites sur la persistance jusqu'au milieu des années 1980 de plutôt descriptives et évoluant par la suite vers l'élaboration de cadres conceptuels.

En termes de raisons données par les étudiants, outre les raisons externes ou personnelles courantes, il fait état de certains cas d'inadéquation (mismatch) entre les exigences d'un cours et la préparation demandée ou offerte. Il indique aussi des problèmes méthodologiques de ces études [Traduction] : « Les raisons que donnent les étudiants pour expliquer pourquoi ils se retirent peuvent refléter la profondeur des questions qui leur sont posées ». Il cite l'exemple de Rekkedal, qui indique que [Traduction] « Quand davantage de questions sont posées [...] des raisons additionnelles, liées aux études ont été révélées : des problèmes relatifs à la méthode d'enseignement/d'apprentissage même, le sujet de la planification/organisation des études, l'insatisfaction avec le matériel d'étude, le travail des tuteurs et la rapidité de la rétroaction sur les travaux. »

Les 14 suggestions qu'il fait aux institutions incluent la possibilité d'inscriptions conditionnelles, l'institution de programmes de diagnostic et de conseils ainsi que l'utilisation d'un encadrement actif.

COOKSON, Peter S. (1990). « The recruitment and retention practice model of initial and continuing participation in distance education. » dans M. Croft, I. Mugridge, T.S. Daniel, & A. Hershfield (Eds.) *Distance education: Development and access*. Caracas: ICDE. Pages 170-172.

Code : Coo902 Cité dans : BD01

COOPER, E. (1990). *An analysis of student retention at Snead State Junior College*. Nova University

Code : Coo903 Cité dans : Par99

Mots-clés : Formation collégiale, sexe

Description : Sondage téléphonique auprès de 489 des 661 étudiants qui ne s'étaient pas réinscrits au collège Snead State Junior. Des données démographiques ont été obtenues à partir des dossiers étudiants.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur relève que les étudiants jeunes et masculins abandonnaient davantage en raison de conflits entre l'école et le travail alors que les femmes indiquaient davantage de responsabilités familiales.

COOPER, L. (2001). « A Comparison of On-line and Traditional Computer Applications Classes » dans *T.H.E Journal*. Vol. 28, No. 8. Pages 52-58

Code : Coo01 Cité dans : RP06

CRANE, V. (1985). *Student Uses of Annenberg/CPB Telecourses in the Fall of 1984*. Corporation for Public broadcasting

Code : Cra85 Cité dans : TES93

Mots-clés : Formation à distance, surcharge cognitive

Éléments de conclusion et de discussion : Selon TES93, cette recherche indiquerait notamment que les étudiants débutant en FAD sont surpris du volume de travail demandé.

DALLAIRE, S. ; BEAUCHESNE-RONDEAU, M. (2004). « Les logiques de la demande dans les activités d'encadrement en formation à distance. » dans *Communication présentée à l'ACFAS*. Montréal

Code : DBR04 Cité dans : DM06

Mots-clés : Formation à distance, environnement familial

Éléments de conclusion et de discussion : Deschênes et Maltais [DM06] citent cette communication comme faisant partie des recherches qui reconnaissent « que l'apprentissage ne résulte pas essentiellement de l'interaction entre un professeur et l'apprenant ou entre ce dernier et d'autres apprenants, mais aussi entre l'apprenant et l'ensemble des individus qui l'entourent (famille, communauté, collègues de travail, etc.) »

DAMAY, M. (1995). *Influence de la conception des cours sur l'apprentissage à distance*. Mons, Université de Mons-Hainaut.

Code : Dam95 Cité dans : DDP98

Mots-clés : Formation à distance, design pédagogique

Éléments de conclusion et de discussion : Selon DDP98 : « Certains auteurs estiment, par exemple, qu'une fidélisation plus élevée est liée à un sentiment de sécurité et de valorisation dont font état certains apprenants lorsqu'ils sont confrontés à un cours de qualité (Damay, 1995). »

DEBON, C. (2002). « Des interactions entre apprenants et dispositifs dits ouverts pour produire le pouvoir de s'autoformer » dans P. Carré et A. Moisan (dir.), *La formation autodirigée*. Paris : L'Harmattan. Pages 202-221.

Code : Deb02 Cité dans : DM06

Mots-clés : Formation à distance, travail collaboratif

Éléments de conclusion et de discussion : DM06 dit : « Cependant les apprenants ne réagissent pas nécessairement tous positivement à ces rencontres. Debon (2002) souligne qu'elles sont peu utilisées car les étudiants disent avoir choisi la formation à distance parce qu'on désire un parcours individualisé et parce que souvent ces regroupements se transforment en cours.

DEKA, Teddi S.; MCMURRY, Patrick (2006). « Student Success in Face-To-Face and Distance Teleclass Environments: A matter of contact? » dans *International Review of Research in Open and Distance Education*. Vol. 7, no. 1. Juin, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/251/468>

Code : DM062

Mots-clés : Formation à distance, encadrement, compétence linguistique, analyse comparative

Description : L'étude examine l'influence de certaines variables, mesurées durant la première classe, sur le succès d'étudiants à distance dans une téléclasse unidirectionnelle (n = 35) versus des étudiants sur campus (n = 64).

Éléments de conclusion et de discussion : Dans ce cas, les ÉAD ont obtenu moins de succès aux examens que leurs collègues en classe. À distance, de meilleures capacités de compréhension en lecture et des compétences scolaires étaient indicatives de succès. Les contacts initiés par l'étudiant envers le tuteur n'avaient qu'un effet marginal.

\*\*DEPOVER, Christian ; De LIÈVRE, Bruno ; PINGAUT, Agnès (1998). « Analyse de quelques facteurs susceptibles d'agir sur la fidélisation dans un cours d'enseignement à distance » dans *Scientia Paedagogica Experimentalis*. XXXV. Pages 315-335. [http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/02/91/PDF/Doc970\[1\].606.pdf](http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/02/91/PDF/Doc970[1].606.pdf)

Code : DDP98 Cité dans : CCC05, SWD06

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, correspondance, Belgique, design pédagogique, encadrement, questionnaire, observation

Description : Cette étude analyse certains facteurs contribuant à la persévérance dans le cadre de cours à distance par correspondance offerts par le service de l'enseignement à distance de la Communauté française de Belgique à une clientèle de niveau secondaire. La recherche porte plus particulièrement sur les caractéristiques du cours et le style de tutorat en cause, qui était dans ces cas offert strictement par la poste. Après avoir brièvement positionné le problème, les auteurs citent les quatre questions de l'étude; trois portaient sur les modalités d'encadrement telles que déclarées par les tuteurs, observées et appréciées par les intervenants. Ils précisent ensuite les variables en cause, la méthodologie et le déroulement de la collecte de données, qui incluait la soumission de questionnaires aux 10 tuteurs et aux 246 inscrits aux deux cours sélectionnés. Ils analysent ensuite les taux de fidélisation associés à chaque cours et tuteur et les résultats des questionnaires.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs lient le phénomène de l'abandon à quatre groupes de facteurs : les facteurs inhérents au matériel d'apprentissage, les facteurs liés aux modalités d'encadrement, les facteurs personnels et les facteurs contextuels. Leur étude exclut toutefois les facteurs personnels et contextuels, qui échappent largement au contrôle de l'institution. Ils mentionnent, à titre d'exemple, que le cours d'Introduction à l'informatique est, au moment de leur étude, à la fois le plus populaire et celui qui obtient le plus haut niveau de fidélisation, ce qui semble lié à un contexte particulier.

Pour les deux cours retenus pour l'étude, les auteurs rapportent des taux de fidélisation qui sont respectivement de 55 % pour le cours de physique et de 31 % pour le cours de mathématiques, le premier avait été pré-identifié comme favorisant davantage l'apprentissage en offrant une autonomie plus grande aux apprenants, une variété des sollicitations, des aides à l'apprentissage, la présence de structurants antérieurs, la présence d'éléments de contextualisation et de support à la motivation et une stratégie pédagogique adéquate. Dans les deux cas, ils constatent « une chute brutale du nombre d'étudiants dans la phase initiale d'apprentissage » mais les abandons se stabilisent dans le premier cas alors qu'ils continuent à être importants dans le second. Ils en déduisent que : « un cours identifié comme comportant de nombreux facteurs favorisant l'apprentissage permet de stabiliser les pertes d'effectifs habituellement rencontrées en début d'apprentissage mais n'a que peu d'effet sur le nombre important d'abandons enregistré en phase initiale. ». Pour le même cours, « le taux de fidélisation fluctue largement en fonction du tuteur considéré puisqu'il va de 23,9 % pour le moins performant jusqu'à 40,3 % pour le tuteur obtenant le taux le plus élevé. ». Ils observent un lien entre les opinions exprimées par les tuteurs en matière de tutorat (motivation, transmission de l'information, évaluation et méthodologie) et le taux de fidélisation qui les caractérise. Par contre, à la suite de l'enquête faite auprès des étudiants, qui montre un taux de satisfaction plus élevé pour le cours de mathématiques, il leur semble « qu'un niveau de satisfaction élevé de la part des apprenants [...]



n'aille pas nécessairement de pair avec un taux de fidélisation favorable ». De même, « les tuteurs caractérisés par les taux de fidélisation les plus élevés sont, dans notre étude, ceux à l'égard desquels la satisfaction des apprenants est la moins bonne. ». Le style de tutorat aurait cependant un certain impact : « les tuteurs caractérisés par un niveau de fidélisation élevé privilégiant certaines formes d'interventions (encouragements systématiques, feed-back précis, appréciation du travail de l'apprenant) mais en négligeant d'autres dont on pourrait attendre un effet positif sur la fidélisation (contact avec les apprenants en difficulté, action sur les méthodes de travail...). »

DEREMER, M.A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) mode*. Theses. The University of Texas, Austin

Code : Der02 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SDW06, qui cite plusieurs définitions de l'abandon, les définitions proposées par DeRemer (Der02) seraient :

- « • Abandon (drop-out): décision de l'étudiant de quitter l'établissement dans lequel il est inscrit avant l'obtention du diplôme.
- Persistance (persistence): décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme.
- Rétenion (retention) : situation de l'étudiant ayant complété son programme d'études dans l'institution où il est inscrit initialement.
- Arrêt des études (stop-out) : décision de l'étudiant d'arrêter de façon temporaire ses études postsecondaires.
- Départ du système (system departure) : décision de l'étudiant d'abandonner l'idée de poursuivre ses études en quittant l'institution où il est inscrit et en ne se réinscrivant pas dans un autre établissement. »

\*\*DIAZ, David P. (2002). « Online drop rates revisited. » dans *The Technology Source*. Mai-juin.

[http://technologysource.org/article/online\\_drop\\_rates\\_revisited/](http://technologysource.org/article/online_drop_rates_revisited/)

Code : Dia02 Cité dans : Tyl06

Mots-clés : Formation à distance, âge, gestion du temps, niveau d'éducation préalable, localisation

Description : Bref article faisant d'abord état des caractéristiques des clientèles à distance, de leur performance et de ce qu'il faut en conclure en ce qui a trait aux taux d'abandon.

Éléments de conclusion et de discussion : Diaz répond dans cet article à ce qu'il considère comme des écrits alarmistes lesquels, en référant aux taux d'abandon, laisseraient entendre que la FAD est un mode d'éducation de moindre qualité. En se fondant sur les caractéristiques des ÉAD, notamment leur âge généralement plus élevé et leurs résultats académiques qui sont souvent supérieurs, il évoque la possibilité que leur décision d'abandonner soit [traduction] : « une décision mûre et bien informée, cohérente avec les caractéristiques d'apprenants ayant une expérience académique et une expérience de la vie significatives ». Tyl06 résume pour sa part en disant que Diaz voit les apprenants en emploi comme ayant des besoins, stratégies et motivations d'apprentissage différents. Ils sont aussi plus âgés, plus murs, mieux éduqués, plus expérimentés et davantage éloignés géographiquement des ressources d'apprentissage, des pairs et des formateurs. Pour lui, le taux d'abandon des ÉAD, particulièrement ceux en emploi, ne reflète pas nécessairement un insuccès académique ou de l'institution mais davantage une décision informée d'un adulte reposant sur une évaluation réaliste des priorités en compétition auxquelles il doit faire face.

DIAZ, David; CARTNAL, Ryan (2006). « Term Length as an Indicator Of Attrition in Online Learning » dans *Journal of Online Education*. Vol. 2, no 5, juillet.

<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=196> (inscription nécessaire)

Code : DC06

Mots-clés : Formation en ligne, durée des cours

**Description :** Cette étude quasi-expérimentale tente de déterminer si la durée du trimestre a un effet sur le taux d'abandon d'un cours en ligne en santé. Ils comparent 2 cours donnés dans chacun des formats suivants : des cours en ligne en formats de six semaines, 9 semaines et 18 semaines et 2 cours traditionnels donnés sur 18 semaines.

**Éléments de conclusion et de discussion :** Parmi les facteurs d'abandon évoqués par les auteurs, on inclut: les changements dans la situation de l'étudiant, ses dispositions, les facteurs liés à l'institution et ceux qui ont trait au contenu du cours.

Diaz suppose que les étudiants en ligne, compte tenu des différences dans leur profil (plus âgés et avec davantage d'expérience académique et professionnelle) pourraient abandonner pour des raisons différentes des étudiants traditionnels et que leurs motifs ont peut-être peu de lien avec les habiletés académiques. Il cite aussi une étude qu'il a faite en 2000 qui serait concordante avec GG92 à l'effet que les étudiants en ligne ont généralement une moyenne cumulative globale supérieure à ceux des étudiants sur campus.

Les étudiants en ligne participant à la recherche étaient en effet plus âgés, plus expérimentés et plus compétents (GPA ou moyenne cumulative plus élevée) que leur contrepartie en classe.

Les taux d'abandon pour les trois formats de cours en ligne ont été plus faibles que dans les classes traditionnelles et les deux cours les plus courts (6 et 9 semaines) ont eu les taux d'abandon les plus bas. La réussite y a aussi été meilleure.

Du fait que les taux d'abandon ont été plus faibles en ligne, ce qui diffère de ce qui est généralement trouvé, les auteurs disent qu'il suggère clairement que les taux d'abandon en ligne ne sont pas simplement déterminés par le mode de diffusion en tant que tel.

En lien avec leurs résultats, ils suggèrent que les institutions offrent des cours plus courts, notamment pour répondre aux préoccupations de manque de temps que les étudiants à distance invoquent souvent.

DIAZ, David; CARTNAL, Ryan (1999). « Students' learning styles in two classes: Online distance learning and equivalent on-campus. » dans *College Teaching*. Vol. 47, no. 4. Pages 130-135.

Code : DC99 Cité dans : Poe07

Mots-clés : Formation à distance, style d'apprentissage, travail collaboratif

**Éléments de conclusion et de discussion :** Selon Poe07 : « Dans une étude plus récente réalisée auprès d'étudiants dans le domaine de la santé, on a trouvé que ceux qui choisissaient de s'inscrire aux cours en ligne avaient un style d'apprentissage plus indépendant et moins collaboratif. Ils auraient moins besoin de structure de la part du tuteur et de collaborer avec leurs collègues (Diaz & Carnal, 1999). »

DILLE, Brian; MEZACK, Michael (1991). « Identifying predictors of high risk among community college telecourse students » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 5, no. 1. Pages 24-35

Code : DM91 Cité dans : DG03, BD01, Par99

Mots-clés : Formation à distance, locus de contrôle, styles d'apprentissage

**Description :** L'étude a utilisé l'échelle de Rotter (RIELC) et l'inventaire des styles d'apprentissage de Kolb (LSI) pour étudier une clientèle de 151 étudiants inscrits dans des FAD de niveau secondaire.

**Éléments de conclusion et de discussion :** Pour les auteurs, la clientèle à risque est la clientèle la plus jeune (25 ans et moins), divorcée, ayant complété moins de 30 crédits collégiaux, avec une moyenne cumulative inférieure à 3, un résultat sur l'échelle de Rotter supérieur à 7, 5, un plus haut taux sur l'échelle de l'expérience concrète et un résultat inférieur à la moyenne sur l'échelle AC-CE. Le résultat AC-CE indique soit une propension pour l'abstraction (résultat positif) ou le domaine concret (résultat négatif).

Il s'agit d'une des études souvent citées en matière de locus ou lieu de contrôle. Elle indique que les étudiants qui ont un locus interne et perçoivent donc les situations comme dépendantes de leur contrôle ont un meilleur taux de persévérance, possiblement parce qu'ils investissent davantage de temps dans leurs études. L'étude examine aussi l'impact des styles d'apprentissage et arrive à la conclusion inattendue, selon DB01, « qu'un style plus superficiel correspond aux étudiants persistants »; les non-persistants ayant un style plus en profondeur.

**\*\*DILLON, Connie ; GREENE, Barbara (2003).** « Learner Differences in Distance Learning : Finding Differences that Matter » dans *Moore, Michael G. & Anderson, William G. (Ed.). Handbook of distance education*. N.J., Lawrence Erlbaum Associates. Pages 235-244.

Code : DG03

Mots-clés : Formation à distance, objectif(s) de formation, confiance en soi, stratégies d'apprentissage, locus de contrôle, revue de littérature

Description : Cette revue de littérature est centrée sur les différences entre apprenants liées spécifiquement à la réussite. Les auteures revoient d'abord les résultats de quelques études portant sur l'impact des traits de personnalité des apprenants et s'interrogent sur la validité des instruments utilisés. Elles s'intéressent ensuite aux recherches liées aux construits d'apprentissage (learning constructs) : objectifs de réussite, confiance en ses capacités, stratégies profondes ou superficielles utilisées pour apprendre. Elles abordent finalement les différences en matière d'interaction entre apprenants, avec le formateur et avec le contenu.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteures mentionnent les conclusions de plusieurs recherches sur les styles d'apprentissage. Elles incluent, entre autres : l'étude de Dille et Mezack (DM91) qui identifie le locus de contrôle comme seul prédicteur de succès, l'étude de Pugliese (Pug94), où aucun lien n'a pu être démontré entre la solitude, l'appréhension envers la communication, la compétence en communication et le locus de contrôle et la persistance. Elles citent Coggins (Cog88), qui détermine que la confiance dans sa performance affecte favorablement la persistance. Mais les auteures concluent que « alors qu'il y a peu de démonstration de l'importance des styles d'apprentissage, il y a une abondance d'évidences supportant l'importance des approches à l'apprentissage » (traduction). Parmi les conclusions de ces études s'intéressant davantage aux approches, on souligne que les objectifs d'apprentissage (orientés sur la tâche ou la maîtrise du domaine) comme les objectifs futurs de l'apprenant auraient une relation positive sur les comportements de réussite. La confiance préalable des apprenants en leur capacité de réussite dans un domaine affecterait positivement celle-ci. Les stratégies utilisées pour l'apprentissage auraient aussi une influence. Par exemple, Kember et Harper (KH87) ont trouvé une relation entre des stratégies d'apprentissage superficielles (p. ex. simple mémorisation) et la non-persistance. Greene, Dillon et Crynes (GDC01) ont constaté que les étudiants qui réussissent utilisent à la fois des stratégies superficielles et profondes et savent les distinguer. En conclusion, elles suggèrent de mettre l'emphase sur les approches utilisées pour apprendre plutôt que sur l'adaptation de l'instruction aux préférences individuelles.

**DOMINGUEZ, P. S.; RIDLEY R. (1999).** « Reassessing the Assessment of Distance Education Courses. » dans *THE Journal Technological Horizons in Education*. Vol. 27, no. 2.

<http://www.thejournal.com/magazine/vault/A2223.cfm>

Code : DR99 Cité dans : YS02

**DONEHOWER, Grace (1968).** *Variables associated with correspondence study, a study to test twelve hypotheses*. Thèse de maîtrise, University of Nevada

Code : Don68 Cité dans : Gib90

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire. États-Unis, délai de soumission des travaux

Description : Étude effectuée au début des années 60 à l'Université du Nevada auprès de 410 hommes et 495 femmes étudiant par correspondance.

Éléments de conclusion et de discussion : Gib90 indique qu'il aurait trouvé une relation entre la date hâtive de soumission du premier travail et la persévérance jusqu'à la fin du cours : 75% de ceux qui le soumettent à l'intérieur du délai persévéraient, contre 40% de ceux qui attendaient 30 jours.

Parmi les autres variables identifiées comme significatives : la distance du centre, l'éducation préalable, les motifs d'inscription.

**DRENNAN, J.; KENNEDY, J. ; PISARKSI, A. (2005).** « Factors affecting student attitudes toward flexible online learning in management education. » dans *The Journal of Educational Research*. 98, 6. Pages 331-340

Code : DKP05 Cité dans : HN06  
 Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, média, style d'apprentissage  
 Éléments de conclusion et de discussion : Cette étude de 250 étudiants indique que leur satisfaction est liée à une perception positive de la technologie et un mode d'apprentissage autonome.

DUPIN-BRYANT, Pamela (2004). « Pre-entry Variables Related to Retention in Online Distance Education » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 18, No. 4. Pages 199-206

Code : Dup04  
 Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, réussite préalable, maîtrise des technologies  
 Description : Étude des variables pré-admission de 464 étudiants inscrits dans des cours à distance en éducation.  
 Éléments de conclusion et de discussion : L'analyse discriminante fait ressortir six variables pré-admission liées à la rétention : la moyenne cumulative, le rang dans la classe, le nombre de cours à distance complétés, la formation sur la recherche par Internet, les systèmes d'exploitation et la formation en gestion des dossiers et en application Internet.

EHRMAN, M. (1990). « Psychological factors and distance education » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 4, no. 1. Pages 10-23

Code : Ehr90 Cité dans : Par99  
 Mots-clés : Formation à distance, style d'apprentissage  
 Description : Description de divers modèles de styles d'apprentissage et de leur applicabilité en FAD.

EISENBERG, E. ; DOWSETT, T. (1990). « Student dropout from a distance education project course: A new method analysis » dans *Distance Education*. Vol. 11, no 2. Pages 231-253

Code : ED90 Cité dans : Par99  
 Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, expérience de la FAD, réussite préalable  
 Description : Analyse multidimensionnelle des caractéristiques des étudiants et des résultats dans des cours antérieurs effectuée auprès d'un échantillon de 445 étudiants de l'Open University entre 1982 et 1988.  
 Éléments de conclusion et de discussion : Selon Pars99, il s'agit d'une étude qui montre que les étudiants qui sont à leur premier cours à distance sont plus à risque, notamment parce qu'ils n'ont pas l'indépendance et les habiletés de gestion du temps nécessaire. Selon BD01, les résultats obtenus à d'autres cours y seraient un facteur de persistance. L'occupation serait aussi liée au taux d'abandon.

ELLIOT, Norbert; FRIEDMAN, Robert S.; BRILLER, Vladimir. (2005). « Irony and asynchronicity: Interpreting withdrawal rates in e-learning courses. » Dans P. Kommers & G. Richards (Eds.) *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Montréal, Canada. Pages 459-465. <http://web.njit.edu/~elliott/presentations/edmedia05.pdf>

Code : EEB05 Cité dans : Poe07

ELVERS, G. C.; POLZELLA, D. J.; GRAETZ, K. (2003). « Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences » dans *Teaching of Psychology*. Vol. 30, no. 2. Pages 159-162

Code : EPG03 Cité dans : Ccasd

\*\*ESCHOOL NEWS (2007). « College admissions web sites found lacking » dans *eSchool News Online*. Octobre. <http://www.eschoolnews.com/news/top-news/news-by-subject/research/?i=50158>

Code : Esc07

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, formation collégiale États-Unis

Description : Résumé d'un rapport de la National Research Center for College and University Admissions (NRCCUA), qui évalue chaque année les sites Web d'admission d'institutions post-secondaires américaines. L'enquête de 2007, la 9ème du genre, porte sur 3 087 institutions et évalue leurs sites en fonction de 34 critères.

Éléments de conclusion et de discussion : Le rapport conclut qu'une partie des étudiants potentiels abandonnent avant l'admission parce que les sites institutionnels ne permettent pas un accès facile au matériel nécessaire à l'admission ou n'offrent pas des fonctions plus avancées comme l'inscription en ligne, le suivi du cheminement de la demande mais aussi des possibilités d'interaction dont l'accès en direct aux responsables ou à d'autres étudiants. Leur classement place au premier rang le site institutionnel de la Lawrence University.

FEASLEY, Richard (1987). « Evaluation of Student Outcomes in Distance Education. » dans *Third Annual Conference on Teaching at a Distance*. Madison, WI, 5 août

Code : Fea87 Cité dans : lhe00

FIGUEROA, M. L. (1993). « Understanding students' approaches to learning in university traditional and distance education courses » dans *Journal of Distance Education/ Revue de l'Éducation à Distance*. Vol. 8, no 2. Pages 15-26. [http://cade.athabasca.ca/vol8.3/06b\\_figueroa-english.html](http://cade.athabasca.ca/vol8.3/06b_figueroa-english.html)

Code : Fig93 Cité dans : Ccasd

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, analyse comparative

Description : Étude descriptive et comparative.

Éléments de conclusion et de discussion : « Les résultats ont mis en évidence des façons bien distinctes d'aborder l'apprentissage dans les deux groupes. Cependant, il n'y avait pas de différences notables dans le niveau de la compréhension du contenu du matériel enseigné. »

FJORTOFT, Nancy F. (1995). « Predicting Persistence in Distance Learning Programs » dans *Mid-Western Educational Research Meeting*. Chicago, octobre. 16 pages.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/31/5a.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/31/5a.pdf)

Code : Fjo95 Cité dans : Jun052

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, style d'apprentissage, récompenses,

Description : Sondage postal auprès d'étudiants inscrits actuellement et dans le passé à un programme en pharmacie post-baccalauréat à distance, dont le taux de réponse a été de 50% (n=198), a servi ici à tester un modèle prédictif de la persistance.

Éléments de conclusion et de discussion : Les variables indépendantes du modèle qui étaient significatives en regard de la persistance étaient les bénéfiques intrinsèques (liées à l'amélioration de la performance et à la satisfaction au travail), l'âge et l'aptitude à l'apprentissage individuel. Les bénéfiques extrinsèques, comme l'augmentation de salaire et la mobilité dans la carrière, n'étaient pas des facteurs significatifs. Sur l'âge, elle précise que l'échantillon comprenait des étudiants de la fin de la vingtaine jusqu'à plus de 60 ans et que les étudiants plus âgés ont eu de la difficulté à persister.

FJORTOFT, Nancy F. (1996). « Persistence in a distance learning program: A case in pharmaceutical education » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 10, no. 3. Pages 49-59.

Code : Fjo96 Cité dans : CCC05, BD01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, motivation, âge

Description : L'étude porte sur des étudiants à distance à temps partiel, adultes, au niveau d'un programme de doctorat en pharmacie dans une institution à distance. L'échantillon contenait 395 étudiants persistants c'est-à-dire, dans ce cas, ayant complété au moins un an d'études au sein du programme et étant inscrit pour le trimestre suivant. L'objectif était de tester un modèle prédictif de la persistance chez les étudiants adultes à distance.

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les conclusions, les étudiants qui perçoivent davantage les bénéfiques intrinsèques du diplôme en termes de satisfaction et de défi dans leur carrière étaient plus susceptibles de persévérer. Dans ce programme de doctorat, les plus jeunes

persévéraient davantage. Un des résultats serait le fait que les étudiants qui avaient un niveau plus élevé de facilité à apprendre individuellement persistaient davantage.

FLEMING (1982). « The Allama Iqbal Open University, Pakistan » Dans G. Rumble & K. Harry (Eds.) *The distance teaching universities*. Chap. 2. London: Croom Helm

Code : Fle82 Cité dans : Kem95

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire

Éléments de conclusion et de discussion : Kem95 la cite comme indiquant un taux d'abandon extrêmement élevé, de 99,5%.

FLOOD, J. (2002). « Read all about it: online learning facing 80% attrition rates » dans *TOJDE*. Vol. 3, no. 2 <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde6/articles/jim2.htm>

Code : Flo02 Cité dans : Ty106

FLOWERS, Jim (2001). « Online learning needs in technology education. » dans *Journal of Technology Education*. Vol. 13, no. 1. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v13n1/flowers.html>

Code : Flo01 Cité dans : DC06

Mots-clés : Formation en ligne, durée des cours

Éléments de conclusion et de discussion : DC06 qualifie l'étude de Flowers de sondage d'étudiants à large échelle qui a indiqué qu'ils préféreraient des trimestres plus courts. Pour un cours en ligne de trois crédits, 10 semaines était la durée la plus choisie.

FOZDAR, Bharat Inder; KUMAR, Lalita S.; KANNAN, S. (2006). « A Survey of Study on the Reasons Responsible for Student Dropout from the Bachelor of Science Programme at Indira Gandhi National Open University » dans *International Review of Research in Open and Distance Education*. Vol. 7, no. 3. Décembre. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/291/747>

Code : FKK06

FRANKOLA, K. (2001). *Tips for increasing e-learning completion rates*.

[www.workforce.com/archive/feature/22/26/22/223517.php](http://www.workforce.com/archive/feature/22/26/22/223517.php) (inscription nécessaire)

Code : Fra01 Cité dans : Jun05

FRANKOLA, K. (2001). *Why online learners drop out*.

[www.workforce.com/archive/feature/22/26/22/index.php](http://www.workforce.com/archive/feature/22/26/22/index.php) (inscription nécessaire)

Code : Fra012 Cité dans : Jun05, Ty106

Mots-clés : Formation à distance, formation continue

Éléments de conclusion et de discussion : Ty106 et Jun05 font la synthèse des raisons qui feraient que les étudiants abandonnent les cours en ligne en entreprise, selon des experts et certaines études : le manque de temps, de motivation, le design déficient des cours, l'incompétence des formateurs, le manque de supervision de la gestion, les problèmes technologiques, le peu de soutien à l'étudiant, les préférences personnelles en matière d'apprentissage. Frankola y conclurait que les étudiants de cours entièrement asynchrones seraient moins susceptibles de compléter leur cours que ceux qui participent à des sessions synchrones. Il cite une étude de Sun Microsystems qui indiquerait que seulement 25% des employés terminent les auto-formations strictes contre 75% quand ils ont accès à des tuteurs à distance.

GAGNE, M. ; SHEPHERD, M. (2001). « A Comparison Between a Distance and a Traditional Graduate Accounting Class » dans *T.H.E Journal*. Avril

Code : GS01 Cité dans : RP06

GAIDE, S. (2004). « Best practices for helping students complete online degree programs » dans *Distance Education Report*. Vol. 8, no. 20. Page 8

Code : Gai04 Cité dans : Ccasd

GALUSHA, Jill M. (1998). *Barriers to learning in distance education*. Hattiesburg, MS: University of Southern Mississippi.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/36/e8.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/36/e8.pdf)

Code : Gal98 Cité dans : BD01, Ihe00

GARLAND, Maureen (1993). « Ethnography penetrates the « I didn't have time » rationale to elucidate higher order reasons for distance education withdrawal » dans *Research in Distance Education*. Vol. 5, no. 1-2. Pages 6-11

Code : Gar93 Cité dans : CCC05, BD01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, gestion du temps, entrevue

Description : Étude reposant sur des entrevues téléphoniques de 17 étudiants non-persistants et de 30 étudiants persistants de cours en environnement et en gestion de ressources.

Éléments de conclusion et de discussion : Garland montre que le motif souvent donné pour l'abandon, d'avoir manqué de temps, peut recouvrir d'autres réalités. Parmi les motifs sous-jacents identifiés, BD01 cite : « le manque de préalables, des problèmes avec la pertinence et le contenu du cours, le manque de soutien des pairs et de la famille, le stress, les notes faibles, la procrastination, le besoin d'interaction en face à face, la fierté, le manque de rétroaction du tuteur, le manque d'engagement par rapport à ses buts, la peur de l'échec ». Mais ces mêmes problèmes existeraient chez les étudiants persistants. La persistance serait donc un phénomène complexe lié aux caractéristiques propres à chaque individu (idiosyncrasie) et à une interaction de facteurs qu'elle classifie selon qu'ils sont situationnels, institutionnels, structurels ou épistémologiques.

GARLAND, Maureen R. (1993). « Student perceptions of the situational, institutional, dispositional and Epistemological Barriers to Persistence » dans *Distance Education*. Vol. 18, no 2. Pages 181-198

Code : Gar932 Cité dans : BD01, CCC05

Mots-clés : Formation à distance, gestion du temps

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure indique que tant les étudiants persistants que non-persistants expérimentent des problèmes situationnels, institutionnels, épistémologiques et de disposition qui constituent des barrières à la persistance. Cependant, selon CCC05 : « Garland (1993) signale que tous les étudiants persévérants ou non rencontrent ce type d'obstacles pouvant remettre en cause leur engagement envers leur formation; la différence entre les étudiants qui ont persévéré et ceux qui ont abandonné résideraient dans la capacité des étudiants persévérants à dépasser les obstacles, à se réorganiser en fonction de la nouvelle situation. »

\*\*GARLAND, Maureen R. (1994). « The Adult Need for "Personal Control" Provides a Cogent Guiding Concept for Distance Education » dans *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*. Vol. 9, no1. <http://cade.athabasca.ca/vol9.1/garland.html>

Code : Gar94

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, formation continue, Canada, gestion du temps, âge, encadrement, revue de littérature, entrevues

Description : L'article fait d'abord la synthèse de la recherche publiée par l'auteure en 1993 (Gar93) reposant sur des entrevues en profondeur de 30 étudiants persistants à un cours et de 17 étudiants qui l'avaient abandonné, incluant plusieurs citations tirées des entrevues. Il fait aussi une synthèse de littérature sur les besoins de l'étudiant adulte, particulièrement en terme de contrôle, d'auto-apprentissage et d'autonomie épistémologique et de leurs conséquences en FAD.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure classe les problèmes liés à la persistance en quatre catégories :

- les problèmes situationnels liés à son milieu et incluant des éléments comme le faible soutien des pairs ou de la famille et les contraintes liées aux rôles d'employé, de parent et de conjoint.
- Les facteurs institutionnels : coûts, horaires, design pédagogique, encadrement, etc.
- Les dispositions c'est-à-dire les caractéristiques psychologiques et sociologiques de l'étudiant, comme le stress, la procrastination, le style d'apprentissage ou la confiance en soi.

- Les problèmes épistémologiques, résultant d'un manque de congruence entre les perceptions affectives et cognitives de l'étudiant à l'égard des connaissances et les connaissances telles que présentées dans le cours. Par exemple, il décrira le cours comme trop technique ou trop abstrait, non pertinent ou demandant trop de connaissances préalables.
- Les facteurs situationnels, institutionnels et épistémologiques étant en interaction avec les dispositions des étudiants

En conclusion à sa revue de littérature et à sa réflexion, l'auteure appelle à une plus grande sensibilisation aux enjeux liés à l'abandon ou à la persistance des apprenants adultes et à des solutions mettant l'emphase sur un climat de respect et de soutien, leur permettant d'exercer un contrôle personnel sur les interventions liées à l'apprentissage et réduisant les conflits perçus entre leur rôle d'étudiant et leur statut d'adulte.

GARRISON, D. (1987). « Researching dropout in distance education: Some directional and methodological considerations » dans *Distance Education*. Vol. 8, no. 1. Pages 95-101.

Code : Gar87 Cité dans : BD01, TES93, Bou96

Mots-clés : Formation à distance, encadrement, fréquence des contacts

Éléments de conclusion et de discussion : Selon TES93, Garrison fait partie des auteurs qui auraient traité du sentiment d'isolement académique et social des ÉAD comme facteur de non persistance. Bou96 détaille : « Garrison (1987) dans son étude sur les abandons en formation à distance, insiste sur l'importance de mettre en relation la persistance et les caractéristiques mêmes de la formation à distance dont la plus importante est celle de la communication bidirectionnelle médiatisée qui a comme fonction de combler la séparation entre l'enseignant et l'apprenant, en réduisant le sentiment d'isolement. »

GARRISON, D. R.; BAYNTON, M. (1987). « Beyond independence in distance education : The concept of control ». dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 1, no 3. Pages 3-15

Code : GB87

GARRISON, D.R. (1985). « Predicting Dropout in Adult Basic Education Using Interaction Effects among School and Nonschool Variables » dans *Adult Education Quarterly*. Vol. 36, no. 1. Pages 25-38

Code : Gar85 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, heures travaillées

Éléments de conclusion et de discussion : De CC05 : Garrison (1985) a mis en relation le nombre d'heures travaillées par l'étudiant et la probabilité qu'il abandonne sa formation. »

\*\*GATZ, Frances Ann (1985). *Personal, instructional, and environmental factors associated with completion and attrition in correspondence study and distance education*. Thèse de doctorat, École d'éducation, Indiana University, 269 pages.

Code : Gat85

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, correspondance, États-Unis, objectif(s) de formation, styles d'apprentissage, gestion du temps, satisfaction relative au cours, entrevues

Description : Cette recherche repose sur des entrevues téléphoniques approfondies de 350 étudiants universitaires à distance dont 300 par correspondance et 50 dans des cours pluri-média. Ils appartenaient à trois groupes : ceux qui avaient complété leur cours, ceux qui les avaient abandonné et les non-partants. Cinq dimensions sont analysées : 1- La signification du cours en relation avec l'objectif de l'étudiant, 2- la pertinence de la méthode indépendante; 3- le caractère réalisable dans le temps; 4- l'intégration des intérêts et du profil et 5- la capacité d'accommoder les besoins du style d'apprentissage. Les conclusions sont formulées en fonction des trois groupes.

Éléments de conclusion et de discussion : Par exemple, dans les études dites réactionnelles c'est-à-dire où l'on demande aux étudiants les motifs de leur abandon, elle cite six études entre 1933 et 1966 où les trois raisons stables d'abandon sont en résumé : le manque de temps, des critiques relatives aux cours mêmes et des changements dans les plans personnels. Ces



motifs pourraient cependant être davantage liés aux études à temps partiel qu'à la FAD. D'autres ont trouvé des raisons plus profondes, comme le manque de clarté des objectifs ou l'intensité de la motivation ». Elle suggère que [traduction] « La ligne entre raison et rationalisation est difficile à tracer en ce qui a trait aux motifs d'abandon d'un étudiant »(p. 22). Elle conclut en disant d'abord que [traduction] : « La persistance et l'abandon sont influencés par un ensemble complexe de variables en interaction liées aux objectifs de l'étudiant, aux caractéristiques de sa personnalité, à sa discipline en gestion du temps, à ses intérêts et à ses antécédents, ainsi qu'à ses besoins d'apprentissage ». Les cinq facteurs étudiés jouaient dans l'ordre pré-établi mais le premier, la signification du cours en relation avec l'objectif de l'étudiant était celui dont l'importance était la plus grande pour le plus grand nombre d'étudiants. Elle indique aussi que, dans son étude, les 17-18 ans complétaient moins leurs cours et que la nature de l'étude faite ne lui a pas permis de distinguer les caractéristiques des non-partants versus les abandons.

**\*\*GAUTHIER, Philippe-Didier (2002). La dimension cachée du E-LEARNING. De la motivation à l'abandon. ? dans *Revue de psychologie de la motivation*. 12 pages.**

<http://thot.cursus.edu/photo/Image972.pdf>

Code : Gau02 Cité dans : Kar06, SWD06

Mots-clés : Formation à distance, formation continue, formation en ligne, objectifs de formation, design pédagogique, encadrement, revue de littérature, réflexion

Description : Texte axé sur la formation professionnelle en ligne et l'importance, pour contrer l'abandon, de comprendre le rôle que joue la motivation. L'auteur fait une revue de la littérature récente sur la motivation. Il en propose une synthèse et en tire des propositions de bonnes pratiques.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur indique qu'en matière d'abandon en formation professionnelle : « Les chiffres disponibles sont rares et confidentiels. Mais toutes les sources sont concordantes autour d'un taux d'abandon moyen de 80% (de 70 à 90 %), pour tous publics, niveaux, et toutes formations confondues (internes, universitaires, professionnelles...). » Dans une étude de 1993, écrit-il : « seulement 30% des inscrits se présenteront à l'examen final, et la moitié environ l'obtiendra (soit 15% des inscrits). Plus intéressant encore : 75% des personnes ayant abandonnées n'ont pas fait d'autres démarches que l'inscription »

Il souligne l'importance des buts dans la motivation, buts qui peuvent être décomposés en buts de hauts niveaux (généraux et abstraits, à plus long terme); en buts intermédiaires (par ex. réussir une année) et en buts immédiats (par ex. réussir un examen).

La motivation n'est pas statique, elle se reconstruit en permanence. L'auteur lie émotion et motivation, ils : « ont la même racine latine (movere), qui signifie « bouger », « mouvoir ». Une émotion, c'est littéralement, ce qui nous meut, nous fait avancer vers un objectif. »

Il suggère quatre axes de bonnes pratiques :

- la mise en place de dispositifs préparatoires ou propédeutiques;
- l'idée de contrats pédagogiques avec le tuteurs et de leur renégociation périodique,
- le besoin de rétroactions : évaluations régulières, objectives, indications de stratégies de soutien, altérité de référence,
- la multiplication et la diversification des situations pédagogiques au sein des cours.

Il cite Prendergast (Pre03) comme indiquant que c'est en appliquant globalement ces quatre axes que l'on peut réduire de façon importante l'abandon.

**GEE, D. D. (1991). *The effects of preferred learning style variables on student motivation, academic achievement, and course completion rates in distance education*. Thèse de doctorat, Texas Tech University, Lubbock.**

Code : Gee91 Cité dans : BLA04

**GIBSON, Chere Campbell (1996). « Toward an Understanding of Academic Self-Concept in Distance Education » dans *American journal of distance education*. Vol. 10, no 1. Pages 23-36**

Code : Gib96 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, événements, gestion du temps

Éléments de conclusion et de discussion : Selon CCC05 : « Gibson (1996) propose une classification sensiblement identique à celle de Powell et al. (1990) mais met l'accent sur les caractéristiques individuelles. De plus, une de ses classes se nomme « variables situationnelles » dans laquelle elle insère la classe « changements dans les circonstances de vie » de la classification de Powell et al. (1990). »

**\*\*GIBSON, Chere Campbell (1990). « Learners and Learning : A Discussion of Selected Research » Dans M. G. Moore and others(eds) *Contemporary Issues in American Distance Education*. Oxford: Pergamon Press. Pages 121-135.**

Code : Gib90

Mots-clés : Formation à distance, encadrement, style d'apprentissage, délai de soumission des travaux, revue de littérature

Description : Cette revue de littérature est structurée en fonction de l'équation qu'a établie Lewin en 1935 à l'effet que le comportement d'une personne (B) est fonction des caractéristiques de cette personne (P), comme sa motivation ou ses compétences, et de son environnement (E) : milieu de travail, environnement institutionnel, etc. D'où la formule  $B = f(PE)$ . Elle débute donc par une revue des recherches sur les facteurs personnels puis sur les facteurs environnementaux. En conclusion, elle les lie à diverses théories de la FAD.

Éléments de conclusion et de discussion : En matière de facteurs personnels, elle indique que [traduction] « les études vont de purement descriptives à quasi-expérimentales. Dans le cas des dernières, les résultats sont, au mieux, équivoques ».

Les recherches qu'elle cite sont indicatives de différences dans le style d'apprentissage des ÉAD comparés aux étudiants sur campus. Mais cela ne se traduit pas nécessairement par des différences entre persistants et non-persistants dans les cours à distance.

Elle souligne plusieurs études (notamment divers travaux de Rekkedal et Coldeway) qui peuvent être liées à l'importance du rythme dans une formation à distance, incluant la soumission sans délai excessif des travaux et la rétroaction rapide des tuteurs.

**\*\*GIBSON, Chere Campbell (1991). « In but for how long? Factors affecting persistence in the early months of distance learning. » dans *Designing for learner access: Challenges and practices for distance education..* Proceedings of the 7th Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Madison, University of Wisconsin. Pages 208-212**

Code : Gib91 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, États-Unis, confiance en soi, encadrement, entrevue

Description : Ce bref article traite de la confiance en soi à partir d'entrevues mensuelles faites auprès de 16 étudiants et étudiantes (87,5% de femmes) à distance au niveau du baccalauréat. Il examine les facteurs contribuant ou nuisant à la confiance en relation avec le processus d'apprentissage et le contenu des formations et en dégage des conséquences pour la pratique et la recherche. L'article inclut plusieurs citations extraites de ces entrevues.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure cite les travaux de LK88 et les siens comme ayant montré que [traduction] : « la conception de soi de l'étudiant adulte est un prédicteur de succès dans les programmes externes d'éducation à distance ». Elle remarque aussi que la conception de soi est un concept dynamique et en lien avec les circonstances de la vie. Parmi les éléments recueillis dans ses entrevues, elle souligne entre autre l'importance de l'empathie du professeur, du succès personnel et de la confiance dans sa compétence pour réussir.

BD01 soulignait certains facteurs de confiance en soi extraits de cet article, particulièrement : « la définition claire par l'enseignant de ses attentes, la facilitation par l'enseignant du premier contact, les rétroactions obtenues sur les travaux »

**GIBSON, Chere Campbell; GRAFF, Arlys O. (1992). « Impact of Adults' Preferred Learning Styles and Perception of Barriers on Completion of External Baccalaureate Degree Programs » dans *Journal of***

*Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. [http://cade.athabasca.ca/vol7.1/09\\_gibson-graff\\_91.html](http://cade.athabasca.ca/vol7.1/09_gibson-graff_91.html)

Code : GG92 Cité dans : Gib91

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, style d'apprentissage

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs indiquent que « des analyses multifactorielles ont discerné des différences significatives entre les étudiants sortants et les démissionnaires quant aux styles d'apprentissage et aux entraves perçues » mais invitent à des études multifactorielles supplémentaires.

GIGUÈRE, Louis (2007). « Benchmarking Course Completion Rates, a Method with an Example from the British Columbia Open University » dans *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. Vol. 22, No 1. Pages 73-86. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/5/492>

Code : Gig07

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, formation en ligne, média, Canada

Description : « Cet article rapporte les résultats de la phase méthodologique d'un projet de recherche conçu pour évaluer les progrès de la British Columbia Open University (BCOU) vers son objectif d'augmenter les taux de complétion des cours à distance ».

Le projet veut d'abord identifier les facteurs d'étalement des taux de complétion de cours hors ligne c'est-à-dire : « sur support imprimé et de type auto-apprentissage avec encadrement par la poste, par courriel et par téléphone. ». « La deuxième phase du projet étalonnera les cours en ligne de la BCOU en opposition à leurs contreparties hors ligne. »

GILBERT, Jennifer; MORTON, Susan; ROWLEY, Jenniver (2007). « e-Learning: The student experience », dans *British Journal of Educational Technology*. Volume 38, No 8, Page 560-573

Code : GMR07

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire

Description : L'étude a été effectuée dans le cadre de cours en ligne d'un module de maîtrise en technologies de l'information, en utilisant des questionnaires et l'analyse de leur contenu quantitatif et qualitatif.

Éléments de conclusion et de discussion : La satisfaction y était liée à la synergie entre la théorie et la pratique, certains sujets spécifiques, les forums de discussion et d'autres formes d'interactions avec les étudiants ainsi que le soutien à l'apprenant. L'insatisfaction était lié à la plateforme utilisée, l'accès aux ressources, notamment de bibliothèques, la mise à jour du matériel d'étude et le calendrier de travail des étudiants. Selon les auteurs, les attentes des étudiants sur le rôle du tuteur sont fondées sur une information inadéquate (uninformed).

GILBERT, W.A. (2000). *Retention in distance education telecourses and perception of faculty contact: a comparison of traditional and non-traditional community college students*. Thèse de doctorat, Florida State University. 218 pages.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/19/95/cf.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/95/cf.pdf)

Code : Gil00 Cité dans : Poe07

GILES, Inez Marie (1999). *An Examination of Dropout in the Online, Computer-conferenced Classroom*. Virginia Tech. Thèse de doctorat. <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-041999-174015/>

Code : Gil99

GILLARD, G. (1993). « Deconstructing contiguity ». dans T. Evans and D. Nation (Ed.) *Reforming open and distance learning*. London. Kogan Page

Code : Gil93 Cité dans : DDP98

Mots-clés : Formation à distance

Éléments de conclusion et de discussion : Selon DDP98, l'auteur considère que : « la liberté plus importante laissée à l'apprenant dans l'enseignement à distance entraînerait, de manière quasi inévitable, des abandons beaucoup plus fréquents »

GLATTER, R.; WEDELL, E. G. (1971). *Study by correspondence. An enquiry into correspondence study for examinations for degrees and other advanced qualifications*. London: Longman.

Code : GW71 Cité dans : Gat85

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire

Éléments de conclusion et de discussion : D'après Gat85, selon Wedell, les raisons d'abandon souvent données en FAD (manque de temps, critiques relatives aux cours, changements dans les plans personnels) pourraient être davantage liés aux études à temps partiel qu'à la FAD

GLIKMAN, Viviane (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris: Presses Universitaires de France

Code : Gli02 Cité dans : Poe07, DM06, Mal04

Mots-clés : Formation à distance, encadrement, niveau d'éducation préalable

Éléments de conclusion et de discussion : Poe07 indique que: « Après avoir été négligés aux dépens de l'élaboration de contenus fortement médiatisés, les dispositifs d'encadrement ont davantage retenu l'attention ces dernières années (Glikman, 2002). ». « Glikman (2002) catégorise les apprenants des FOAD selon deux dimensions : l'autonomie et la motivation. Les déterminés sont motivés et autonomes, les désarmés sont motivés mais peu autonomes, les hésitants ne sont ni motivés ni autonomes et les marginaux sont peu motivés mais très autonomes. Selon Glikman, les apprenants qui seraient les plus susceptibles de bénéficier du soutien des tuteurs y recourent peu de leur propre initiative. Les désarmés se recrutent surtout [...] parmi les apprenants d'un faible niveau d'études. Ils sont intimidés face aux formateurs et, souvent, face aux autres apprenants qu'ils imaginent mieux armés qu'eux-mêmes. [Les désarmés] sont ceux qui recourent le moins spontanément au tutorat (Glikman, 2002, p. 261-262). »

GREENBERG, J.S. (1981). *Expectancy theory predictions of completion behavior and achievement in correspondence education..* Dissertation, Pennsylvania State University

Code : Gre81 Cité dans : Co090

Mots-clés : Formation à distance, réussite scolaire préalable

Éléments de conclusion et de discussion : De Co090 [traduction] : « Greenberg (1981) tentait d'opérationnaliser une méthode de prédiction de la persistance dans un cours. [...] Le prédicteur le plus significatif de la persistance était la moyenne cumulative au secondaire. Le seconde variable prédictive était la performance dans les études par correspondance. »

GREENE, Barbara A. ; DILLON, Connie; CRYNES, B. (2001). « Technology-based distributed learning in post secondary education : Learner differences in strategy use and achievement » dans *American Educational Research Association*. Seattle, WA, 10-14 avril

Code : GDC01 Cité dans : DG03

GREER, L. B. ; HUDSON, L. ; PAUGH, R. (1998). « Students support services and success factors for adult online learners » dans *28th Annual Conference of the International Society for the Exploration of Teaching Alternatives*. Cocoa Beach, FL

Code : GHP98 Cité dans : Jun05, Jun052

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, gestion du temps, environnement familial

Description : L'étude porte sur les services de soutiens offerts à des étudiants en ligne de l'University of Central Florida.

Éléments de conclusion et de discussion : La perception des étudiants, telle que rapportée par Jun05 était que les facteurs de succès étaient de prévoir du temps, de s'auto-motiver et d'avoir le soutien d'amis et de sa famille.

HACKMAN, M. Z.; WALKER, K. B. (1994). « Perceptions of proximate and distant learners enrolled in university-level communication courses: a significant non-significant finding. » dans *44th Annual Meeting of the International Communication Association*. Sydney, New South Wales, Australia. Juillet

Code : HW94 Cité dans : BLA04

HALL, J. (2001). *Retention and Wastage in FE and HE*. Scottish Council for Research in Education, <http://www.scre.ac.uk/scot-research/wastage/wastage.pdf>

Code : Hal01 Cité dans : Tyl06

Mots-clés : Formation à distance

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Tyler-Smith (Tyl06), Hall est un des auteurs qui met en doute la validité de certaines données sur les taux d'attrition.

HANNAY, Maureen; NEWVINE, Tracy (2006). « Perceptions of Distance Learning: A Comparison of Online and Traditional Learning, » dans *Journal of Online Learning and teaching*. Vol. 2, no 1. Mars <http://jolt.merlot.org/documents/MS05011.pdf>

Code : HN06

HARASIM, Linda (1999). *What are we learning about teaching and learning online: an analysis of the Virtual-U fields trials*. Mémo du Centre d'excellence en téléapprentissage. 12 pages

Code : Har99 Cité dans : CCC05, Poe07

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, formation en ligne, correspondance

Éléments de conclusion et de discussion : CCC05 indique : « qu'une recherche comme celle de Harasim (1999) révèle des taux de persévérance plus élevés avec l'usage du système en ligne Virtual-U que lorsque les cours sont proposés par correspondance. » Poe07 confirme : « Dans l'évaluation des cours donnés à Virtual U, Harasim (1999) fournit des données semblables et obtient des taux d'achèvement largement supérieurs dans les cours diffusés dans Internet, lorsqu'on les compare avec les mêmes cours par correspondance »

HARPER, Greg; KEMBER, David (1986). « Approaches to study of distance education students. » dans *British Journal of Educational Technology*. Vol. 17, no. 3. Pages 212-222

Code : HK86 Cité dans : Ccasd, SNL93

Mots-clés : Formation à distance, style d'apprentissage, questionnaire

Description : L'étude applique le « Approaches to Studying'inventory » de Ramsden et Entwistle à des groupes d'étudiants à distance et en présence au Capricornia Institute et au Tasmanian College of Advanced Education. L'analyse des facteurs montre une structure de facteurs similaire pour les étudiants à distance comparés à l'échantillon total. Des différences de style d'apprentissage ont toutefois été relevées chez les étudiants plus âgés. SNL93 font état de la taille de l'échantillon: « Harper et Kember (1986) ont comparé le style d'apprentissage de 348 étudiants suivant un cours à distance à ceux de 431 étudiants suivant ce même cours sur le campus. »

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SNL93, « Contrairement à l'étude citée précédemment, ils montrent qu'il n'existe pas de différences significatives entre les deux groupes. ». Ils constatent cependant une motivation davantage intrinsèque chez les étudiants en FAD.

HARRELL, Ivan L. II (2006). *Using Student Characteristics To Predict The Persistence Of Community College Students In Online Courses*. The Florida State University College Of Education, Thèse de doctorat. <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-03232006-142946/unrestricted/PHD DISSERTATION IVAN L HARRELL II FINAL.pdf>

Code : Har06

HAWKSLEY; OWEN, Rosemary Jane (2002). *Going the Distance: Are There Common Factors in High Performing Distance Learning?* Research Report. London, England: Learning and Skills Development Agency, 77 pages. <http://www.lsd.org.uk/files/PDF/1225.pdf>

Code : HO02 Cité dans : Sim03

HILTZ, S.R.; COPPOLA, N.; ROTTER, N.; TUROFF, M.; FICH, R.B. (2001). « Measuring the importance of collaborative learning for the effectiveness of ALN: A multi-measure, multi-method approach » dans *JALN*. Volume 4, no. 2

Code : HCR01 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, travail collaboratif

Éléments de conclusion et de discussion : CCC05 traitent du recours à des stratégies pédagogiques axées sur la collaboration et la communication et indiquent : « Hiltz (2001) fournit un exemple concluant; la persévérance dans les cours ayant recours à ce type de stratégies est plus grande que dans les cours qui n'en font pas usage. »

**\*\*HITTELMAN, Martin (2001). *Distance education report: Fiscal years 1995-1996 through 1999-2000*. Sacramento, CA: California Community Colleges, Office of the Chancellor. 11 pages.**  
<http://www.cft.org/about/key/dist-ed801.pdf>

Code : Hit01 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, formation collégiale, télévision ou vidéo-cassette, Californie, âge, sexe, ethnie, analyse statistique

Description : Le rapport de Hittelman constitue une analyse des sept années qui ont mené au développement et à l'implantation de l'éducation à distance dans le système de collèges communautaires de la Californie. Il analyse l'ensemble de la population desservie, soit de 50 000 à 100 000 étudiants à distance par an et plus de 2 millions d'inscrits en présence. Il contient des données sur les types ou médias utilisés en FAD, l'âge des étudiants, leur ethnicité, leur genre et leurs handicaps ainsi que leur persistance et leur satisfaction.

Éléments de conclusion et de discussion : L'analyse de Hittelman montre des taux de persistance qui sont constamment plus élevés en présence (64 ou 65% entre 1995 et 2000) qu'à distance (entre 51 et 54%). Dans leur cas, les cours à distance utilisent plusieurs types de média distincts; l'enseignement télévisé ou sur vidéo-cassette était cependant le plus fréquent (48,8%). En FAD, elle indique aussi une augmentation de la persistance avec l'âge à partir de 25 ans (52% jusqu'à 50 ans et + (64%); elle est cependant plus grande chez les moins de 18 ans (51%) que chez les 19-25 (44%). La persistance est plus élevée chez les asiatiques (60%) que chez les blancs (57%), les latino (48%) ou les noirs (45%). La persistance est aussi légèrement plus élevée chez les femmes (52,4%) que chez les hommes (49,3%). Selon le rapport, il semble que la plupart des étudiants en FAD sont aussi inscrits à des cours traditionnels et prennent alors des cours à distance principalement pour des questions d'horaires.

L'étude fait aussi état des perceptions des enseignants : 58,1% pensent que l'enseignement en classe est meilleur que la FAD contre 16,8% qui jugent la FAD supérieure. Ceux-ci estiment que les principaux obstacles à la réussite des étudiants à distance sont une mauvaise gestion du temps, le manque d'auto-motivation et des capacités langagières insuffisantes.

**HOGAN, Robert (1997). « Analysis of Student Success in Distance Learning Courses Compared to Traditional Courses. » dans *Sixth Annual Conference on Multimedia in Education and Industry*. Chattanooga, TN, 25 juillet**

Code : Hog97 Cité dans : lhe00

**HOLMBERG, Borje (1977). *Distance Education: a survey and bibliography*. London, Kogan Page, 200 pages**

Code : Hol77 Cité dans : Sau82

Mots-clés : Formation à distance

Éléments de conclusion et de discussion : Sau82 cite : « les élèves/étudiants à distance sont normalement des adultes avec un travail et des responsabilités sociales auxquels ils doivent souvent donner la priorité. L'étude à distance est une méthode très utilisée en éducation récurrente ».

**HONEY, Margaret ; MCMILLAN-CULP, Katherine ; SPIELVOGEL, Robert (1999). *Critical Issue: Using Technology to Improve Student Achievement*.**  
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te800.htm>

Code : HMS99 Cité dans : REF06

\*\*INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION POLICY; PHIPPS, R.; MERISOTIS, J. (2000). *What's the difference ? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. Washington. 48 pages. <http://www.ihep.org/assets/files/publications/s-z/WhatDifference.pdf>

Code : Ihe00 Cité dans : ZK03, Kar06, BLA04, Tre05

Mots-clés : Formation à distance, formation présentielle, formation collégiale, formation universitaire, États-Unis, analyse comparative, revue de littérature

Description : Cette revue porte sur une quarantaine de recherches des années 1990 sur l'efficacité comparée de la formation à distance et en présence. Elle aborde d'abord les conclusions de ces études en termes de résultats des étudiants, d'attitude envers la FAD et de satisfaction. Elle examine ensuite les lacunes de ces recherches puis les pistes à poursuivre et tire des conclusions de l'ensemble.

Éléments de conclusion et de discussion : En matière d'abandon, les auteurs citent quatre études qui dénotent des taux d'abandon beaucoup plus considérables à distance. Ils soulignent que cette différence pourrait fausser les indices obtenus en matière de niveaux de réussite ou de satisfaction puisque ceux-ci n'incluent que les données relatives aux étudiants qui ont persisté. Ils s'inquiètent aussi du peu de recherche sur les causes d'abandon, notamment compte tenu du fait que l'amélioration de l'accès aux études est un des objectifs de la FAD.

De façon plus générale, bien que les auteurs admettent que les résultats des étudiants et leurs attitudes envers les cours semblent relativement semblables dans les cours à distance, ils critiquent la valeur de la recherche comparative existante en disant d'abord qu'il existe peu de véritables recherches, originales, dédiées à l'explication ou à la prédiction des phénomènes liés à la formation à distance et que la qualité de cette recherche rend leurs conclusions douteuses. Les lacunes constatées seraient :

- Les variables externes ne sont souvent pas contrôlées,
- Les groupes traités et de contrôle n'étaient pas constitués de façon aléatoire,
- La validité et la fiabilité des instruments de mesure utilisés est suspecte,
- Les effets réactifs (reactive effects) n'étaient pas contrôlés adéquatement.

Ils suggèrent notamment de fouiller davantage l'efficacité par programmes plutôt que par cours, les différences entre apprenants individuels plutôt qu'entre groupes d'étudiants, l'effet des profils d'apprentissage, l'utilisation combinée de technologies plutôt que l'efficacité de technologies particulières, l'inclusion de modèles théoriques ou conceptuels dans la recherche.

En conséquence, ils invitent à la prudence en ce qui a trait aux résultats d'autres recensions d'études comparatives comme celle de Russell (Rus99). Cependant, selon Bernard et al. (BLA04), la présente recension et celle de Russell présenteraient la même lacune : de ne pas avoir établi de critères détaillés d'inclusion et d'exclusion et donc de risquer de favoriser un point de vue. Ici, il s'agirait de celui de l'efficacité douteuse de la FAD alors que, dans l'ouvrage de Russell, on conclut plutôt à l'absence de différences significatives.

INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION POLICY; PHIPPS, R.; MERISOTIS, J. (2000). *Quality on the Line : Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education*. Avril. 33 pages.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/67/ba.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/67/ba.pdf)

Code : Ihe002

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, recension des écrits, observation

Description : À partir d'une recension des écrits, de l'identification des meilleures institutions de formation et de visites d'établissement, l'IHEP identifie 24 conditions de réussite d'une formation en ligne, regroupées en sept thèmes.

Éléments de conclusion et de discussion : Les sept catégories de points de repère identifiés sont: (1) un support institutionnel, principalement en terme d'infrastructure informatique fiable et sécuritaire, (2) des cours élaborés selon des standards de qualité, évalués et révisés périodiquement; (3) un apprentissage/enseignement fondé sur les interactions entre apprenants et avec les formateurs; (4) une structure de cours qui prend notamment en compte des facteurs affectifs et motivationnels; (5) le soutien de l'apprenant entre autres en lui donnant accès à tous les renseignements et à la formation dont il a besoin; (6) le soutien des enseignants dans leur migration

vers des environnements informatisés; (7) l'évaluation récurrente, quantitative et qualitative, des formations données.

JACQUINOT, Geneviève (1993). « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. » dans *Revue française de pédagogie*. No. 102. Pages 55-67.

<http://www.moddoullearning.com/info/index.php?q=node/37>

Code : Jac93 Cité dans : DM06

Mots-clés : Formation à distance, maîtrise des technologies, surcharge cognitive

Éléments de conclusion et de discussion : DM06 indique : « Un autre problème qu'on oublie souvent (mais qui sera traité un peu plus en profondeur plus loin) renvoie à la notion de « distance technologique » évoquée par Geneviève Jacquino et reprise sous d'autres formes par Glikman (2002b) qui prétend que le recours aux technologies de l'information et de la communication en formation demande trois types d'apprentissage : le contenu de la formation, le fonctionnement de l'outil et l'utilisation de l'outil dans un but d'apprentissage et d'échanges en relation avec la formation »

JAHNG, Namsook; KRUG, Don; ZHANG, Zuo Chen (2007). « Student Achievement in Online Distance Education Compared to Face-to-Face Education » dans *European Journal of Open, Distance and eLearning*. No 1. [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Jahng\\_Krug\\_Zhang.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Jahng_Krug_Zhang.htm)

Code : JKZ07

Mots-clés : Formation à distance, formation présentielle, réussite dans le cours, analyse comparative, Méta-analyse

Description : Méta-analyse de recherches comparatives faites entre 1995 et 2004 sur les résultats des étudiants à distance et en classe.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats globaux ne montrent pas de différences significatives entre les deux modes de formation ( $d = .023$ ,  $k = 20$ ,  $N = 1617$ ,  $p = 0.640$ ).

JANSSEN, J. ; VAN DEN MUNCKHOF, R. (1995). « Barriers to active participation in the Open University of the Netherlands » dans *European Association of Distance Teaching Universities News*. No. 19. Pages 19-22.

Code : JV95 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, localisation

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BD01, cette étude montre que la proximité du centre d'études, en contribuant à l'intégration, contribuerait aussi à la persistance.

JEGEDE, O Olugbemiro J.; KIRKWOOD, Jannette. (1992). *Students' anxiety in learning through distance education*. Australia; Queensland. 15 pages.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/05/c0.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/05/c0.pdf)

Code : JK92 Cité dans : Ccasd

Mots-clés : Formation à distance, Australie

Description : L'anxiété des étudiants à distance a été mesurée ici en utilisant le « Docking's Affect Adjective Checklist » et un sondage d'opinion des étudiants sur les facteurs influençant l'apprentissage à distance. Ils ont été complétés par 222 étudiants à distance à l'University of Southern Queensland (Australie) à la fois avant et après le semestre et analysés statistiquement.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats indiqueraient que les étudiants montraient un haut niveau d'anxiété et étaient généralement plus anxieux en ce qui a trait à leurs études après le semestre qu'avant celui-ci.

D'autre part, leurs sentiments négatifs envers les trois facteurs principaux liés à leur apprentissage à distance (contenu du matériel d'étude, finances et préparation (readiness)) diminuaient significativement à la fin du trimestre.

Le genre, l'âge, le statut marital, et le type d'étude n'étaient pas liés significativement au niveau d'anxiété.



JENKINS, S. J.; DOWNS, E. (2002). « Differential characteristics of students in on-line vs. traditional courses. » dans *Proceedings of SITE — Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Pages 194-196.

Code : JD02 Cité dans : BLA04

JEWETT, Frank (1997). *The Human Computer Interaction Certificate Program at Rensselaer Polytechnic Institute: A Case Study in the Benefits and Costs of a Joint Industry/University Designed Program Featuring Integrated Delivery Systems*, . Seal Beach, California State University

Code : Jew97 Cité dans : lhe00

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire

Éléments de conclusion et de discussion : Cette étude fait partie des quatre que lhe00 cite en matière de taux d'abandon. Un tiers des étudiants auraient eu un résultat « incomplet » à distance, comparé à 15% dans le cours campus.

JÉZÉGOU, Annie (2006). « Au-delà du couple « technologies éducatives - autonomie des étudiants » dans *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. Vol. 3, no. 3. <http://www.profetic.org/revue/IMG/pdf/jezegou.pdf>

Code : Jez06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, média

Description : L'article présente les résultats d'une recherche sur l'usage par les étudiants d'une plateforme pédagogique de formation universitaire à distance.

Éléments de conclusion et de discussion : Contrairement à certains discours qui présentent les technologies éducatives comme levier pour favoriser l'autonomie des apprenants, les résultats montrent que le niveau d'autonomie des apprenants dépasse le cadre de l'utilisation limitée qu'ils font des technologies éducatives.

JOHNSON, Richard (1986). « Effectiveness and Efficiency in Distance Education. » dans *Productivity in Tertiary Education Conference*. Toowoomba, Queensland, 3-6 juillet

Code : Joh86 Cité dans : lhe00

JOO, Y; Bong, M.; CHOI, H (2000). « Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-based Instruction », dans *Educational Technology Research & Development*. Vol. 48, no. 2. Pages 5-17.

Code : JC00 Cité dans : CCC05

JOURDAN, L.F. (2003). « Differences in predictors of online and classroom performance », dans *14th International conference on college teaching and learning*. Jacksonville, Florida. Pages 117-125.

Code : Jou03 Cité dans : CCC05

\*\*JUN, JuSung (2005). *Understanding dropout of adult learners in e-learning*. Thèse de doctorat, University of Georgia, 158 pages. [http://www.coe.uga.edu/leap/adulted/pdf/%20Jusung\\_Jun.pdf](http://www.coe.uga.edu/leap/adulted/pdf/%20Jusung_Jun.pdf)

Code : Jun052

Mots-clés : Formation à distance, formation continue, formation en ligne, Corée du sud, nombre de cours suivis, sexe, nombre de cours simultanés, âge, heures travaillées, design pédagogique, revue de littérature, questionnaire

Description : Cette thèse veut déterminer quel ensemble de variables peut le mieux prédire l'abandon d'étudiants adultes dans des cours en ligne en entreprise.

Le document inclut une revue de littérature substantielle sur l'abandon chez les étudiants adultes, particulièrement en milieu corporatif, résumée dans l'article « Understanding E-Dropout? ». Il résume aussi, sous forme de tableau, les variables liées à l'abandon identifiées dans cette littérature, par auteur.

Il présente ensuite la méthodologie de l'enquête. Celle-ci voulait répondre à trois questions relatives à l'abandon d'étudiants adultes dans un cours en ligne: 1. Dans quelle mesure un modèle incluant des variables individuelles et motivationnelles prédit-il cet abandon ? 2. Quelles variables individuelles et motivationnelles y sont particulièrement reliées ? 3. Quel est le meilleur modèle pour le prédire ? Les variables individuelles retenues pour l'étude sont : le nombre de cours suivis en ligne, l'âge, le genre (ou le sexe) de l'étudiant(e), le niveau d'éducation, le statut marital, le nombre d'heures d'apprentissage nécessitées par le cours, le nombre d'heures travaillées par semaine et le statut obligatoire ou facultatif de la participation à la formation. Pour leur part, les variables motivationnelles sont issues du modèle ARCS de Keller, soit l'attention (les stratégies suscitant la curiosité et l'intérêt), la pertinence (stratégies soutenant les besoins, motivations et intérêt de l'apprenant), la confiance (stratégies encourageant les perspectives de succès), la satisfaction (stratégies favorisant le plaisir d'apprendre). Ces dernières sont évaluées en fonction de sous-échelles d'accord avec une série d'énoncés. Le questionnaire a été administré à un groupe d'employé(e)s d'une firme sud-coréenne participant à l'un ou l'autre des 17 cours en ligne qu'elle offrait dans les derniers mois de 2004. 259 questionnaires ont été retournés. L'auteur présente et analyse ensuite ses résultats. Le questionnaire lui-même est joint en appendice.

**Éléments de conclusion et de discussion :** Parmi les conclusions de cette étude sur la FAD en entreprise, l'auteur constate que les variables individuelles ont beaucoup plus d'influence que les variables motivationnelles sur les abandons étudiés et que le modèle prédisant le mieux l'abandon inclut des variables individuelles et motivationnelles.

Dans son cas, le nombre de cours en ligne complétés produit une augmentation de 8,6% dans la probabilité d'abandon, ce qui est contraire aux résultats d'Osborn (Osbo01) et peut aussi être considéré, comme il le souligne, comme incohérent avec les résultats de différentes études qui concluent que la confiance de l'étudiant dans sa compétence en informatique augmente la persistance. Par ailleurs, les hommes étudiés étaient 19,7 fois plus susceptibles d'abandonner un cours en ligne que leurs consœurs. L'abandon augmentait modérément avec le nombre d'heures travaillées. Parmi les quatre variables motivationnelles du modèle ARCS, seule l'attention avait un impact relativement fort sur l'abandon.

L'auteur établit en conséquence un modèle de régression logistique reposant sur cinq prédicteurs : le nombre de cours en ligne complétés, le genre, le nombre d'heures de cours par semaine, le nombre d'heures travaillées hebdomadairement et l'attention suscitée par le cours, modèle qui permet de classer correctement 48,6% des persistants et 97,9% des décrocheurs.

**\*\*JUN, JuSung (2005). « Understanding E-Dropout? » dans *International Journal on E-Learning*. Vol.8, no. 2. Pages 229-240. [http://www.thefreelibrary.com/Understanding+e-dropout.\(survey\)-a0133756608](http://www.thefreelibrary.com/Understanding+e-dropout.(survey)-a0133756608)**

**Code :** Jun05

**Mots-clés :** Formation à distance, formation continue, formation en ligne, revue de littérature

**Description :** L'auteur fait une revue de littérature portant sur les facteurs influençant l'abandon des cours en ligne par les étudiants adultes, principalement en ce qui a trait aux formations en entreprise. Il les regroupe en cinq catégories : caractéristiques individuelles, motivation, intégration académique, intégration sociale et environnement technologique. Il reprend aussi des éléments du tableau-synthèse des facteurs inclus dans son mémoire de doctorat (Jun052).

**Éléments de conclusion et de discussion :** L'article présente l'abandon comme le principal problème de la formation en ligne. Il inclut différentes données sur l'abandon, qui pourrait aller jusqu'à 90% en entreprise et serait généralement entre 50 et 75%. Il cite différentes raisons évoquées, dont l'absence d'imputabilité pour compléter les leçons, les problèmes avec la technologie, le faible design des cours ou le fait que les styles d'apprentissage ne sont pas pris en compte. Il souligne l'importance de l'interactivité pour favoriser la persistance. Des nombreux modèles présentés dans sa thèse (voir Jun052), il choisit de détailler ici celui de Kember (1995) et ses deux dimensions d'intégration économique et sociale.

**JUNG, I.; RHA, I. (2000). « Effectiveness and cost-effectiveness of online education: A review of the literature. » dans *Educational Technology*. Juillet-août, 57-60.**

**Code :** JR00 **Cité dans :** BLA04

**Mots-clés :** Formation à distance, revue de littérature

Éléments de conclusion et de discussion : Cette recherche fait partie de celles que BLA04 citent comme des revues de littérature narratives donc subjectives et incapables de mesurer l'importance des différences entre FAD et formation en présence.

KAHL, T.N.; CROPLEY, A.J. (1986). « Face-to-face versus distance learning: psychological consequences and practical implications. » dans *Distance Education*. Vol. 7, no 1. Pages 38-48.

Code : KC86 Cité dans : HN06, SNL93

Mots-clés : Formation à distance, design pédagogique, statut civil, confiance en soi

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs constatent que les ÉAD diffèrent des étudiants en présence par le fait qu'ils sont plus isolés et ont de plus faibles niveaux de confiance en soi. Ils désirent aussi davantage de structure dans leur matériel de cours. Ils voient dans ce besoin de structure une tactique pour faire face à une situation d'apprentissage difficile et invitent les concepteurs à développer des approches qui aident plutôt les étudiants à résoudre leurs difficultés. Ils constatent aussi que l'ÉAD est plus souvent marié et étudié par choix.

SNL93 soulignent, de cet article, le fait que les étudiants en FAD auraient des raisons d'étudier plus spécifiques.

KARSENTI, Thierry (2006). « Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques. » dans *TICE et développement*. Vol. 2, no. 9. 34 pages. [http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2006/reussite\\_foad.pdf](http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2006/reussite_foad.pdf)

Code : Kar062

KAYE, A.; RUMBLE, G. (1981). *Distance Teaching for Higher and Adult Education*. Croom Helm, 342 pages

Code : KR81 Cité dans : Sau82

Mots-clés : Formation à distance, âge, niveau socio-économique, localisation, niveau d'éducation préalable

Éléments de conclusion et de discussion : Sau82 résume leurs conclusions en matière de caractéristiques de la clientèle en FAD. Ce seraient principalement :

- des étudiants entre 20 et 40 ans
- très motivés
- des étudiant à temps partiel et à la maison
- ne provenant pas des classes sociales les plus privilégiées
- concentrés en régions urbaines
- ayant un formation plus hétérogène que les étudiants conventionnels.

KAYES, H. (2001). *The pre TMA01 submission pilot project*. Cambridge, Open University of the East of England. Non-publiée

Code : Kay01 Cité dans : Sim03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, fréquence des contacts, délai de soumission des travaux

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Sim03, dans cette recherche, l'envoi d'un message à 1400 étudiants 10 jours avant la remise du premier travail aurait amélioré, chez les étudiants contactés, les dépôts de 2,8%.

KEEGAN, Desmond J. (1984). « The administration of student support services at the Open University » dans *The Journal of Educational Administration*. vol. 22, no 1, Winter. Pages 83-96.

Code : Kee84 Cité dans : Mor89

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, localisation, mesures d'atténuation

Éléments de conclusion et de discussion : De Mor89 : « L'auteur décrit comment l'Open University of the United Kingdom a tenté de faire face au problème de l'abandon des études en s'appuyant notamment sur ses services régionaux de tutorat. [...] En 1979, le programme de

« tutorat » comprend 13 bureaux régionaux, 260 centres locaux d'étude, 300 employés aux affaires académiques à temps plein, 2176 conseillers à temps partiel et 4000 tuteurs à temps partiel. Le personnel à temps plein et les services offerts dans les bureaux régionaux (des terminaux reliés à la centrale, une bibliothèque et un centre d'audiovisuel) permettent aux étudiants d'utiliser des ressources auxquelles ils n'auraient pas accès dans un programme d'étude à distance. »

KELLY, B. (1993). « Increasing student retention rates » dans *Distance Education Association of New Zealand Bulletin*. Vol. 16. Pages 21-28

Code : Kel93 Cité dans : CCC05, BD01

Mots-clés : Formation à distance, fréquence des contacts

Éléments de conclusion et de discussion : De BD01 : « Un autre type d'intervention consiste en un programme structuré de soutien à la persistance par des contacts réguliers avec les étudiants. Kelly (1993) rapporte des résultats positifs d'un tel programme qui visait à réduire, par des contacts accrus avec le tuteur, la procrastination des étudiants, cette dernière étant vue comme l'effet d'un manque de soutien à leur motivation. » De Poe07 : « Ainsi, Kelly (1993) indique les résultats positifs d'un programme consistant à contacter des élèves inactifs, le taux d'achèvement du cours passant de 42 % à 55 %. »

KELLY, K. L.; SCHORGER, J. (2002). *Online learning: Personalities, preferences and perceptions*. U.S. Montana:

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/90/ad.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/90/ad.pdf)

Code : KS02 Cité dans : Ccasd

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, formation universitaire, États-Unis, réussite dans le cours, introversion/extraversion

Description : Étude exploratoire des traits de personnalité et des préférences des apprenants reposant sur deux sous-groupes d'étudiants en éducation à l'University de Montana-Missoula. Les deux groupes ont reçu un enseignement traditionnel de la semaine 1 à 7 puis ils ont été divisés en deux groupes, l'un (n=36) continuant à recevoir un enseignement conventionnel, l'autre (n=28) recevant une formation d'une semaine par ordinateur.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats indiquent que la majorité des étudiants en ligne ne croyaient pas avoir appris autant qu'ils l'auraient fait dans un contexte traditionnel.

L'analyse de la taille de l'effet ne supportait pas leur perception, puisque les résultats des deux groupes ne montraient pas de différences importantes.

Les traits de personnalité que les auteurs estimaient avantageux pour l'apprentissage en ligne (extroversion, intuition, réflexion et jugement) ne semblaient pas influencer les résultats. Toutefois, la satisfaction envers l'apprentissage en ligne était plus grande parmi ceux qui indiquaient au moins trois de ces quatre traits de personnalité.

KEMBER, David (1989). « A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education » dans *Journal of Higher Education*. Vol. 60, no. 3. Pages 278-301

Code : Kem89 Cité dans : CCC05, BDD98, BDD01, Par99, Tyl06, Ccasd, Mor89, BDD94, Bou96

Mots-clés : Formation à distance, modèle

Description : De Mor89 : « Cet article cherche à représenter le processus d'abandon dans l'enseignement à distance par un modèle théorique. Pour ce faire, l'auteur procède à une revue de littérature qui lui permet de préciser les composantes de l'enseignement à distance tels que le matériel, l'assistance et le support académiques fournis par l'institution. Il justifie l'utilité d'un tel modèle théorique en évoquant les études sur ceux qui ont été développés dans l'enseignement traditionnel et rappelle que c'est grâce à de telles représentations que les chercheurs peuvent mieux interpréter les résultats de leurs recherches. Ainsi, l'auteur tente-t-il d'utiliser ces modèles pour en créer un autre mieux adapté à la réalité de l'enseignement à distance. Pour y arriver, il s'inspire, en grande partie, d'un modèle de l'abandon élaboré par Tinto. Il s'arrête sur les caractéristiques des étudiants qui abandonnent et analyse différents aspects du problème. Il ne suggère cependant pas de

stratégies pour le résoudre. Il s'en tient au problème théorique et fait une excellente synthèse de la littérature sur les modèles consacrés à l'abandon qui ont été développés jusqu'à maintenant. »

Éléments de conclusion et de discussion : De CCC05 : « Kember (1989, 1995) mais aussi Scialese (2001) considèrent que le modèle de Tinto n'est pas adapté à la FAD. Kember propose un modèle complet et adapté au contexte de la FAD. Il remplace le concept d'intégration sociale par celui d'intégration sociale et professionnelle, qui est parallèle au processus d'intégration académique. Pour lui, l'intégration sociale et professionnelle de l'étudiant n'est pas vue comme son intégration au système universitaire, mais comme sa faculté à intégrer toutes les demandes liées aux études à temps partiel, à la vie familiale, professionnelle et sociale (Bourdages, 1996). La première version de son modèle mettait l'accent sur la motivation initiale. Cet aspect est conservé dans la seconde version, mais le focus est mis sur l'analyse coûts/bénéfices continue. ».

Bou96 souligne que « les variables comprises dans le modèle ne demeurent pas constantes tout au long du cheminement d'étude, par exemple, les buts de l'étudiant peuvent changer, il peut survenir des événements [...] L'étudiant va devoir constamment réévaluer le rapport coûts/ bénéfices après chaque changement important pouvant affecter l'une ou l'autre des composantes du modèle. Cette évaluation constante est possible dans le modèle par le biais de la boucle de recyclage (recycling loop) qui permet de prendre en compte les modifications des conditions liées à chaque composante [...]. Kember ajoute qu'il est important de distinguer les effets directs des effets indirects lorsque l'on évalue les variables du modèle. Par exemple, les antécédents académiques peuvent avoir peu d'influence directe sur l'abandon alors qu'ils peuvent avoir un effet significatif sur l'intégration académique qui elle, est liée à l'abandon de façon significative. »

KEMBER, David (1989). « A illustration, with case studies, of a linear-process model of drop-out from distance education » dans *Distance Education*. Vol. 10, no 2. Pages 196-211

Code : Kem892 Cité dans : BDD98, Jun052

Mots-clés : Formation à distance, modèle

Description : Kember présente ici son modèle et ses composantes : caractéristiques d'arrière-plan, engagement envers l'objectif, environnement académique, environnement social et de travail, les deux dernières étant examinées en regard de l'intégration au processus d'étude. Il s'agit d'un modèle linéaire incluant une boucle de recyclage et où la décision d'abandonner est vue comme une analyse coûts-bénéfices. Il l'illustre par des études de cas en Australie, en Papouasie Nouvelle-Guinée et en Grande-Bretagne.

KEMBER, David (1990). « The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses » dans *Higher Education*. No. 20. Pages 11–24.

Code : Kem90 Cité dans : BDD94, SDW06

Mots-clés : Formation à distance, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : SDW06 détaille cette version du modèle: « Selon Kember [Kem90], les caractéristiques que possède l'étudiant lors de son entrée dans un établissement d'enseignement à distance agiront sur ses buts et ses intentions par rapport à son projet de formation. Toutefois, elles n'auront pas un effet direct sur la décision d'abandonner ou de persévérer. Kember (1989) souligne cependant que de nombreuses études dans le contexte de la formation à distance ont permis de justifier l'importance de considérer les caractéristiques de l'étudiant comme un facteur incontournable dans le processus décisionnel d'abandonner ou de persévérer. Dans son modèle, les caractéristiques individuelles réfèrent aux particularités démographiques de l'étudiant tel que le sexe, l'âge, l'occupation et le lieu de résidence. Quant aux caractéristiques d'éducation, celles-ci renvoient aux qualifications académiques de l'individu, à ses résultats scolaires antérieurs et au niveau d'études obtenu. Les caractéristiques reliées au travail se rapportent au fait d'être en emploi ou non durant les études, d'avoir un travail à temps plein ou à temps partiel, d'avoir des responsabilités et des engagements professionnels et de devoir concilier le temps de travail avec les études. Finalement, les caractéristiques familiales évoquent les aspects reliés au fait d'avoir des enfants à sa charge et de devoir assumer les responsabilités que cela implique. »

Kember distingue aussi motivation intrinsèque et extrinsèque. SDW06 précise : « Toujours selon cet auteur, la motivation de l'étudiant envers ses études peut être de deux ordres, soit extrinsèque ou

intrinsèque. D'une part, la motivation extrinsèque se traduit par le fait de ne prendre aucun intérêt à ses études et ne souhaiter que ce qu'il peut en retirer (promotion, augmentation de salaire, prestige, etc.). D'autre part, la motivation intrinsèque se traduit par un intérêt à apprendre et à percevoir l'utilité de ses études pour l'étudiant lui-même ou pour améliorer son travail ».

Plus concrètement, en fonction du modèle développé SDW06 indiquent : « Comme le souligne Knowles (1984 cité par Kember, 1990), il importe de traiter l'étudiant à distance comme un adulte capable de déterminer ses propres besoins en matière d'apprentissage. ».

**\*\*KEMBER, David (1995). *Open Learning Courses for Adults: A Model of Student Progress*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.**

Code : Kem95 Cité dans : CCC05, BD01, Jun05, Jun052

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Hong Kong, âge, sexe, compétence linguistique, encadrement, design pédagogique, nombre de dépendants, intégration sociale, localisation, réussite dans le cours, questionnaire, entrevue, analyse statistique

Description : Dans les quatre premier chapitres, l'auteur fait un tour d'horizon des concepts et des théories sous-jacentes. Il explique ensuite son modèle et ce qu'il prend en compte. Les chapitres 11 et 12 détaillent les études quantitatives faites pour le vérifier. Les derniers chapitres en déduisent des conséquences pour les praticiens en termes de désign pédagogique, d'encadrement et de services conseils en matière d'intégration. Plusieurs chapitres incluent des citations d'étudiants. Les annexes comprennent le guide d'entrevue et son questionnaire, le « Distance Education Student Progress Inventory » (DESP). La bibliographie (pages 237-255) est exhaustive.

Éléments de conclusion et de discussion : Le premier chapitre qualifie les étudiants à distance comme étant [traduction] « des adultes étudiant à temps partiel » et donc ayant un double engagement, à la fois envers leurs études et envers leur travail, la famille et la vie sociale.

Il fait ensuite état de plusieurs données, surtout de niveau universitaire, indiquant des taux d'abandon imposants : jusqu'à 70% dans les cours par correspondance selon GW71, plus de 70% à l'Université Athabasca selon Sha82 (42% en excluant les non-partants). Des taux de 79% au Venezuela, 62% en Thaïlande, 76% au Costa Rica et même jusqu'à 99,5% au Pakistan (Fle82).

Il se penche sur les définitions de l'abandon, incluant par exemple :

- Les non-partants
- Les retraits informels avec arrêt de participation
- Les retraits formels
- Les échecs
- Les non-persistants qui n'avaient jamais eu l'intention de compléter un programme

Il conclut au besoin de définir clairement ce qu'est le début d'un cours. Il souligne des initiatives comme l'inscription provisoire de l'Open University qui donne aux étudiants trois mois pour décider de poursuivre et payer alors les frais complets nécessaires. Il suggère aussi de mettre en place des systèmes permettant de suivre les cohortes d'étudiants d'un trimestre à l'autre et de les classer en sous catégories de persistants et de non-persistants

Il fait état des différentes théories qui voient la persistance comme mettant en cause les interactions complexes entre plusieurs facteurs (Tinto, Spady, Bean, etc.) et du besoin de les adapter aux adultes en FAD. Il propose donc une telle adaptation où le volet d'intégration sociale est défini comme incluant le matériel du cours, l'encadrement et les autres interactions entre l'étudiant et l'institution. Il décrit la recherche faite sur la persistance en FAD comme [traduction] « pouvant être catégorisée comme soit descriptive ou ne portant que sur une seule variable » et insiste sur le besoin de vérification empirique. Il explique ensuite son modèle, décrit comme un processus à deux voies. Les caractéristiques de l'étudiant entrent en interaction avec des facteurs positifs ou négatifs liés à l'intégration sociale et académique et résultent en résultats scolaires (Grade Point Average ou GPA). L'étudiant procède en conséquence à une analyse coûts-bénéfices qui peut mener à l'abandon ou à une nouvelle boucle de persistance

Il analyse la littérature relative aux caractéristiques individuelles et indique notamment que, dans ses recherches précédentes (1981), il avait trouvé des relations significatives entre la persistance et l'âge, le nombre d'enfants, les conditions d'habitation, le sexe, la commandite et la région de résidence.

Mais, comme il le dit, ces caractéristiques ne sont pas en soi des prédicteurs suffisants. [Traduction] « Plusieurs étudiants qui ont apparemment des circonstances adverses réussissent ».

Il décompose ensuite l'intégration sociale en trois volets : les encouragements à l'admission (notamment de l'employeur et de la famille), durant les études (là aussi de la famille, du travail, des amis et des pairs) et l'environnement familial.

Il traite par ailleurs d'attribution externe, c.-à-d. des motifs d'abandon généralement invoqués : manque de temps, distractions (qu'il lie à un défaut d'intégration sociale entre les demandes académiques et les activités quotidiennes), événements imprévus. Il souligne que les étudiants attribuent généralement leur abandon à des causes externes et leur persistance à des causes internes, ce qui correspond à la théorie de l'attribution de Bar-Tal ou Weiner. Il explique que les persistants réussissent à négocier des arrangements pour répondre aux différentes demandes académiques et environnementales.

Pour Kember, l'intégration académique inclut la motivation, les approches à l'étude, l'évaluation du cours et les capacités langagières et couvre tous les types d'interrelations entre l'institution et l'étudiant. En regard de l'analyse coûts-bénéfices qu'il inclut dans son modèle, il indique que ceux qui sont sur la voie plus positive ne font probablement cette analyse que rarement.

Il fait ensuite état des vérifications de son modèle, particulièrement à Hong Kong au moyen de questionnaires couplés aux données relatives aux caractéristiques à l'entrée et aux résultats obtenus. Dans la première étude, auprès d'étudiants universitaires en textiles et vêtements ainsi qu'en taxation et gestion, les résultats indiquent que les variables à l'entrée ont peu de liens directs avec les résultats mais sont liées à la façon dont l'étudiant s'adapte aux études. Dans ce premier cas, la moyenne cumulative et la persistance avaient aussi une corrélation significative. La seconde étude portait sur une plus vaste gamme de programmes à distance offerts à Hong Kong par trois universités à des adultes à temps partiel. Bien qu'il constate que son modèle [traduction] « laisse une large proportion de la variance inexpliquée », sa validité serait suffisante pour permettre les prédictions et influencer la pratique.

Parmi les pratiques qu'il suggère, il traite des façons de stimuler une approche en profondeur (deep approach), la motivation intrinsèque et une attitude positive envers la lecture, ainsi que des moyens de communication à mettre en place pour influencer l'affiliation collective, notamment des services conseils et de tutorat.

KEMBER, David (1999). « Integrating part-time study with family, work and social obligations » dans *Studies in Higher Education*. Vol. 28, no. 1. Pages 109-124

Code : Kem99 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, modèle, intégration sociale

Description : BD01 indique que les clientèles étudiées par Kember « sont celles d'étudiants adultes à temps partiel, à distance ou en partie sur campus. ». Son réseau de causalité a été élaboré à partir d'entrevues semi-structurées, lui permettant de raffiner le modèle de l'intégration académique et sociale proposé en 1989.

Éléments de conclusion et de discussion : Kember propose une explication de l'intégration reposant sur trois mécanismes ou stratégies : le soutien, le sacrifice et la négociation.

BD01 indique qu'il reprend ici : « des résultats anciens en leur appliquant une nouvelle compréhension, soit celle des stratégies mises en œuvre par les étudiants pour composer avec l'intégration des différentes dimensions de leur vie avec les études, soit : la famille, le travail et la vie sociale ». Ce modèle permettrait d'expliquer les différences entre des étudiants persistants et non-persistants aux prises avec les mêmes contraintes de vie.

La catégorie « soutien » inclut celui des employeurs, des collègues de travail, des membres de la famille et des amis. L'étude demande que l'étudiant et ses proches fassent des « sacrifices » au profit des études. Troisièmement, l'étude demande de renégocier les rôles de chacun, par exemple de déléguer certaines responsabilités.

KEMBER, David ; DEKKERS, John (1987). « The role of study centers for academic support in distance education ». dans *Distance Education*. Vol. 8, no 1. Pages 4-17.

Code : KD87 Cité dans : BDD94

Mots-clés : Formation à distance, encadrement, rencontre / formation de démarrage, questionnaire

Description : À partir des résultats d'un sondage exhaustif, les auteurs se demandent si les étudiants à distance souhaitent un soutien académique. Ils traitent aussi des infrastructures nécessaires pour offrir ce soutien au moyen de centres d'étude.

Éléments de conclusion et de discussion : Ils concluent que la très grande majorité considèrent le soutien académique comme valable pour remédier aux problèmes avec le matériel d'étude. La participation aux rencontres sera plus grande si elles sont initiées par le formateur et centrées sur les difficultés liées au contenu du cours.

KEMBER, David, LAI, T; MURPHY, D; SIAW, I.; YUEN, K.S. (1994). « Student progress in distance education courses: A replication study. » dans *Adult Education Quarterly*. Vol. 45, no. 1. Pages 286-301

Code : KLM94 Cité dans : BD01, Jun052

Mots-clés : Formation à distance, modèle, intégration sociale

Description : L'article décrit une étude de réitération (replication study) fondée sur le modèle de Kember (Kem89). Elle s'ajoute à une recherche de validation déjà effectuée par la même équipe en 1991.

Éléments de conclusion et de discussion : Jun052 résume le modèle et les conclusions de cette étude [traduction] : « L'essence du modèle est que l'intégration sociale et académique des étudiants est vue comme des variables intervenant entre les caractéristiques d'arrière-plan initiales et 6 mesures de résultats (par exemple : résultat académique et persistance). Les résultats montrent que l'intégration sociale et académique a un effet significatif sur les résultats académiques et la persistance. De plus, les étudiants à temps partiel qui ont réussi étaient capables d'intégrer l'école, le travail, la famille et les demandes sociales; ceux qui ont eu des difficultés blâmaient souvent des facteurs externes ».

KEMP Wendy (2001). *Persistence of adult learners in distance education*. Thèse de maîtrise, Athabasca university. Avril. 119 pages. <http://auspace.athabasca.ca:8080/dspace/bitstream/2149/541/1/kemp.pdf>

Code : Kem01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada, sexe, expérience de la FAD

Description : L'étude porte sur le lien entre persistance en FAD et résilience, événements de la vie ou engagements externes. L'échantillon aléatoire comprenait 121 étudiants de premier cycle âgés entre 30 et 45 ans inscrits à leur premier cours de premier cycle à l'Université Athabasca. Les données ont été recueillies par un sondage postal incluant le « Resiliency Attitudes Scale (RAS) », le « Life Events Inventory (LEI) et un questionnaire sur les engagements externes, le tout complété par des renseignements tirés des dossiers étudiants.

Éléments de conclusion et de discussion : Quatre habiletés de résilience (relations, résilience générale, initiative, intuition) et cinq de ses sous-habiletés étaient liées de façon significative à la persistance, ainsi que l'un des six engagements externes (engagement en matière de travail). Les événements de la vie, le genre ou l'expérience antérieure avec la FAD ne montraient pas de corrélation significative.

KEMP, Wendy C. (2002). « Persistence of Adult Learners in Distance Education » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 16, No. 2. Pages 65-81

Code : Kem02 Cité dans : Sim03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada, sexe, questionnaire

Description : Le but de cette étude était d'étudier les relations entre la persistance, les événements de la vie, les engagements externes et la résilience dans la formation de premier cycle en utilisant trois outils : le « Resiliency Attitudes Scale (RAS) », le « Life Events Inventory » et un questionnaire sur les engagements externes. Ces questionnaires ont été administrés à des étudiants débutant à l'Université Athabasca en 2000. 121 questionnaires complets ont été inclus.



Éléments de conclusion et de discussion : Des six engagements externes inclus, seuls les engagements envers le travail étaient liés significativement à la persistance. Ni les événements de la vie, ni le sexe n'ont montré de corrélation significative.

Selon Sim03, l'étude montre un lien entre résilience et persistance mais les événements de la vie ne semblent pas jouer un rôle, ce qui serait contraire à la recherche de Thompson (Tho97).

KENNEDY D.; POWELL, R. (1976). « Student progress and withdrawal in the Open University » dans *Teaching at a Distance*. No 7. Novembre. Pages 61–75.

Code : KP76 Cité dans : CCC05, FKK06, Jun052, Coo90

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Grande-Bretagne, modèle

Description : Selon Coo90, les auteurs ont utilisé une approche micro-sociologique pour reconstruire l'abandon du point de vue des étudiants. Ils ont analysé en détail les cas de 684 étudiants non-persistants, 291 s'étant retirés partiellement et 236 étudiants à risque de l'Open University.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs proposent un modèle descriptif tiré de leurs observations. Selon Coo90, il s'agit d'un modèle consistant en deux axes de caractéristiques personnelles et de circonstances de vie, chacun avec des pôles forts et faibles. Les individus très faibles sur les deux axes sont susceptibles d'abandonner.

KENNEDY, C. A. (2000). *What Influences Student Learning in an Online Course?* ERIC ED 466238.

Code : Ken00 Cité dans : CCC05

KERKA, S. (1996). *Distance learning, the Internet and the World Wide Web*. ERIC.

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED395214>

Code : Ker96 Cité dans : Par99

Mots-clés : Formation à distance, locus de contrôle

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Par99, pour Kerka, la capacité d'auto-diriger son apprentissage est liée à un locus de contrôle interne.

KING, F. B. (2001). *Asynchronous distance education courses employing web-based instruction: Implications of individual study skills self-efficacy and self-regulated learning*. Thèse de doctorat, University of Connecticut, Storrs.

Code : Kin01 Cité dans : BLA04

KOCH, James (2005). « Does Distance Learning Work? A Large Sample, Control Group Study of Student Success in Distance Learning » dans *E-Journal of Instructional Technology*. Vol. 8, no 1.

[http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/vol8\\_no1/fullpapers/James\\_Koch.pdf](http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/vol8_no1/fullpapers/James_Koch.pdf)

Code : Koc05

KRANC, B. M. (1997). *The impact of individual characteristics on telecommunication distance learning cognitive outcomes in adult/nontraditional students*. Thèse de doctorat, North Carolina State University, Raleigh, NC.

Code : Kra97 Cité dans : BLA04

LADYSHEWSKY, R. (2004). « E-learning compared with face-to-face: Differences in the academic achievement of postgraduate business students. » dans *Australasian Journal of Educational Technology*. Vol. 20, no. 3. Pages 316-336

Code : Lad04

Mots-clés : Formation à distance, réussite dans le cours, analyse comparative

Description : Comparaison entre étudiants à distance et en présence dans 9 cours de 2ème cycle en gestion des affaires.

Éléments de conclusion et de discussion : L'article conclut que les ÉAD ont, dans l'ensemble, mieux réussi sans que cela soit significatif au niveau des cours individuels.

LANGENBACH, Michael; KORHONEN, Lloyd (1988). « Persisters and Nonpersisters In A Graduate Level, Nontraditional, Liberal Education Program » dans *Adult Education Quarterly*. Vol. 38, No. 3, 136-148

Code : LK88 Cité dans : Gib91

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, âge, réussite préalable, période écoulée sans formation, localisation/ proximité des institutions, objectifs de formation

Description : Étude exploratoire centrée sur des persistants et non persistants de deuxième cycle dans un programme non traditionnel.

Éléments de conclusion et de discussion : Cinq facteurs démographiques seraient significatifs en ce qui a trait à la persistance : âge, type de diplômes de baccalauréat obtenu, années entre le bac et le début de la maîtrise, distance du lieu où se donne le programme de maîtrise et le résultat obtenu en sciences sociales dans le « Undergraduate Assessment Program Test ». L'étude examine aussi des variables personnelles : buts, traits de personnalité, habiletés et préférences en terme d'instruction. Des différences significatives ont été relevées entre les deux groupes en termes de buts, mais pas dans les autres cas.

LANGENBACH; KORHONEN (1988). « An Analysis of Selected Personal Variables Associated with Persistence in a Nontraditional, Liberal Arts Upper-Division Degree Program" dans *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Community, and Continuing Education. Proceedings*. Muncie, Indiana, October 3-4, 1986

Code : LK882 Cité dans : Gib90

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, style d'apprentissage

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Gib90, leurs résultats seraient similaires à ceux de Canfield sur la non-différence de style d'apprentissage des persistants et décrocheurs.

LATANICH, G.; NONIS, S. A.; HUDSON, G. I. (2001). « A profile of today's distance learners: An investigation of demographic and individual difference variables of distance and non-distance learners » dans *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 11, no 3. Pages 1-16.

Code : LNH01 Cité dans : Ccasd

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, âge, genre

Description : L'étude compare les variables démographiques et individuelles d'étudiants à distance et en présence. La synthèse ne précise cependant pas dans quel contexte ou à quel niveau d'enseignement.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats montrent des différences significatives au niveau du genre, de l'âge, du statut en matière d'emploi, de la motivation et de la propension à prendre des risques.

LEE, C.Y. (2002). *The impact of self-efficacy and task value on satisfaction and performance in a Web-based course*. Thèse de doctorat, University of Central Florida, Orlando, Florida. 134 pages

Code : Lee02 Cité dans : CCC05

LEVINE, J. S. (2005). *Making Distance Education Work : Understanding Learning and Learners At a Distance*. 253 pages.

Code : Lev05 Cité dans : Thi06

LEVY, Yair (2007). « Comparing dropouts and persistence in e-learning courses » dans *Computers & Education*. Volume 48, no 2. Février. Pages 185-204

Code : Lev07

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, États-Unis, locus de contrôle, satisfaction envers le cours, questionnaire

Description : Cette étude se penche d'abord sur la définition de « dropout » dans le contexte de la FAD puis étudie deux facteurs principaux : le locus de contrôle en matière académique et la

satisfaction envers la formation en ligne. Les données ont été recueillies à l'aide de deux questionnaires auprès de 18 étudiants d'une université du Sud-Est américain en administration des affaires.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats indiquent que la satisfaction des étudiants envers la formation en ligne est ce que l'auteur appelle « un indicateur clé » de la décision d'abandonner alors que le locus de contrôle ne semblait avoir aucun impact sur la décision d'abandonner un cours en ligne.

LIM, Christina Kyounghee (2001). « Computer self-efficacy, academic self-concept, and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 15, no. 2. Pages 41-51

Code : Lim01 Cité dans : Jun05, Jun052, Sam03

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, maîtrise des technologies

Description : L'auteure veut développer un modèle prédictif de la satisfaction d'apprenants adultes dans des cours en ligne et de leur intention de participer à d'autres cours. Les facteurs incluent la compétence en informatique, la conception académique de soi, l'âge, le genre/sexe, le statut académique, le nombre d'années d'expérience de l'informatique, la fréquence de l'usage d'un ordinateur.

Éléments de conclusion et de discussion : Des facteurs analysés, seule la compétence en informatique (Computer self-efficacy) était un prédicteur de satisfaction significatif statistiquement. La satisfaction étant à son tour liée à l'intention de participer à d'autres cours en ligne.

LITKE, C. Del (1998). « Virtual Schooling At The Middle Grades: A Case Study » dans *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. Vol. 13, Num. 2.

<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/145/386>

Code : Lit98

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire

Description : Cet article repose principalement sur 32 entrevues semi-structurées, 12 de professeurs, 13 d'étudiants et 7 de parents dans le contexte d'un programme virtuel du premier cycle du secondaire.

Éléments de conclusion et de discussion : Comme l'auteur l'indique : « Cette étude est l'une des rares à s'intéresser spécifiquement à cet ordre d'enseignement. » et à tenter de le différencier des autres niveaux. Les résultats obtenus rejoignent cependant ceux de plusieurs études effectuées à d'autres paliers. Les forces seraient semblables (flexibilité dans le temps, satisfaction d'apprendre à domicile, etc.), comme certaines faiblesses (socialisation limitée, problèmes d'organisation et de motivation, messages peu clairs et formateurs surchargés).

LIU, R. (2002). « A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory. » dans *Annual Forum for the Association for the Institutional Research*. Toronto, Juin

Code : Liu02 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation à distance, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : SDW06 extraient de ce texte des précisions sur les composantes du modèle de Tinto : « Des études ultérieures ont permis de peaufiner et de clarifier les composantes du modèle interactionnel de l'intégration des étudiants. Ainsi, selon Liu (2002), les études de Pascarella et Terenzi (1980) et Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992, 1996) ont permis de définir les variables du modèle de Tinto :

- Intégration académique : se traduit par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception de l'étudiant de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.
- Intégration sociale : se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants.

- Engagement dans l'institution : se caractérise par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix d'établissement universitaire,
- Buts et intentions (de l'étudiant) : consiste en l'importance accordée à l'obtention du diplôme et la conviction de l'étudiant d'avoir fait le bon choix d'institution et de carrière. (traduction libre de Liu, 2002) »

LU, J.; YU, C-S.; LIU, C. (2003). « Learning style, learning patterns, and learning performance in a WebCT-based MIS course » dans *Information & Management*. Vol. 40, No. 6. Pages 497-500

Code : LYL03 Cité dans : RP06

MACHTMES, Krisanna; ASHER, J.William (2000). « A meta-analysis of the effectiveness of telecourses in distance education. » dans *American Journal of Distance Education*. 14, no. 1. Pages 27-46.

Code : MA00 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, méta-analyse

Description : Analyse quantitative de 30 études effectuées entre 1943 et 1997 comparant des cours pour adultes et en éducation post-secondaire en FAD et leur équivalent en classe.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BLA04, là aussi, l'ampleur de l'effet mesurée fut non significative. Mais trois types de caractéristiques semblaient avoir un impact sur les résultats des étudiants : le type d'interaction disponible, le type de cours et le type de site à distance.

La communication bi-directionnelle y semblait le meilleur mode d'interaction étudiants-formateur. Les auteurs soulignaient le fait que la plupart des études ne fournissaient pas de données sur les taux d'abandon.

MAHONY, M.J; MORGAN, C.K. (1991). « A sense of belonging: The unacknowledged dimension of quality in distance education » dans R. Atkinson, C. McBeath, & D. McAham (Eds.), *Quality in distance education*. Red Hill: Open and Distance Learning Association of Australia. Pages 312-315

Code : MM91 Cité dans : BD01

MANI, G. (1990). « Problems unique to distance education » dans M. Croft, I. Mugridge, T.S. Daniel, & A. Hershfield (Eds.) *Distance education: Development and access*. Caracas: ICDE. Pages 127-129.

Code : Man90 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, localisation, encadrement

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BD01, l'auteur aurait constaté que le manque de centres d'études affecte la persistance des étudiants.

MARSHALL, S.; MITCHELL, G. (2002). « An e-learning maturity model? » dans *Proceedings of the 19th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*. Auckland, New Zealand.

Code : MM02

MARSHALL, S.; MITCHELL, G. (2003). « Potential Indicators of e-Learning Process Capability » dans *Proceedings of EDUCAUSE in Australasia*. Adelaide, Australia

Code : MM03

MARTINEZ, M. (2003). « High Attrition Rates in e-Learning: Challenges, Predictors and Solutions. » dans *The eLearning Developers Journal*. Juillet. <http://www.elearningguild.com/pdf/2/071403MGT-L.pdf>

Code : Mar03 Cité dans : Tyl06

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, locus de contrôle

Description : Recherche sur des adultes employés dans des corporations et entreprenant un apprentissage en ligne.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Tyl06, cette recherche repose sur la théorie de l'auto-efficacité de Bandura's (Ban86) et la perception d'un individu sur son locus de contrôle en lien avec l'abandon. Martinez suggérerait que les apprenants ayant un fort locus de

contrôle interne montrent davantage de motivation et de persistance. Ceux qui se croient généralement moins influencés par des événements extérieurs persistent généralement mieux. Ces événements externes incluraient par exemple des problèmes techniques, la pression du travail, les besoins de la famille et les conflits dans la gestion du temps.

MCGIVNEY, Veronica (2004). « Understanding persistence in adult learning. » dans *Open Learning*. Vol.19, No 1. Pages 33-46

Code : Mcg04

MILLS, B. D. (1998). « Comparing optimism and pessimism of students in distance-learning and on campus. » dans *Psychological Reports*. Vol. 83, no. 3. Pages 1425-1426.

Code : Mil98 Cité dans : BLA04

MILLS, B. D. (1998). « Replication of optimism and pessimism of distance-learning and on campus students. » dans *Psychological Reports*. Vol. 83, no. 3. Page1454

Code : Mil982 Cité dans : BLA04

\*\*MINICH, Eleanor L. (1996). *Using Student Feedback to Improve Distance Education*. Open Campus, Florida Community College at Jacksonville. [http://kolea.kcc.hawaii.edu/tcc/tcc\\_conf96/minich.html](http://kolea.kcc.hawaii.edu/tcc/tcc_conf96/minich.html)

Code : Min96

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, télévision ou vidéo-cassette, formation en ligne, Floride, rencontre/formation de démarrage, satisfaction relative au cours, questionnaire

Description : Cet article décrit les deux questionnaires auxquels sont soumis les quelque 6 000 étudiants à distance (par cours télévisés et en ligne) qui fréquentent le Florida Community College annuellement. Le premier s'adresse aux étudiants qui ont abandonné un cours. L'autre est posté à tous les étudiants à la fin de chaque trimestre. L'auteur explique les résultats qu'ont donnés ces deux enquêtes à l'hiver 1995 et les mesures qui ont été prises par l'institution pour en tenir compte. À l'époque, leur clientèle était surtout féminine (69%), âgée en moyenne de 31 ans et occupait un emploi (78%).

Éléments de conclusion et de discussion : Au trimestre en cause, 16% des étudiants (soit 355), avaient décroché. De ceux qui ont répondu au questionnaire, (68%) n'avaient participé qu'à la rencontre d'orientation et avaient cessé toute activité par la suite. Les raisons personnelles (69%) étaient la principale raison d'abandon évoquée, ce qui fait dire à l'auteur qu'ils abandonnent pour les mêmes raisons qu'ils avaient de choisir la FAD au départ. 55% des décrocheurs envisageaient de s'inscrire de nouveau à distance.

Les données démographiques du collège montrent que près de 70% des étudiants à distance sont aussi inscrits à des cours sur campus. Le sondage de fin de trimestre indiquait que, dans 20% des cas, la FAD n'est pas le premier choix des étudiants mais sert de remplacement à un cours campus non disponible.

En fonction des résultats des questionnaires, l'institution a notamment décidé de maintenir ses rencontres de démarrage, de cesser de distribuer certains renseignements sur papier et, compte tenu des données obtenues sur les équipements utilisés par les étudiants, de commencer à offrir des cours en ligne.

MISHRA, Sanjaya (2004). « Student retention in online, open and distance learning » dans *British Journal of Educational Technology*. Vol. 35, No. 2. Pages 251-252. Mars

Code : Mis04

MOISEY, Susan Darlene (2004). « Students with Disabilities in Distance Education: Characteristics, Course Enrollment and Completion, and Support Services » dans *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. Vol. 19, Num. 1. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/106/87>

Code : Moi04

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada

Description : L'étude décrit les caractéristiques et services mis en place à l'Université d'Athabasca pour desservir les 604 étudiants handicapés inscrits entre 1998 et 2001 et les lie à leur réussite et à leur persévérance.

Éléments de conclusion et de discussion : « De ces étudiants, 56,6 % ont complété un ou plus d'un cours auxquels ils s'étaient inscrits. Dans l'ensemble, le taux de réussite (incluant les abandons avant pénalité) était de 45,9 %, un peu plus bas que celui de la population universitaire générale. ».

« Les étudiants qui ont reçu le plus de types de services de support avaient tendance à avoir un peu plus de succès dans la réussite des cours, et les personnes avec certains types de handicap ont semblé être plus réceptives à certains types d'assistance. ».

MOORE, M. (1989). « Recruiting and retaining adult students in distance education » dans *New Directions for Continuing Education*. 47. Pages 69-98.

Code : Moo89 Cité dans : Par99, Poe07

Mots-clés : Formation à distance

Éléments de conclusion et de discussion : Poe07 écrit que : « Selon Moore (1989), il y a trois types d'interactions en FAD : les interactions apprenant-contenu, les interactions apprenant-éducateur et les interactions apprenant-apprenant. »

MOORE, Michael G. ; THOMPSON, Melody M. ; QUIGLEY, B. Allen ; CLARK, Christofer ; GOFF, Gerald G. (1990). *The Effects of Distance Learning: A Summary of Literature*. University Park, PA: American Center for the Study of Distance Education.

Code : MTQ90 Cité dans : Ihe00, BLA04

MORELAND, N.; CARNWELL, R. (2000). « Co-opting learners : addressing their learning support needs through a learning support needs questionnaire. Part one. The rationale and basis of the learning support needs questionnaire » dans *Research in post-compulsory education*. Vol. 5, no. 2. Pages 173-191.

Code : MC00 Cité dans : DM06

Mots-clés : Formation à distance, média, sexe

Éléments de conclusion et de discussion : Selon DM06 : « Moreland et Carnwell (2000) écrivent que l'égalité n'est pas encore atteinte pour les femmes lorsqu'il est question de la possession et l'utilisation de l'ordinateur. »

MORGAN, A.; GIBBS, G.; TAYLOR, E. (1980). *Approaches to studying the social science and technology foundation courses : Preliminary studies*. Study Methods Group Report No. 4. Milton Keynes, U.K. The Open University, Institute of Educational Technology.

Code : MGT80 Cité dans : SNL93

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Grande-Bretagne, motivation, analyse comparative

Description : Selon SNL93, les auteurs comparent des étudiants de la Open University à des étudiants sur campus.

Éléments de conclusion et de discussion : Ils ont constaté que la motivation des étudiants en FAD était davantage intrinsèque; celle des étudiants sur campus était plus extrinsèque.

MORGAN, A.R. (1995). « Improving student learning in distance education : theory, research and practice. » dans *European Journal of Psychology of Education*. vol. X, no. 2, 121-130.

Code : Mor952 Cité dans : DDP98

Mots-clés : Formation à distance, design pédagogique

Éléments de conclusion et de discussion : Selon DDP98 : « L'importance des facteurs liés à la conception du matériel d'apprentissage sur l'efficacité du cours est largement reconnue (Morgan, 1995). »

MORGAN, Alistair (1991). *Research Into Student Learning in Distance Education*. Victoria, Australia, Deakin University, Institute for Distance Education.

Code : Mor91 Cité dans : lhe00

MORGAN, Christopher K.; TAM, Maureen (1999). « Unravelling the complexities of distance education and student attrition » dans *Distance Education*. Vol. 20, No. 1. Pages 96-108

Code : MT99 Cité dans : CCC05, Tyl06

Mots-clés : Formation à distance, entrevue

Description : Cet article repose sur des entrevues en profondeur d'étudiants d'un cours à distance en vue de découvrir les facteurs profonds de l'abandon.

Éléments de conclusion et de discussion : Tyl06 indique que [traduction] : « Morgan et Tam (1999) suggèrent que souvent les raisons données par les apprenants pour abandonner peuvent être superficielles, ceux-ci tentant de protéger leur estime de soi alors que, en réalité, les raisons des retraits hâtifs sont probablement plus profondes et plus complexes.

MORRIS, Libby V.; WU, Sz-Shyan; FINNEGAN, Catherine L. (2005). « Predicting Retention in Online General Education Courses » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 19, No. 1: pages 23-36

Code : MWF05

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, financement des études, réussite préalable, locus de contrôle

Éléments de conclusion et de discussion : La moyenne cumulative au secondaire et les résultats en mathématique au test SAT étaient liés à la rétention. Le locus de contrôle et l'aide financière étaient des prédicteurs de l'abandon avec un taux élevé (74,5%) de précision.

MUILENBURG, Lin Y.; BERGE, Z. L. (2005). « Student Barriers to Online Learning: A factor analytic study » dans *Distance Education*. Vol. 26, no 1. Pages 29-48

Code : MB05 Cité dans : Tyl06

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, maîtrise des technologies, questionnaire

Description : Selon Tyl06, il s'agit d'un sondage fait sur le Web en 2003 au sujet des perceptions des étudiants sur les barrières à l'apprentissage en ligne. Il a obtenu 1 056 réponses valides et identifié 8 facteurs ou barrières à l'apprentissage en ligne et des variables indépendantes qui influençaient la cote données par les étudiants à ces barrières.

Éléments de conclusion et de discussion : Tyl06 identifie les principales barrières à l'apprentissage et à la persistance identifiées comme étant, parmi 43 choix : les problèmes techniques, le coût et l'accès à Internet, le temps et le soutien pour les études, la motivation personnelle, les compétences techniques, les compétences académiques, les interactions sociales, les enjeux liés à l'administration ou au formateur.

Les variables indépendantes influençant ces résultats incluraient entre autres le genre, l'âge, l'ethnicité, le type d'institution d'apprentissage et l'auto-évaluation de ses compétences en ligne.

MUNRO, J. (s.d.). *A discourse of drop-out in distance education: A theoretical analysis*. Working paper

Code : Munsd Cité dans : BDD94

MYLONA, Z. H. (1999). *Factors affecting enrollment satisfaction and persistence in a Web-based video-based and conventional instruction*. Thèse de doctorat. University of Southern California, Los Angeles.

Code : Myl99 Cité dans : BLA04

NAIDU, Som (2000). « Collaborative reflective practice : An instructional design architecture for the Internet. » dans *Distance Education*. Vol. 18. No 2. Pages 257-283

Code : Nai00 Cité dans : Rag01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, formation en ligne, Australie, questionnaire

Description : Étude faite dans le cadre d'un programme à distance de 2e cycle à l'University of Southern Queensland (Australie), traitant notamment des questionnaires d'évaluation complétés par des étudiants et des membres de l'équipe du projet.

Éléments de conclusion et de discussion : Rag 01 indique que Naidu (2000) confirme les difficultés connues avec l'inscription électronique.

NEUHAUSER, C. (2002). « Learning style and effectiveness of online and face-to-face instruction. » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 16, no 2. Pages 99-113

Code : Neu02 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, style d'apprentissage

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats n'indiquent pas de différence significative entre les deux groupes, notamment en terme de préférence et de style d'apprentissage. La moyenne des résultats était légèrement plus élevée à distance. 96% des ÉAD considéraient le cours en ligne comme aussi ou plus efficace qu'un cours en classe typique.

O'LEARY, Patrick F.; QUINLAN, Thomas J. (2007). « Learner–Instructor Telephone Interaction: Effects on Satisfaction and Achievement of Online Students » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 21, No. 3. Pages 133-143

Code : OQ07

Mots-clés : Formation à distance, encadrement, fréquence des contacts, questionnaire

Description : Cette étude mesure l'impact d'un appel téléphonique fait par l'instructeur à un échantillon aléatoire d'étudiants durant les deux premières semaines du semestre, comparé aux résultats et à la satisfaction de ceux-ci et d'un groupe de contrôle.

Éléments de conclusion et de discussion : L'étude n'a montré aucun effet de l'appel téléphonique sur le niveau de satisfaction du groupe expérimental. Les notes obtenues par ce groupe étaient légèrement inférieures à celles du groupe de contrôle. Malgré cela, la majorité des étudiants (65%) disaient que leur expérience en ligne avait dépassé leurs attentes.

O'BRIEN, Barbara S.; RENNER, Alice L. (2002). « Online Student Retention : Can It Be Done? », dans *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake, VA, AACE. Pages 1479-1483.

Code : OR02 Cité dans : NM07

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, mesures d'atténuation

Description : Le programme de baccalauréat en ligne pour infirmière de la Wright State University College of Nursing and Health (Dayton, Ohio) a maintenu des taux de rétention de 85 à 93%. L'article explique les stratégies employées.

OCDE (2005). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur. État des lieux*. Édition OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation en enseignement. Sommaire : [http://www.oecd.org/LongAbstract/0\\_2546\\_fr\\_2649\\_37455\\_35993403\\_1\\_1\\_1\\_37455\\_00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0_2546_fr_2649_37455_35993403_1_1_1_37455_00.html)

Code : Ocd05 Cité dans : Cho06

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, taille des classes

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Cho06 : « Comme le signalait une étude de l'OCDE parue à la fin de 2005, bien que plus de 75 p. 100 des établissements postsecondaires offrent des cours en ligne, les trois-quarts d'entre eux font état de nombres d'inscriptions faibles dans ces cours. »

OFFIR, Baruch ; BEZALEL, Rachel ; BARTH, Ingrid (2007). « Introverts, Extroverts, and Achievement in a Distance Learning Environment » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 21, No. 1. Pages 3-19.

Code : OBB07

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, vidéoconférence, styles d'apprentissage



Description : Cette étude examine la relation entre les styles cognitifs découlant de la théorie de Jung et les niveaux de résultats atteints par 77 étudiants universitaires dans le contexte d'un environnement d'apprentissage par vidéo-conférence.

OLSKI, K. (1980). « Problems and issues raised by returning adults » dans *Innovative Higher Education*. Vol. 5, No 2. Décembre. Pages 100-105

Code : Ols80 Cité dans : Gib90

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, encadrement

Éléments de conclusion et de discussion : À partir de ce qu'en disent WA85, cette recherche suggère que les étudiants préfèrent n'avoir qu'un seule personne-contact.

ORTON, L.J. (1977). « Completion and non-start rates in correspondence courses » dans *Canadian Journal of University Continuing Education*. Vol. 8. Pages 21-26

Code : Ort77 Cité dans : Sha82

OSBORN, Viola (2001). « Identifying at-risk students in videoconferencing and web-based distance education » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 15, no. 1. Pages 41-54.

Code : Osb01 Cité dans : Jun052

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, vidéo-conférence, maîtrise des technologies, niveau d'éducation préalable, réussite scolaire préalable, nombre de cours simultanés, expérience de la FAD

Description : Cette enquête est centrée sur la construction et la validation d'un bref outil de sondage visant à identifier les étudiants à risque dans des cours en ligne et en vidéoconférence.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Jun051, les recherches de Osborn sont parmi les seules à appliquer le modèle de Billings (Bil88). Il est ici conjugué à trois autres : les modèles de Tinto, de Kennedy et Powell et de Kember. L'étude révélerait trois construits larges : les caractéristiques à l'entrée, l'intégration sociale et l'intégration académique, incluant neuf indicateurs de persistance et sept prédicteurs. L'étude montre que les variables discriminantes entre persistants et non-persistants incluent : l'environnement d'étude, la motivation et la confiance envers l'usage de l'ordinateur. Les quatre prédicteurs importants étaient le niveau d'étude antérieur, la moyenne cumulative, le nombre de crédits/heures de cours pris durant le semestre en cours et le nombre de cours à distance suivis antérieurement. En résumé, les étudiants à risque ont des environnements d'étude moins stables, moins d'éducation préalable, une moyenne cumulative plus faible et moins de confiance en leurs capacités en informatique. Ils prenaient davantage d'heures ou de crédits de cours dans le semestre et n'avaient pas d'expérience préalable de la FAD.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith (2001). *Lessons from the cyberspace classroom*. San Francisco, Jossey-Bass.

Code : PP01 Cité dans : NM07

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne

Description : Une conférence donnée par les auteurs résume certaines conclusions du livre. Elle est disponible à : [http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource\\_library/proceedings/01\\_20.pdf](http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/01_20.pdf). Ils y présentent ce qu'ils considèrent être les meilleures pratiques de la formation en ligne.

PARCHOMA, Gale (2003). « Learner-Centered Instructional Design and Development: Two Examples of Success » dans *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. Vol. 18, no 2. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/125/94>

Code : Par03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, design pédagogique

Description : L'étude fait état d'une analyse comparative des évaluations d'étudiants de deux cours en ligne : un cours de perfectionnement professionnel pour des employés du Haut Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés et un cours de design pédagogique de l'Université de la Saskatchewan

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur conclut de cette analyse qu'elle « illustre les avantages d'un développement de cours centré sur les étudiants ainsi que de l'apprentissage en ligne »

PARKER, Angie (2003). « Identifying Predictors of Academic Persistence in Distance Education » dans *USDLA Journal*. Vol. 17 : No. 1, janvier. [http://www.usdla.org/html/journal/JAN03\\_Issue/article06.html](http://www.usdla.org/html/journal/JAN03_Issue/article06.html)

Code : Par033

PARKER, Angie (1995). « Distance education attrition » dans *International Journal of Educational Telecommunications*. Vol. 1, no. 4. Pages 389-406.

Code : Par95 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, financement des études, locus de contrôle, gestion du temps, questionnaire, entrevue

Description : Cette enquête a été faite auprès de 170 étudiants de collèges communautaires. Ils ont complété deux instruments : l'échelle de Rotter sur le lieu de contrôle interne/externe et une fiche de renseignement. Des entrevues ont aussi été menées auprès de non-persistants.

Éléments de conclusion et de discussion : L'enquête montre que le locus de contrôle et la source de l'assistance financière, particulièrement l'auto-financement (self-pay), pouvaient prédire l'abandon avec une précision de près de 85%.

L'analyse qualitative indique que le manque de capacités de gestion du temps et des objectifs éducatifs mal définis étaient les motifs d'abandon les plus souvent donnés par les étudiants.

BD01 indique que cette étude de Parker, comme celle de Par952 ne dégagent pas de tendance marquée quand au sexe ou à l'âge, pas plus que quant au fait d'occuper un emploi ou au nombre d'heures qui lui sont consacrées. Le manque d'habileté des étudiants à gérer leur temps d'étude y est invoqué comme un facteur d'abandon, que l'auteur lie plutôt au locus de contrôle.

PARKER, Angie (1995). « Predicting dropout from distance education. » dans D. Sewart (Ed.) *One world, many voices: Quality in open and distance learning. Volume 2*. 17e Conférence mondiale de l'ICDL Birmingham, 26-30 juin. Pages 176-179.

Code : Par952 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, locus de contrôle, gestion du temps, expérience de la FAD

Éléments de conclusion et de discussion : BD01 indique que cette étude est une de celles qui ne peut lier l'expérience détenue en formation à distance à la persistance. Elle conclurait toutefois, selon BD01, que le manque de temps invoqué par certains décrocheurs serait lié à un locus de contrôle externe.

\*\*PARKER, Angie (1999). « A Study of Variables that Predict Dropout from Distance Education » dans *International Journal of Educational Technology*. Vol. 1, no. 2. Pages 1-10. Décembre. <http://smi.curtin.edu.au/ijet/v1n2/parker/>

Code : Par99 Cité dans : Ty106

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, correspondance, radio ou vidéocassette, États-Unis, locus de contrôle, âge, sexe, questionnaire, revue de littérature

Description : L'étude porte sur 94 étudiants de trois cours à distance d'anglais et de sociologie, donnés par audiocassette, correspondance et par conférence informatisée, au collège communautaire Maricopa en Arizona. 21% des 100 000 étudiants qu'accueille ce collège annuellement étudient à distance, par des médias divers. Dans le cas de l'étude, les étudiants s'étaient portés volontaires durant une session d'information sur campus. Ils ont eu à compléter une fiche de renseignement et l'échelle de Rotter sur le lieu (locus) de contrôle externe. L'auteur fait d'abord une revue de littérature, puis décrit la méthodologie utilisée, l'analyse faite et les corrélations mesurées.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure postule que les taux d'abandon en formation à distance excèdent de beaucoup ceux de la formation traditionnelle et que ce problème est particulièrement important parce que le financement des institutions repose souvent sur la participation aux cours.

Comme elle le dit [traduction] : « La persistance en éducation à distance est un phénomène complexe influencé par une multitude de variables ». Elle cite : le genre/sexe, l'âge, le lieu de contrôle, la moyenne des résultats académiques et le mode de livraison des cours. L'auteure se penche particulièrement sur l'impact du locus de contrôle, lié à la persistance dans la littérature notamment parce que les étudiants qui perçoivent leurs résultats comme dépendant de leur propre comportement auraient tendance à faire davantage d'efforts. Le locus de contrôle serait donc lié à l'auto-efficacité. Elle cite aussi des études sur l'âge et le nombre de cours suivis et indique qu'en FAD, le sexe aurait un impact marginal, les femmes persistant légèrement davantage. Le travail à temps plein serait aussi un facteur d'abandon dans la littérature.

Durant le trimestre à l'étude, 3% des étudiants avaient abandonné le cours donné en mode traditionnel versus 17% des étudiants à distance. Des variables étudiées comme prédictives de l'abandon, qui incluaient le lieu de contrôle, le genre/sexe, le nombre de cours à distance complétés, l'âge, l'assistance financière et le nombre d'heures travaillées, l'analyse montre que seul le locus de contrôle était lié de façon significative à l'abandon. A lui seul, il pourrait prédire 80% des abandons. Un taux de 85% était obtenu en y ajoutant la source de l'assistance financière. Les entrevues avec les décrocheurs indiquaient aussi que ceux-ci donnent généralement des raisons externes (travail, famille, technologie) pour expliquer leur abandon.

PETERS, Otto (1992). « Some observations on dropping out in distance education » dans *Distance Education*. Vol. 13, no 2. Pages 234–269.

Code : Pet92 Cité dans : BDD98, DDP98

Mots-clés : Formation à distance, Allemagne, réflexion

Description : L'article offre différents points de vue professionnels sur la question de l'abandon en FAD en Allemagne puis examine des solutions.

Éléments de conclusion et de discussion : On y soutient notamment que l'abandon ne peut pas et ne doit pas être comparé facilement entre les systèmes puisque des paramètres importants diffèrent.

DDP98 en détaillent certains éléments: « Ainsi, une étude menée à la Fern Universität en Allemagne montre que, sur les 18 raisons évoquées par les étudiants pour justifier leur décision d'abandon, les cinq les plus souvent citées sont relatives à leur situation personnelle en particulier professionnelle et familiale (Peters, 1992). »

PFEIFFER, J. William; SABERS, Darrell (1970). « Attrition and Achievement in Correspondence Study. » dans *National Home Study Council News, February 1970 Supplement*. 2 pages

Code : PS70 Cité dans : Gib90

Mots-clés : Formation à distance, correspondance, délai de soumission des travaux

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs indiquent que, selon la durée des cours analysés, entre 13% et 32% des étudiants ne soumettaient pas le premier travail. De ceux qui soumettent ce travail, plus de 70% complétaient le cours.

Gib90 indique en conséquence que ces auteurs ont déterminé que la soumission du premier travail est indicative de la persévérance jusqu'à la fin du cours.

PHELPS, Ruth H. et al. (1991). « Effectiveness and Costs of Distance Education Using Computer-Mediated Communication » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 5, No. 3, 1991. Pages 7-19.

Code : Phe91 Cité dans : Ihe00

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale

Description : Analyse du coût et de l'efficacité éducative d'une portion de cours informatisé donné à des réservistes de l'armée américaine comparé à la formation en résidence. Les résultats des tests, le taux de persistance, les perceptions des étudiants et les coûts ont été évalués.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Ihe00, dans cette étude, 95% des étudiants résidents ont complété leur cours contre 64% des étudiants inscrits au cours informatisé. Selon le résumé des auteurs de l'étude, celle-ci montre aussi une performance comparable dans les deux modes d'enseignement et des coûts moindres à distance.

PIERRKEAS, C.; XENOS, M.; PANAGIOTAKOPOULOS, C.; VERGIDIS, D. (2004). « A comparative study of dropout rate and causes for two different distance education courses. International » dans *Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 5, no. 2.  
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/183/265>

Code : PXP04 Cité dans : FKK06

PITHERS, B. ; TWYFORD, K. (2000). « The Effect of Telephone Contact as a Means of Student Support in Distance Education » dans *Australian & New Zealand Journal of Vocational Education Research*. Vol. 8. Pages 91-109

Code : PT00 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, fréquence des contacts

Éléments de conclusion et de discussion : CCC05 indique : « Le sentiment d'isolement en FAD et en FEL est souvent cité comme une cause importante d'abandon (Pithers et Twyford, [PT00]). [...] Le sentiment d'isolement aurait un effet sur la motivation par le biais d'une réduction de la motivation (Pithers et Twyford, 2000). »

POTTER, Geoffrey (1983). « The potential use of the telephone as an instructional device in external studies » dans *Distance education*. Volume 4, no. 1. Mars. Pages 95-107

Code : Pot83 Cité dans : Gib90

Mots-clés : Formation à distance, encadrement

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Gib90, de façon similaire aux résultats obtenus par Beijer (Bei72), 29% des étudiants par correspondance inclus avaient un minimum de contacts avec le tuteur.

POTTER, Judith (1998). « Beyond Access: Student Perspectives on Support Service Needs in Distance Learning » dans *Canadian Journal of University Continuing Education*. Vol. 28, No. 1, Printemps. Pages 59-82. <http://www.extension.usask.ca/cjuce/articles/v24pdf/2413.pdf>

Code : Pot98

POUZARD, Guy ; ROGER, Michel (2000). *L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves*. IGEN. Inspection générale de l'éducation nationale

Code : Pou00

POWELL, Richard (1991). *Success and Persistence at two open universities*. Research Report, Athabasca University

Code : Pow91 Cité dans : BD01, FKK06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire

Éléments de conclusion et de discussion : Dans ce document, selon BD01, Powell « en vient à distinguer le décrochage qui survient aux premiers temps des études de celui qui survient après que l'apprenant ait déjà complété un cours ou une partie de programme. Dans cette perspective, le décrochage précoce peut être considéré « comme un défaut d'engagement dans les études plus que comme une décision de se retirer du système éducatif » (préface). Powell précise : « s'inscrire en versant le prix d'un cours ne signifie pas y participer » (p. 37) et l'arrêt des études à ce stade peut fort bien représenter « l'absence d'une décision de commencer » (p. 37). »

POWELL, Richard (2006). « Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities » Présentation à *la Télé-université*. 26 janvier.

Code : Pow06 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada, Pays-bas, âge, sexe, niveau d'éducation préalable

Éléments de conclusion et de discussion : SWB05 résume : « Pour les établissements d'enseignement à distance, une étude canadienne récente [Pow062] nous informe au sujet des taux

d'abandon de trois universités canadiennes à distance, soit l'Université d'Athabasca (Alberta), la British Columbia Open University et la Télé-université (Université à distance de l'UQAM) et d'une université néerlandaise, soit l'Open Universiteit Nederland. Powell (2006) fait la distinction entre les étudiants inscrits à l'intérieur d'un programme de formation et ceux n'étant pas inscrits dans un programme de formation (hors programme). De plus, l'auteur fait également la distinction entre les abandons hâtifs (survenant dans le premier mois d'études) et les abandons en cours de formation. Certaines institutions, telles que la Télé-université et l'Open Universiteit Nederland, ne font pas la distinction entre ces deux types d'abandon. Chez les étudiants inscrits dans un programme de formation, le taux d'abandon varie entre 26,9 % et 43,2 % après le premier cours du programme. Pour les étudiants non inscrits à un programme, le taux d'abandon varie entre 22,4 % et 68,8 % après le premier cours. »

Il semble donc à SWB06 que « le fait d'être engagé dans un programme de formation favorise la persévérance des étudiants à distance. » Ils soulignent aussi que « Les données recueillies dans cette étude démontrent que la Télé-université jouit d'un taux d'abandon plus faible que ses rivales après un premier cours. En effet, pour les étudiants inscrits dans un programme à la Télé-université, le taux d'abandon est de 26,9 % alors que dans les autres établissements de formation à distance, ce même taux varie entre 37,7 % et 43,2 %. Dans le même ordre d'idée, des données récentes indiquent que le taux d'abandon global des étudiants de la Télé-université est de 18,3 % pour l'année 2003-2004 (Bouchard, 2004). »

Des l'ensemble des données, ils concluent : que « la clientèle des universités à distance semble plus âgée ». que la représentation des femmes est sensiblement la même que dans les universités traditionnelles (62,1 %) et que, en ce qui concerne l'ÉAD : « dans près du tiers des cas, il a une expérience de formation universitaire. »

POWELL, Richard. ; WOODLEY, A. (1995). « Re-thinking drop-out in distance education » dans D. Sewart (Ed.) *One world, many voices: Quality in open and distance learning. Volume 2. 17e Conférence mondiale de l'ICDL*. Birmingham, 26-30 juin. Milton Keynes, UK: Open University. Pages 176-179

Code : PW95 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance

Éléments de conclusion et de discussion : Comme l'indique BD01 : « Powell et Woodley (1995) suggèrent que le décrochage précoce pourrait bien n'être qu'un artefact administratif : si les étudiants n'entrent pas réellement aux études, ils ne peuvent en sortir. »

POWELL, Richard; CONWAY, Christopher; ROSS, Linda (1990). « Effects of student predisposing characteristics on student success. » dans *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. Vol. 5 no 1. [http://cade.athabasca.ca/vol5.1/8\\_powell\\_et\\_al.html](http://cade.athabasca.ca/vol5.1/8_powell_et_al.html)

Code : PCR90 Cité dans : BD01, CCC05, lhe00, Kem95

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada, expérience de la FAD

Description : Les auteurs résument ainsi le contenu de leur article : « Dans un premier temps, on se propose d'analyser le sujet en le présentant dans un cadre à variables multiples. On explore ensuite la capacité prédictive des "caractéristiques de prédisposition" des étudiants par rapport à leurs chances de passer avec succès leur premier cours d'enseignement à distance de l'Université Athabasca. D'après l'analyse discriminante, on a trouvé une relation significative entre neuf caractéristiques de prédisposition et la réussite au cours. L'article se termine avec une discussion sur l'application de cette approche susceptible de constituer la base d'un modèle complet pouvant servir à la compréhension de la réussite et de la persistance dans l'enseignement à distance. »

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Kem95, le modèle proposé inclut trois ensembles de facteurs : les caractéristiques prédisposantes, les facteurs institutionnels et les changements de vie. Mais il dit qu'il n'examine pas de façon approfondie la relation entre les caractéristiques de prédisposition et la performance. lhe00 résume les caractéristiques trouvées chez les étudiants qui réussissent leur premier cours informatisé. Ce sont des étudiants : qui s'auto-évaluent à un haut niveau en regard de la persistance, qui estiment sérieuses les conséquences d'un échec, qui évaluent leurs chances de succès dans leurs études à un plus haut niveau que les décrocheurs, qui n'ont pas eu besoin du soutien des autres pour compléter des tâches difficiles et ne trouvaient pas important de discuter des travaux avec d'autres étudiants, qui ont un haut niveau de

littératie, qui se considèrent bien organisés en termes de gestion du temps et qui disaient avoir généralement le temps de faire ce qu'ils avaient l'intention de faire, qui estimaient leur apprentissage formel et informel comme élevé en relation avec leur préparation pour l'université. Ils étaient souvent de sexe féminin et mariés.

CCC05 écrit pour sa part que : « Powell et al. (1990), quant à eux, ont élaboré trois grandes catégories pour différencier les facteurs : caractéristiques individuelles, changements dans les circonstances de vie des apprenants, facteurs institutionnels. Ils ajoutent que ce n'est pas une classification fermée dans le sens où des facteurs d'une catégorie peuvent influencer sur des facteurs appartenant à une autre catégorie. » [...] À l'Université d'Athabasca, d'après Powell et al. (1990), 40% des étudiants inscrits à un premier cours échouent. » [...] ». « L'évaluation personnelle des étudiants au sujet de leur expérience académique antérieure est un meilleur prédicteur que les résultats qu'ils ont obtenus par le passé »

PRENDERGAST, G.A. (2003). *Keeping online student dropout number low*. Globaled.Com

Code : Pre03 Cité dans : Gau02

PUGLIESE, R.R. (1994). « Telecourse persistence and psychological variables » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 8, no. 3. Pages 22-39

Code : Pug94 Cité dans : DG03, BD01, FFF98

Mots-clés : Formation à distance, locus de contrôle, fréquence des contacts, travail collaboratif, questionnaire

Description : Étude tentant de vérifier le pouvoir de prédiction de mesures de l'isolement, des appréhensions en matière de communication, des compétences de communication et du locus de contrôle. 10 hypothèses étaient faites. Les sujets étaient 306 étudiants du Rockland Community College sondés par téléphone à l'automne 1989.

Plusieurs instruments ont été utilisés pour mesurer les variables indépendantes qui étaient l'expérience sociale, la confirmation sociale, l'appréhension relative à la dyade, la solitude et le locus de contrôle. La variable dépendante étant l'abandon et l'abandon/échec.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BD01, Pugliese, dans ce sondage téléphonique, n'aurait pu vérifier l'influence du locus de contrôle sur la persistance.

Effectivement, aucune des variables indépendantes n'avait un lien significatif avec l'abandon. Elles ont permis de classer correctement 34,56% des sujets dans une situation d'abandon/échec et 27,64% dans une situation d'abandon, résultats qualifiés de modestes.

\*\*RAMM, Mylène (2004). *Les conditions de réussite du e-learning dans les collectivités locales*. 25 février. [http://www.renupi.org/article.php3?id\\_article=167](http://www.renupi.org/article.php3?id_article=167)

Code : Ram04

Mots-clés : Formation à distance, France, compte-rendu

Description : Dans cette présentation, l'auteure réfléchit sur les conditions de succès du elearning et illustre son propos à partir d'une expérience de formation en ligne en vue de préparer des techniciens territoriaux du CNFPT en région Pays de la Loire.

Éléments de conclusion et de discussion : Dans la synthèse qui a été rédigée par renupi, on résume ainsi les résultats de la formation évoquée : « Les bilans quantitatifs positifs (92% de satisfaits, seulement 7% d'abandon et un taux de réussite supérieure à la moyenne nationale) doivent cependant être nuancés par la cible apprenante (bac+2 ; bac + 3) déjà familiers de l'usage de l'ordinateur. Les facteurs de succès résident dans la combinaison des engagements, du public formé et de la formule mixte employée ».

RAVESTEIN, Jean (2006). « Étudier à distance : le problème de l'idiorythmie » dans *DistanceS*. Vol. 8, no 2. [http://cgfd.telug.quebec.ca/distances/v8n2\\_e.html](http://cgfd.telug.quebec.ca/distances/v8n2_e.html)

Code : Rav06

Mots-clés : Formation à distance, questionnaire

Description : « Cet article tente de rendre compte d'un certain nombre de difficultés que rencontrent les étudiants travaillant sur des plates-formes de téléformation à travers le concept d'espace idiorrythmique. Ce concept, lié à celui d'autonomie, sera décrit et mis à l'épreuve de données empiriques constituées à partir d'un questionnaire renseigné par des étudiants d'une maîtrise (Master) « à distance ». On désignera les obstacles à la construction du rapport des sujets à leurs propres règles de fonctionnement, puis aux savoirs. On montrera que dans ses rapports distendus avec l'institution, l'étudiant en FOAD, doit, pour réussir, inventer un système de gestion du rapport à la règle qui lui permet de faire glisser sa formation dans les interstices spatiaux et temporels tolérés par son milieu de vie, ce qui génère un surcoût énergétique important par rapport aux formations traditionnelles. »

RAYNOR, T.E. (1985). *Identification of potential distance learning drop-outs*. Report to the ICDE Research Committee

Code : Ray85 Cité dans : Baj88

Mots-clés : Formation à distance, style d'apprentissage, environnement familial

Éléments de conclusion et de discussion : Baj88 dit que Raynor a examiné les styles d'apprentissage et le locus de contrôle et ne les a pas trouvés utiles dans l'identification des décrocheurs potentiels. Il concluait que [traduction] : « les résultats indiquent de façon écrasante que les facteurs majeurs contribuant à l'abandon des étudiants du P.E.P.<sup>1</sup> viennent de leur environnement externe et ne sont pas liés aux cours » (p. 26) »

REKKEDAL, Torstein (1972). « Correspondence Studies - Recruitment, Achievement and Discontinuation » dans *Epistolodidaktika*. No:2. Pages 3-38

Code : Rek72

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, expérience de la FAD

Éléments de conclusion et de discussion : Rekkedal lui-même réfère à cette recherche, dans des articles subséquents, comme indiquant que : « la recherche a montré que la première phase des études peut être critique pour le succès ou l'abandon dans des études à distance »

REKKEDAL, Torstein (1973). « The Written Assignments in Correspondence Education : Effects of Reducing Turn-around Time : an Experimental Study » dans *Distance Education*. Reproduit dans Vol. 8, No. 2 Septembre 1983. Pages 231-258.

Code : Rek73 Cité dans : TBW93

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, correspondance, temps de réponse

Description : Rekkedal analyse ici l'impact du temps de réponse, défini comme la différence entre le moment où un travail est posté par l'étudiant et le moment où il reçoit une évaluation, et le taux d'abandon dans le contexte d'un cours de base en mathématiques. ».

Éléments de conclusion et de discussion : Rekkedal conclut qu'il est probable que le taux d'abandon puisse être réduit par une réduction du temps de réponse. Des auteurs comme TBW93 s'interrogent cependant sur la possibilité de généraliser ces conclusions à d'autres disciplines, niveaux ou contextes de FAD.

\*\*REKKEDAL, Torstein (1982). « The Drop-Out Problem and What To Do About It » dans J.S. Daniel, M.A. Stroud et J.R. Thompson (ed.). *Learning at a Distance - A World Perspective*. Edmonton: Athabasca University. Page 118-121

Code : Rek82

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, Norvège, correspondance, encadrement, mesures d'atténuation, temps de réponse, fréquence des contacts, niveau d'étude préalable, âge, expérience de la FAD, rencontre / formation de démarrage, questionnaire

Description : Rekkedal énumère d'abord les mesures prises au collège NKI de Norvège pour réduire l'abandon : la formation des formateurs, le développement d'outils pour améliorer la formation à distance donnée et la recherche sur le phénomène, qui a débuté par une enquête portant sur 1417 étudiants 2, 5 ans après leur inscription. Il décrit les résultats de cette première enquête et de celles qui l'ont complétées de 1972 à 1978, après l'implantation de mesures d'atténuation. Il décrit ensuite

des expériences d'implantation de diverses mesures pour améliorer la persistance incluant l'envoi de lettres d'encouragement, l'ajout d'un cours sur les techniques d'études pour les nouveaux étudiants, la réduction du temps de traitement des travaux et le suivi par un seul tuteur.

Éléments de conclusion et de discussion : Après 2,5 ans, 3,4% des étudiants avaient complété leurs cours, 20% étaient toujours actifs, 11,9% n'avaient jamais démarré. Les enquêtes ont aussi indiqué qu'il était plus difficile de démarrer un cours au printemps et en décembre et que l'abandon était plus important d'avril à juillet. Les étudiants plus âgés, plus éduqués et qui n'ont pas abandonné les études depuis longtemps persistent davantage. Le meilleur prédicteur de succès est d'avoir complété au préalable un autre cours par correspondance. Les motifs d'abandon indiqués sont plus souvent liés à des circonstances externes mais des entrevues plus poussées soulèvent aussi des raisons liées aux études mêmes. Parmi les mesures d'atténuation expérimentées : 46% de ceux qui avaient reçu trois communications de soutien avaient pris contact versus 31% dans le groupe de contrôle. La combinaison de communications de soutien et d'un cours sur les techniques d'études a aussi produit des résultats favorables. C'est aussi le cas de la réduction du temps de traitement des travaux : avec une réduction de 8,3 jours à 5,6 jours, le taux de persistance est passé de 69 à 91%, le « seuil » toléré se situant aux environs d'une semaine et moins.

Rekkedal indique aussi que : « En fait, la recherche semble indiquer jusqu'ici que la principale difficulté qui cause l'abandon de cours par les étudiants à distance découle de leur situation d'étude à temps partiel plutôt que de la méthode même » [traduction]

REKKEDAL, Torstein (1983). « Enhancing student progress in Norway » dans *Teaching at a Distance*. No. 23. Pages 19-24.

Code : Rek83 Cité dans : Gib90, Coo90

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, fréquence des contacts, encadrement, âge, réussite préalable, période écoulée sans formation

Description : L'étude utilise un sondage formel et un programme de recherche expérimental appliqué de 1970 à 1982 aux étudiants du collège Nki de Norvège.

Éléments de conclusion et de discussion : Gib90 mentionne cette recherche comme indiquant que les contacts avec un seul tuteur améliorerait la soumission des travaux et la satisfaction. L'étude incluait aussi l'envoi de documentation sur les méthodes d'étude et de lettres d'encouragement 14, 28 et 42 jours plus tard et aurait réduit les retraits hâtifs. Coo90 indique que la persistance y était plus élevée chez les étudiants de plus de 27 ans. La réussite éducative préalable et dans les cours de l'institution était aussi liée au succès. La durée de l'interruption des études constituait un désavantage.

\*\*REKKEDAL, Torstein (1985). *Introducing the personal tutor/counsellor in the system of distance education*. Project report 2: Final report. Oslo: NKI-Skolen.

Code : Rek85 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, Norvège, correspondance, encadrement, fréquence des contacts, expérimentation-terrain

Description : Dans un article subséquent, disponible en ligne : *The Personal Tutor/Counsellor in Distance Education*, Rekkedal explique le projet du tuteur ou conseiller personnel. Dans le cadre de ce projet, une même personne jouait simultanément les rôles de tuteur et de conseiller et suivait de près les étudiants par correspondance durant le premier cours de leur programme. La recherche se situait dans le cadre d'un projet coopératif centré sur les non-débutants (non start) et les retraits précoces (early withdrawal) en FAD. Les étudiants ont été séparés aléatoirement en groupes expérimental et de contrôle.

Éléments de conclusion et de discussion : Les entrevues préparatoires au projet ont montré que, bien que satisfaits, dans l'ensemble, de leur expérience, les étudiants avaient une difficulté commune : leur hésitation à contacter l'administration, les conseillers ou les tuteurs ou ne savaient pas qui contacter. Les étudiants du groupe expérimental avaient un taux de persévérance plus élevé 8 mois et un an après l'inscription et leur proportion d'inactifs était plus faible. Ils avaient complété davantage de modules et de cours durant la période expérimentale. Ils montraient aussi une attitude plus positive envers le travail du tuteur.



REKKEDAL, Torstein (1993). « Practice related research in large scale distance education ». Présentation à l'Umrea. [http://nettskolen.nki.no/forskning/26/ume\\*\\*.htm](http://nettskolen.nki.no/forskning/26/ume**.htm)

Code : Rek93 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, Norvège, âge, réussite préalable, niveau d'éducation préalable, période écoulée sans formation, délai de soumission des travaux

Éléments de conclusion et de discussion : Rekkedal résume ses études antérieures [traduction]. Les études au collège NKI (Rekkedal 1972a, 1973, 1976, 1978) ont examiné les questions de recrutement, de persistance et d'abandon, des études comparatives des études à distance et à temps plein dans des secteurs d'éducation similaires, et les relations entre les variables d'arrière-plan [...] et le succès dans les études. Les résultats peuvent être résumés très brièvement : l'abandon de la FAD est plus grand dans les phases initiales d'étude [...] Un grand nombre d'étudiants ne soumettent pas un seul de leurs travaux [...] Il y a une corrélation positive entre l'âge et le succès, les étudiants âgés réussissent mieux [...] Il y a aussi une corrélation positive entre le niveau d'éducation préalable et toutes les mesures de succès en FAD et une relation négative entre le moment de la dernière expérience scolaire et le succès ». Il examine les raisons données pour l'abandon et constate que des facteurs externes liés à la profession ou à la famille sont d'abord donnés mais que des éléments académiques sont ensuite mentionnés. Il en déduit que cela supporte l'idée d'une interaction entre les facteurs externes et internes. Les taux d'abandon à NKI diminuent, ce qui serait lié aux mesures d'atténuation mises en place.

REKKEDAL, Torstein (1993). « Research and development to increase completion rates in distance education » dans *Epistolodidaktika*. Vol. 1. Pages 41-58.

Code : Rek932 Cité dans : BD01

REKKEDAL, Torstein; MØYSTAD, E. (1999). *Recruitment Barriers to Learning on the Internett II - Survey among active correspondence students and prospective students at NKI*. 78 pages.

<http://nettskolen.nki.no/pub/index.xsq?artid=146>

Code : RM99

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, Norvège, média, maîtrise des technologies, sexe, expérience de la FAD

Description : Étude fondée sur un questionnaire posté à 1472 étudiants et distribué à 1000 étudiants potentiels, les deux questionnaires ayant un taux de réponse d'environ 30% »

Éléments de conclusion et de discussion : Cette enquête de 1999 montre que l'accès et la compétence technologique influent sur l'intention de prendre un cours en ligne mais aussi que celle-ci varie selon les programmes en cause et est plus faible chez les femmes et les personnes moins éduquées. L'intention de prendre des cours en ligne était aussi plus forte chez les étudiants déjà inscrits à la FAD.

RÉNÉ-BOULLIER, Lydie (2002). *Définir le rôle de la coordination pédagogique dans la formation à distance*. Laboratoire d'Ingénierie Pédagogique – Université de Technologie de Compiègne.

<http://docinsa.insa-lyon.fr/tice/2002/cs/cs011.pdf>

Code : Ren02

Mots-clés : Formation à distance, France

Description : Ce texte relate une expérience faite à l'Université de Technologie de Compiègne, au niveau du DESS où « la coordination pédagogique s'est imposée comme modèle d'organisation contribuant à la fois à la réussite de la promotion et au maintien de l'objectif pédagogique. »

RICHARDSON, Jennifer C.; NEWBY, Tim (2006). « The Role of Students' Cognitive Engagement in Online Learning » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 20, No. 1: pages 23-37

Code : RN06

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, expérience de la FAD, questionnaire

Description : L'étude veut mesurer l'engagement cognitif dans des cours en ligne. Pour ce faire, elle utilise le « Study Process Questionnaire » de Biggs pour mesurer les motivations et les stratégies générales des étudiants plutôt que celles liées à une tâche spécifique.

Éléments de conclusion et de discussion : Des différences significatives statistiquement ont été observées, notamment en matière de focus sur le programme, de genre, d'âge et d'expérience avec les cours en ligne. Plus spécifiquement, lorsqu'ils gagnent de l'expérience en FAD, les étudiants prennent davantage la responsabilité de leur propre apprentissage »

RITCHIE, H.; NEWBY, T. (1989). « Classroom lecture/discussion vs. live televised instruction: A comparison of effects on student performance, attitude and interaction. » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 3, no.3. Pages 36-45

Code : Rit89 Cité dans : BD01

ROBERTS, D. (1984). « Ways and Means of Reducing early Student Drop-out Rates » dans *Distance Education*. Vol. 5, no 1. Pages 50-71

Code : Rob84 Cité dans : TBW93, BD01, BDD98, Mor89

Mots-clés : Formation à distance, mesures d'atténuation, expérience de la FAD

Description : L'article définit d'abord le terme de « student drop-out » et fournit des données sur les taux d'abandon montrant que le risque d'abandon est plus élevé durant le premier semestre ou année d'étude. Selon Mor89 : « Les raisons de ce phénomène sont analysées par le biais de trois auteurs (Peters, Holmberg, Sewart) qui s'intéressent surtout à l'enseignement à distance. On conclut par des recommandations susceptibles de diminuer le taux d'abandon précoce et d'améliorer le fonctionnement général des institutions qui dispensent ce type de formation »

Éléments de conclusion et de discussion : Les suggestions de solutions faites par l'auteur incluent des séances d'initiation sur campus avant ou au début de la première année, le développement des compétences de communication des enseignants, l'amélioration des échanges pédagogiques par courrier et l'assignation d'un conseiller à chaque étudiant. On suggère aussi de rendre les étudiants conscients du besoin de réduire leur charge de travail extérieure, particulièrement durant la première année.

ROBERTS, D; BOYTON, B; BUETE, S.; DAWSON, D. (1991). « Applying Kember's linear-process model to distance education at Charles Sturt University » dans *Distance Education*. Vol. 12, no 1 Pages 54-84.

Code : RBB91 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, entrevue

Description : L'étude utilise une adaptation du modèle du processus linéaire de Kember dans une série d'entrevues d'étudiants externes de la Charles Sturt University-Riverina. Même s'ils indiquent que leur échantillon était petit, ils concluent que le modèle de Kember est un cadre théorique utile pour examiner non seulement l'abandon mais aussi la persistance

ROBINSON, B. (1995). « Research and pragmatism in learner support. » Dans F. Lockwood (Ed.), *Open and distance learning today* (. London: Routledge. Pages 221-231.

Code : Rob95 Cité dans : Sam03

Mots-clés : Formation à distance, fréquence des contacts

Éléments de conclusion et de discussion : Sam03 cite Robinson comme concluant de son inventaire de la recherche sur le soutien à l'étudiant que [traduction] : « le contact apprenant-institution, par exemple le contact régulier avec le personnel de soutien, semble avoir un effet positif sur la performance et la persistance de l'apprenant » (p. 222).

ROSSETT, A.; SCHAFFER, L. (2003). « What can we do about e-dropouts? » dans *Training and Development*. Vol. 56, no. 6. Pages 40-46.

[http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec644/Rossett\\_Schafer\\_ElnrDropou.pdf](http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec644/Rossett_Schafer_ElnrDropou.pdf)

Code : RS03 Cité dans : Tyl06

RUSSELL, Thomas L. (1999). *The no significant difference phenomenon*. North Carolina: NCSU Office of Instructional Telecommunications. Site compagnon : <http://nosignificantdifference.wcet.info/faq.asp> et <http://www.nosignificantdifference.org/>

Code : Rus99 Cité dans : Kar06, Ihe00, BLA08, PR06, Poe07

Mots-clés : Formation à distance, recension des écrits, analyse comparative

Description : Sur son site compagnon, le livre est décrit comme [traduction] une « recherche bibliographique exhaustive de 355 rapports de recherches [...] qui documente le fait qu'il n'y a pas de différence significative dans les résultats des étudiants utilisant des modes alternatifs de diffusion de l'éducation ». Les recherches incluses débutent en 1928 et comprennent une vaste gamme de médias de formation à distance. Le site souhaite constituer un inventaire de la recherche comparative entre modes de formation en éducation.

Éléments de conclusion et de discussion : On y dit aussi que Thomas Russell [traduction] « a constaté qu'un très grand nombre d'études montrent que, lorsque les matériels de cours et la méthode d'enseignement étaient constants, il n'y avait pas de différence significative dans les résultats des étudiants dans les cours à distance et en face à face ».

Dans leur méta-analyse, BLA04 critiquent l'approche de Russell sur trois points principaux [traduction] : « Il y a eu plusieurs tentatives pour synthétiser la littérature en matière de recherche comparative sur l'éducation à distance. La plus vaste mais la moins assidue est la collection (croissante) de 355 recherches de Russell (1999). Basée sur des évidences prenant la forme d'annotations fragmentée (par exemple : pas de différence significative trouvée...) de toutes les études qui ont pu être recensées et en les contrastant avec le beaucoup plus petit nombre d'études montrant une « différence significative » (positive ou négative, Russell déclare qu'il n'y a pas d'évidence claire permettant de réfuter la prétention originale de Clark (1983) qu'un médium de diffusion contribue peu ou pas au résultat d'une instruction planifiée [...]. Mais il y a certains problèmes avec cette approche. Premièrement, toutes les études ne sont pas de qualité et de rigueur égales et de les inclure toutes, sans qualification ou description, rend les conclusions et les généralisations suspectes, au mieux. Deuxièmement, une hypothèse nulle acceptée ne nie pas la possibilité que des différences non échantillonnées existent dans la population; cela signifie seulement qu'elles n'existent pas dans l'échantillon à l'étude. Cela est particulièrement vrai dans des études à petits échantillons où le pouvoir de rejeter l'hypothèse nulle (et donc le risque de faire des erreurs de Type II) est élevé. Troisièmement, les tailles différentes des échantillons des études individuelles rendent impossible l'agrégation de leurs résultats en se basant seulement sur leurs tests statistiques.

Poe07 cite Russell dans le cadre de ses propos sur la mesure de la satisfaction des étudiants et son lien avec la mesure de l'abandon: « Les données sur l'abandon et la persévérance sont souvent absentes, mal documentées ou difficiles à interpréter (Glikman, 2002 ; Russell, 1999). En fait, de nombreuses études sur l'efficacité des FOAD adoptent une approche consistant à comparer les résultats des cours de FOAD avec ceux des cours équivalents donnés dans un format traditionnel (en classe) quant à la satisfaction des étudiants et aux notes obtenues par eux, ces mesures étant prises à la fin du cours. Or, cette façon de faire occulte le phénomène de l'abandon (Russell, 1999). Les étudiants les plus insatisfaits abandonnent en cours de route, et l'on ne tient pas compte de leur point de vue dans la compilation des notes et dans les mesures de satisfaction. »

RYAN, Y. (2002). *Emerging indicators of success and failure in borderless higher education*. The Observatory on borderless higher education

Code : Rya02

SABA, F. (2000). « Research in distance education: A status report. » dans *International Review of Research in Open and Distance Education*. Vol. 1, no. 1. Pages 1-9

Code : Sab00 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation à distance, revue de littérature

Éléments de conclusion et de discussion : Cette recherche fait partie de celles que BLA04 citent comme des revues de littérature narratives.

\*\*SAMPSON, Nicolas (2003). « Meeting the needs of distance learners. » dans *Language Learning & Technology*. Vol. 7, no 3. Pages 103-118. <http://lit.msu.edu/vol7num3/pdf/sampson.pdf>

Code : Sam03 Cité dans : Ccasd

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Hong Kong, encadrement, design pédagogique, questionnaire

**Description :** Cette étude porte sur la satisfaction d'étudiants internationaux inscrits à un programme de maîtrise en éducation offert par une université britannique à Hong Kong. 22 étudiants à temps partiel ont répondu au questionnaire auto-complété utilisé, pour un taux de réponse de 41%.

L'auteur présente d'abord des éléments de définition de la formation à distance puis une revue de ses forces et faiblesses et d'études de la satisfaction de ses étudiants. Il décrit ensuite la méthodologie de sa recherche : le programme de formation en cause, le questionnaire utilisé, les répondants et le traitement des données. Les résultats pour chacune des huit questions sont ensuite détaillés et discutés.

**Éléments de conclusion et de discussion :** La revue des forces et faiblesses de la FAD n'aborde pas la persistance. Elle traite plutôt de contraintes comme le peu de dialogue ou d'interactions que la FAD permet, l'inflexibilité de ses contenus et du cheminement dans ceux-ci et l'isolement de l'étudiant. On y souligne que la littérature ne montre pas de différence significative dans les résultats des étudiants à distance et en présence, mais que des variations substantielles existent dans les niveaux de satisfaction et les attitudes.

Les étudiants interrogés se sont en général déclarés satisfaits ou très satisfaits du matériel fourni pour les cours (91%), du choix de modules offerts (91%), de la période de temps donnée pour compléter les travaux (82%) ainsi que de la rétroaction obtenue sur leurs travaux (65%).

Ils étaient beaucoup plus insatisfaits du niveau de support offert par le programme (82% d'insatisfaits ou de très insatisfaits) et de la gamme de services de soutien à l'étudiant (65% d'insatisfaits ou de très insatisfaits), particulièrement de la qualité des tuteurs locaux et de l'accès à des ressources documentaires.

L'auteur en déduit que, alors qu'une partie de la littérature sur la FAD considère que c'est à l'étudiant de décider du niveau de soutien qu'il désire, les répondants de sa recherche voient l'intervention de l'institution pour prévenir l'échec ou promouvoir comme une responsabilité sociale. Il conclut comme Robinson (Rob95) que le contact institution-étudiant est un élément important de la réussite et de la persistance.

SANKARAN, S. R.; BUI, T. (2001). « Impact of learning strategies and motivation on performance: A study in Web-based instruction. » dans *Journal of Instructional Psychology*. Vol. 28, no.3. Pages 191-198

Code : SB01 Cité dans : BLA04

SANTOSH, P.; REEHANA R.; SURESH G.; AHMED KAN, A. G. (2004). « Programme completion, and Learner Persistence and Drop-out in Distance Education : a Preliminary Study. ». Communication à *Lifelong Learning in the Networked World*. 21st ICDE World Conference in Open Learning & Distance Education, Hong Kong, 18-21 Fevr.

Code : SRS04 Cité dans : SDW06

SATYANAYARANA, P.; SESHARATNAM, C. (1994). « Nature of dropout in distance education. » dans *Kakatiya Journal of Distance Education*. Vol. 3, no. 1. Pages 15-36.

Code : SS94 Cité dans : BD01

SAUVÉ, Louise; DEBEURME, G.; WRIGHT, A.; FOURNIER, J. (2006). « SAMI-Perseverance: First Steps in the Experiment of a Multimedia Help System for Perseverance in Post-Secondary Studies. ». Texte pour : *International Forum for Researchers, Developers, and Practitioners to Learn about the Best Practices (E-learn)*. 13-17 octobre. [http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/Perseverance-EN-VF\(2\).pdf](http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/Perseverance-EN-VF(2).pdf)

Code : SDW062

SCALES, K. (1984). « A Study of the Relationship between Telephone contact and Persistence » dans *Distance Education*. Vol. 5, no 2. Pages 268-276

Code : Sca84 Cité dans : TBW93

SCALESE, E. R. (2001). « What Can a College Distance Education Program Do To Increase Persistence and Decrease Attrition? » dans *Journal of Instruction Delivery Systems*. No. 15. Pages 16-20

Code : Sca01 Cité dans : CCC05

SCHLOSSER, C. A.; ANDERSON, M. L. (1994). *Distance education: Review of the literature*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

Code : SA94 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation à distance, revue de littérature

Éléments de conclusion et de discussion : Cette recherche fait partie de celles que BLA04 cite comme des revues de littérature narratives, donc subjectives.

SEIDMAN, Alan (2005). *College student retention: Formula for student success..* Westport, CT: ACE/Praeger.

Code : Sei05 Cité dans : Sim03

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, mesures d'atténuation

Éléments de conclusion et de discussion : Sim03 fait référence à la formule du Dr. Seidman, alors présentée sur le site de Collegeways (devenu le Center for the Study of College Retention, à : [http://www.cscsr.org/alan\\_seidman\\_cv.htm](http://www.cscsr.org/alan_seidman_cv.htm)). Seidman a maintenant publié un livre relatif à sa formule, qui met en lien l'identification (id) des décrocheurs et l'intervention (iv) de l'institution avec les caractéristiques de ces deux volets. En anglais, elle se lit : Retention = Eld + (E + I + C)Iv E correspondant à Early, I à intensive et C à continue. Ou, en d'autres mots : La rétention = Identification Rapide + Intervention (rapide + intensive + continue) qui pourrait être résumée sous un acronyme comme IRIRIC.

SEMBIRING, G. (2002). « Factors Affecting Student Performance: The Case of the Indonesian Open Learning University » dans *15th XV Annual Conference of the Asian Association Open Universities (AAOU)*. IGNOU, 21-23 Février

Code : Sem02 Cité dans : CCC05

SHACHAR, M.; NEUMANN, Y. (2003). « Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. » dans *International Review of Research in Open and Distance Education*. Vol. 8, no. 2. Octobre. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/153/234>

Code : SN03 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, réussite dans le cours, méta-analyse

Description : Analyse quantitative de 86 recherches comparatives entre FAD et formation présentielle publiées entre 1990 et 2002.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BLA08, les auteurs ont mesuré une ampleur de l'effet de +0,37, indiquant que la FAD et la FP sont relativement égales.

\*\*SHALE, Douglas G. (1982). « Attrition : A Case Study » dans *J.S. Daniel, M.A. Stroud et J.R. Thompson (ed.). Learning at a Distance - A World Perspective*. Edmonton: Athabasca University. Pages 113-117

Code : Sha82

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada, Grande-Bretagne, absentéisme, sélection des étudiants, analyse statistique

Description : L'auteur analyse les taux d'abandon à l'Athabasca University, une clientèle principalement féminine et constituée d'adultes au travail. Il se penche d'abord sur les définitions de l'abandon, explique la méthodologie de calcul et les résultats obtenus puis compare ses résultats aux données de l'Open University.

Éléments de conclusion et de discussion : L'analyse applique deux formules au calcul des déperditions des effectifs. La première est la formule d'inscription totale de Orton (1977), c'est-à-dire : (Nombre d'achèvements du cours) x 100 / Nombre d'inscriptions au cours. La seconde est la formule NUA (National University Extension Association), qui tient compte des « non-partants » (non-starters), définis dans ce cas comme ceux qui n'ont pas complété un premier bloc de crédits à l'intérieur d'un cours. Elle se lit : (Nombre d'achèvements du cours x 100) / (Nombre d'inscriptions au cours – nombre de non-partants). Le taux d'achèvement calculé est de 28,8% dans le premier cas et

de 58,2% dans le second. Les étudiants qui démarrent mais ne complètent pas se rendent généralement au tiers du cours, approximativement. En transposant les données de l'Open University (OU) pour tenir compte de ses politiques de sélection très différentes de celles d'Athabasca, l'auteur estime à 36% le taux d'achèvement de l'OU.

SHARMA, R.C. (2002). « Student Retention in Open and Distance Learning System » dans *15th XV Annual Conference of the Asian Association Open Universities (AAOU)*. IGNOU, 21-23 Février

Code : Sha02 Cité dans : CCC05

\*\*SHEPHERD, Clive (2001). *Seeing it through*. <http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/features/dropout.htm>

Code : She01 Cité dans : Jun05, Jun052

Mots-clés : Formation à distance, formation continue, formation en ligne, objectifs de formation, design pédagogique, encadrement, récompense, revue de littérature

Description : Ce document de la firme Fastrak consulting, cité par Jun (Jun052), résume les conclusions d'autres documents, dont celui de Moshinskie : « How to keep e-learners from e-scaping ». Il présente la problématique de l'abandon en e-learning, insiste sur l'importance de la motivation, énumère divers obstacles à la persévérance, les engagements que doivent prendre apprenants et gestionnaires selon la charte de la formation en ligne de McGraw-Hill et des éléments d'un questionnaire sur la motivation.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur situe la problématique de l'abandon en formation en ligne en rappelant qu'elle est incluse dans le cadre plus large de celle de l'abandon en FAD ou même de l'abandon dans le contexte plus large de la formation aux adultes en général. Il cite des données d'une étude de 3 000 cours du soir rapportant un taux d'abandon de 21% au premier terme, suivi d'un pourcentage de 58% qui ne se réinscrivent pas.

Il lie l'abandon à la motivation, la détaillant à la fois en terme de résultat envisagé, soit positif (but personnel, reconnaissance, récompenses), soit négatif : d'évitement de conséquences non-désirées et de perception des probabilités de réussir à atteindre le résultat envisagé. En formation professionnelle, il mentionne notamment que l'accréditation est un motivateur important.

Les obstacles que la formation en ligne peut susciter incluent des contenus inadaptés ou une utilisation inadéquate de la technologie, l'absence de temps et d'espace dédié à la formation, le peu de soutien offert ou les possibilités limitées de suivi et d'évaluation offerts par l'infrastructure.

SHOHAT, A. (1983). *Exploration of the characteristics and competencies dominating the profile of the persistent student in adult distance learning (Israel)*. Thèse de doctorat, Wayne University

Code : Sho83 Cité dans : Co090

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Israël

Description : Analyse des résultats d'un questionnaire complété par 528 étudiants de l'Everyman's University d'Israël portant sur 35 variables démographiques et environnementales et 35 variables liées à l'attitude et à la motivation.

Éléments de conclusion et de discussion : 25 des 70 variables pouvaient être liées au succès et 9 à la persistance, soit 8 variables démographiques ou environnementales et une variable liée à l'attitude et à la motivation

\*\*SIMPSON, Ormond (2003). *Student retention in online, open and distance learning*. London: Kogan Page, 168 pages

Code : Sim03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Grande-Bretagne, mesures d'atténuation, guide

Description : Après une revue des théories et modèles et de données relatives au phénomène, l'auteur aborde chacune des quatre étapes où des interventions favorisant la rétention peuvent s'exercer : au moment du recrutement, la rétention durant la formation, la récupération de l'étudiant en voie d'abandon et la récupération post-abandon. Le livre illustre les stratégies à envisager par des exemples, des questionnaires et des citations, principalement tirées de l'expérience de l'auteur à

l'Open University britannique (UKOU). Un bref résumé de certains éléments du livre est accessible à : <http://kn.open.ac.uk/public/workspace.cfm?wpid=1888>

Éléments de conclusion et de discussion : Simpson constate d'abord que la problématique de l'abandon semble s'être accrue avec l'augmentation de l'accessibilité aux études et que la formation en ligne ne paraît pas y avoir apporté d'améliorations.

Il évoque différentes formes d'abandon, débutant avec la non-inscription et pouvant aller jusqu'à la poursuite de la formation, suivie d'un échec. À l'UKOU, 38% des étudiants ne soumettent pas le premier travail. Une étude allemande indique un taux comparable, de 34% de « non-partants » (*non-starters*). Simpson cite aussi d'autres données indiquant que, à l'UKOU, 13% se retirent avant le début du cours, 18% se retirent formellement avant le premier travail, 14% ne formalisent pas leur abandon (ce qu'il nomme les abandons passifs), 4% ne se présentent pas à l'examen, 3% à qui on a offert la possibilité d'une reprise ne s'y présentent pas.

Il cite différents exemples de mesures prises, par exemple, à l'University de Phoenix, on a exclu sans remboursement des étudiants s'ils n'avaient pas consulté leur cours au moins cinq fois par semaine. Il débute l'étude des mesures de rétention par le recrutement, soulignant la nécessité que celui-ci soit bien ciblé et n'augmente pas le problème d'abandon, par exemple par une mauvaise orientation ou des descriptions de cours inadéquates. Il suggère entre autres de prévoir dès cette étape du matériel diagnostic et des forums de discussion pour étudiants potentiels et d'ajouter la possibilité de pré-visualiser les cours. En matière de rétention en cours de formation, il indique notamment que l'UKOU offre des cours préparatoires pré-programmes, à distance et encadrés, qui ont un certain succès.

Le livre fait référence à plusieurs recherches non publiées, souvent en lien avec l'UKOU. Elles incluent celle de Kay01 et une autre démarche de contact, cette fois par le tuteur, qui aurait aussi produit une faible amélioration de la persistance, de l'ordre de 3%. Il mentionne aussi Bur02 qui n'a pas trouvé de lien significatif entre la charge de travail d'un cours et l'abandon. Il fait état d'études sur l'indice de lisibilité du matériel d'un cours qui n'ont pas encore établi de liens clairs avec l'abandon. Il relève des indications à l'effet qu'un cours à très faible population étudiante présenterait des risques plus élevés d'abandon et que les travaux à évaluation strictement formative, en début de cours, semble avoir un effet positif sur la soumission du premier travail évalué sommativement. Le remplacement de l'examen final par des travaux à soumission plus continue semble aussi avoir un certain effet. Mais il souligne que la première transformation nécessaire est une préoccupation réelle de l'institution envers l'abandon, qui inclut la formation de son personnel à la rétention et l'élaboration de cibles à ce sujet.

SIMPSON, Ormond (2004). « The impact on retention of interventions to support distance learning students. » dans *Open Learning*. Vol.19, No 1. Pages 79-95

Code : Sim04 Cité dans : Tyl06, FKK06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Grande-Bretagne

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Tyl06, Simpson indique ici qu'à la Open University, 35% ou plus des étudiants en ligne se retirent avant d'avoir soumis leur premier travail, ce qui suggère que l'expérience initiale avec la formation en ligne a un impact significatif sur la décision de se retirer.

SIQUEIRA DE FREITAS, K.; LYNCH, P. (1986). « Factors affecting student success at the National Open University of Venezuela » dans *Distance Education*. Vol. 7, no 2. Pages 191-200.

Code : SFL86 Cité dans : BDD94, Co090

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Venezuela, satisfaction relative au cours, design pédagogique

Description : Étude réalisée dans le cours d'introduction à la Universidad Abierta du Venezuela auprès d'un échantillon de 521 étudiants dont 153 avaient abandonné et 114 avaient échoué l'examen final.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Co090, les auteurs ont relevé 15 variables liés aux succès académique et 4 qui prédisaient 44% de la variance dans la persistance avec réussite : la satisfaction envers le cours, la fréquence des visites à l'un des centres de l'Université, la

principale activité professionnelle durant les études et la perception du contenu du matériel académique.

SOUNDER, W.E. (1993). « The effectiveness of traditional v. satellite delivery in three management of technology masters degree programs. » dans *American Journal of Distance Education*. 7. Pages 37-52.

Code : Sou93 Cité dans : HN06

Mots-clés : Formation à distance, formation présentielle, analyse comparative

Éléments de conclusion et de discussion : HN06 comparait les résultats de Sounder à ceux de Beare (Bea89). Au contraire de Beare, Sounder a trouvé que les étudiants dans un site distant d'un télé cours percevaient un niveau de lien entre le professeur et les étudiants plus grand que les étudiants d'une classe traditionnelle.

SUMMERS, M; ANDERSON, J. L; HINES, A. R; GELDER, B. C.; DEAN, R. S. (1996). « The camera adds more than pounds: Gender differences in course satisfaction for campus and distance learning students. » dans *Journal of Research and Development in Education*. Vol. 29, no. 4. Pages 212-229

Code : SAH96 Cité dans : BLA04

\*\*SUNG, Nakdon (1986). *Perceptions of program and learning environment as determinants of persistence and poststudy attitude in adult distance learning*. Thèse de doctorat, Pennsylvania State University.

Code : Sun86 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, correspondance, États-Unis, objectif(s) de formation, âge, questionnaire, analyse statistique

Description : L'auteur analyse les dossiers étudiants et fait un sondage auprès de 133 répondants inscrits à des cours par correspondance de la Penn State University. Sa recherche est une application du modèle ISSTAL (Interdisciplinary, sequential specificity, time-allocation, life-span), développé par Smith (Smi80).

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur utilise une échelle de la persistance allant de 0 (non-partants) à 8 tenant compte des travaux effectués et du nombre de semaines requises pour terminer.

Dans cette étude, les caractéristiques motivationnelles, définies en termes d'intérêt pour le cours, de foi dans son utilité ou son importance et de familiarité avec le contenu, n'ont pas montré de relation significative avec le progrès fait dans les cours. Toutefois, la perception du programme et les perceptions liées à l'environnement (situation de vie, temps disponible, etc.) représenteraient respectivement 19 et 21% de la variance de la persistance.

L'auteur traite du statut dans le cycle de vie (âge, statut civil, dépendants) et y voit un élément à analyser plutôt que de ne tenir compte que des facteurs pris individuellement, comme l'âge.

SWEET, R. (1986). « Student dropout in distance education: An application of Tinto's model ». dans *Distance Education*. Vol. 7, no. 2. Pages 201-213.

Code : Swe86 Cité dans : BD01, BDD98, Par99, Tyl06, FKK06, BDD94, Coo90

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Canada, âge, sexe, intégration sociale, objectifs de formation

Description : Application du modèle de Tinto auprès de 356 étudiants du Open Learning Institute de Richmond en Colombie-Britannique, reposant sur les données du formulaire d'inscription et d'un sondage téléphonique.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Coo90, le modèle élaboré a permis d'expliquer 32% de la variance dans la persistance : les caractéristiques de l'étudiant, comme l'âge et le sexe, ne comptent que pour 11% de la variance dans la persistance, l'intégration sociale et académique comptait pour 18% et la satisfaction des buts et l'engagement comptait pour 3%.



TAIT, Jo (2004). « The tutor/facilitator role in student retention. » dans *Open Learning*. Vol.19, No 1. Pages 97-109

Code : Tai04

TAPLIN, M; YUM, J.C.K; JEGEDE, O; FAN, R.Y.K.; CHAN M.S. (2001). « Help-seeking Strategies Used By High-achieving and Low-achieving Distance Education Student » dans *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. Volume 16, No 1. Pages 56-69.

<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/173/130>

Code : TYJ01 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, Hong Kong, encadrement, fréquence des contacts, questionnaire, entrevue

Description : La synthèse faite par les auteurs indique : « Cet article décrit une étude qui a comparé les stratégies de demande d'aide utilisées par des étudiants identifiés comme étant d'un niveau de performance élevé dans des cours à la Open University of Hong Kong (OUHK) avec des groupes, de cette même université, identifiés comme ayant un bas niveau de performance. Elle a pour but de découvrir les concepts sous-jacents des stratégies efficaces de demande d'aide [...] Les données ont été recueillies par l'entremise de questionnaires complétés par 712 étudiants et des entrevues téléphoniques avec un sous-échantillon de 32 personnes ».

Éléments de conclusion et de discussion : « Bien qu'il y avait des similarités entre les deux groupes dans leur demande d'aide pour répondre à des difficultés scolaires, la tendance était que plus d'étudiants de niveau de performance élevé avaient recours à la demande d'aide pour les difficultés personnelles relatives aux cours. »

\*\*TAPLIN, Margaret; JEGEDE, Olugbemiro (2001). « Gender Differences in Factors Influencing Achievement of Distance Education Students. » dans *Open Learning*. Vol. 16, no 2. Pages 133-154

Code : TJ01 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Hong Kong, sexe, encadrement, travail collaboratif, statut marital, questionnaire

Description : L'article repose sur les réponses données par 712 étudiants de l'Université de Honk Kong caractérisés comme à hauts résultats et à faibles résultats. On les a analysés afin d'établir des différences selon le genre en regard de la réussite en FAD.

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les conclusions [traduction] : « En conformité avec des études précédentes, il y avait davantage de hauts performants mariés, et davantage d'hommes que de femmes dans cette catégorie ». « Une des différences les plus claires (entre hommes et femmes) était que les femmes hautement performantes étaient plus susceptibles de chercher le support des autres, particulièrement pour des problèmes personnels ». Elles utilisaient aussi davantage le support du tuteur mais semblaient préférer le soutien des pairs. Elles formaient aussi davantage de groupes d'études, même si le pourcentage à cet égard demeurait faible (16,1%). Les auteurs remarquent [traduction] : « Il était intéressant de constater que, contrairement à ce qui était attendu, plus de femmes très performantes que d'hommes disaient ne faire que ce qui était nécessaire pour réussir l'examen, mais seulement 21,9% des femmes performantes faisaient cela, ce qui est peut-être peu significatif ». La confiance de départ et le niveau d'effort mis ont aussi un lien avec les résultats.

CCC05 observent pour leur part que : « Taplin et Jegede (2001) observent que les meilleurs étudiants sont caractérisés par l'orientation intrinsèque de leur motivation. »

TAYLOR, James C.; BARKER, Les J.; WHITE, Vernon J.; GILLARD, Garry; KAUFMAN, David; KHAN, Ahmed Noor; MEZGER, Ross (1986). « Student Persistence in Distance Education: A Cross-Cultural Multi-Institutional Perspective » dans *Distance Education*. Vol. 7, no 1. Pages 68-91.

Code : TBW86

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, temps de réponse

Description : Le projet dans lequel s'inscrit cette étude découle de la conférence ICDE de 1982. Il visait à opérationnaliser une méthodologie qui y avait été discutée, et découlait des travaux de Taylor et White et souhaitait la participation de plusieurs institutions dans différents contextes culturels. Les

institutions participantes incluent : Allama Iqbal Open University, Darling Downs Institute of Advanced Education, Open Learning Institute of British Columbia, Tasmanian State Institute of Technology et l'University of South Pacific.

La recherche s'inspire des travaux de Rekkedal (Rek73) sur la rapidité de rétroaction.

Éléments de conclusion et de discussion : La suite du projet a notamment fait l'objet de la publication recensée en TBW93.

**\*\*TAYLOR, James C.; BARKER, Les J.; WHITE, Vernon, J.; GILLARD, Garry; KAUFMAN, David; KHAN, Ahmed Noor; MEZGER, Foss (1993).** « Student persistence in distance education : a cross-cultural multi-institutional perspective » dans *Harry, Keith; Magnus, Keith; Keegan, Desmond (Ed.). Distance education : new perspectives*. London, Routledge. Pages 77-93.

Code : TBW93 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation à distance, analyse statistique, temps de réponse, fréquence des contacts, revue de littérature

Description : Cette étude se fonde sur l'étude de Rekkedal liant le taux d'abandon des étudiants à la rapidité des réponses qu'ils reçoivent de l'institution. Elle analyse les données de cinq institutions offrant de la FAD et s'intéresse principalement au nombre et à la fréquence des contacts requis entre les formateurs et leurs étudiants et le temps de réponse qui y est lié.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats ne permettent pas de confirmation claire des conclusions de Rekkedal. Le délai et la régularité de la rétroaction semblent liés à l'abandon dans une ou deux des institutions en cause mais le modèle n'est pas confirmé dans les autres cas. Les auteurs mettent en cause les différences inter-institutionnelles et inter-culturelles et s'interrogent sur la possibilité de généraliser des résultats compte tenu des pratiques de formation très différentes des institutions en FAD. Parmi les mesures suggérées : cibler les contacts additionnels en fonction des particularités des étudiants puisque certains ne semblent pas en avoir besoin pour réussir.

**TÉLÉ-ÉDUCATION NOUVEAU-BRUNSWICK (2000).** *The Design, Development and Delivery of Internet Based Training and Education*. Nouveau-Brunswick. Ungerleider, C. Information and Communication

Code : Ten00 Cité dans : Kar06

**TERRELL, Steven R. Ed.D. (2005).** « Supporting Different Learning Styles in an Online Learning Environment: Does it Really Matter in the Long Run? » dans *Online Journal of Distance Learning Administration*. Volume 81, No. 2. Été

Code : Ter05

**THOMPSON, Eileen (1997).** « Distance education drop-out: What can we do? » In Pospisil, R. and Willcoxson, L. (Eds). *Learning Through Teaching*. Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University, Février. Pages 324-332. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/thompson.html>

Code : Tho97 Cité dans : Sim03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, réussite préalable, encadrement, questionnaire

Description : L'étude se penche sur le lien entre variables démographiques, académiques et administratives et persistance à partir des dossiers étudiants et de deux questionnaires postaux envoyés aux inscrits de quatrième année du baccalauréat en éducation à la Edith Cowan University (ECU) au second semestre de 1995.

Éléments de conclusion et de discussion : Les étudiants qui se sont retirés avaient moins d'expérience d'enseignement, avaient complétés moins d'unités et de semestres d'études, et avaient une moyenne cumulative plus faible que les persistants. La majorité des étudiants ont indiqué que le travail, la famille et les engagements en matière d'étude étaient les raisons principales de leur retrait. Les non-persistants étaient moins satisfaits du niveau de communication avec le tuteur et des rétroactions sur les travaux corrigés.

THOMPSON, G. (1984). « The Cognitive Style of Field-dependence as an Explanatory Construct in Distance Education Drop-out » dans *Distance Education*. Vol. 5, no 2. Pages 286-293

Code : Tho84 Cité dans : TBW93, SNL93

Mots-clés : Formation à distance, style cognitif

Éléments de conclusion et de discussion : SNL93 : « Thompson (1984) suggère que la majorité des étudiants qui étudient à distance ont un style cognitif « indépendant du champ ». Thompson et Knox (1987) supportent l'hypothèse que les étudiants inscrits dans des cours par correspondance étaient plus indépendants du champ que ceux inscrits dans les cours traditionnels. »

THOMPSON, G.; KNOX, A. B. (1987). « Designing for diversity : Are field-dependent learners less suited to distance education programs of instruction? » dans *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 12, no 1. Pages 17-29.

Code : TK87 Cité dans : SNL93

THRELKELD, R.; BRZOSKA, K. (1994). « Research in distance education. » dans *B. Willis (Ed.), Distance Education: Strategies and tools*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. Pages 41-66.

Code : TB94 Cité dans : Sam03

Mots-clés : Formation à distance

Éléments de conclusion et de discussion : Sam03 les cite [traduction] : « il a été montré que la maturité, de hauts niveaux de motivation et l'auto-discipline sont des caractéristiques nécessaires des étudiants satisfaits qui ont réussi »

TINTO, Vincent (2005). « Moving from Theory to Action, in College Student Retention, Formula for Student Success » dans *A. Seidman (éd.), ACE/Praeger Series on Higher Education*. Pages 317-333

Code : Tin05 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, formation collégiale, formation universitaire, mesures d'atténuation

Éléments de conclusion et de discussion : CCC05 explique son modèle préliminaire de l'action institutionnelle (*Institutional Action*). « Le modèle se fonde sur trois axes d'interventions : le soutien académique, social et financier, les rétroactions (*feedback*) permettant d'offrir à l'étudiant un moyen pour évaluer sa progression, l'engagement (*involvement*) académique et social ».

TINTO, Vincent (1998). « Learning Communities and the Reconstruction of Remedial Education in Higher Education » dans *Conference on Replacing Remediation in Higher Education*. Stanford University, 26-27 janvier

Code : Tin98 Cité dans : CCC05

\*\*TOWLES, David E; ELLIS, J. Richard; SPENCER, Jay (1993). « Student persistence in a distance education program: The effect of faculty-initiated contact ». dans *33rd Annual Forum of the Association for Institutional Research*. Chicago. 16-19 mai. 14 pages

Code : TES93 Cité dans : Jun05, BD01, CCC05, Jun052

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, télévision ou vidéocassette, encadrement, fréquence ces contacts, satisfaction relative au cours, questionnaire, analyse statistique, expérimentation terrain

Description : Cette étude, complétée au printemps 93, porte sur le lien entre les contacts étudiants-professeurs et la rétention dans le cadre d'un programme universitaire à distance reposant sur la vidéo offert à la Liberty University School of Lifelong Learning. 120 étudiants en biologie, politique, histoire et musique ont fait partie du groupe expérimental au sein duquel les étudiants recevaient un appel du professeur en début de session. 100 autres étudiants, membres du groupe de contrôle, ne recevaient pas d'appel et ont aussi été sondés. Les taux de persistance ont été étudiés en tenant compte de l'ancienneté des étudiants, distinguant les débutants, les juniors et les seniors. Les caractéristiques des groupes, notamment leur moyenne cumulative, leur âge et leur sexe ont été examinées pour s'assurer qu'ils ne présentaient pas de différences significatives.

Éléments de conclusion et de discussion : L'étude montre que ces contacts initiés par les professeurs étaient l'élément qui avait le plus grand impact sur la persistance des étudiants débutants, mais seulement chez ceux-ci, définis comme ceux qui avaient complété moins de 30 heures de cours.

De façon générale, les étudiants débutants sont clairement ceux qui complètent le moins leur cours, à 57%. Le taux de persistance augmente avec l'expérience. Il était de 73% chez les étudiants de 2<sup>ème</sup> année (sophomors), de 87% chez les débutants (juniors) et de 100% chez les étudiants expérimentés (seniors). Les auteurs rapportent des taux de persévérance moyens de 75% dans ces cours d'éducation générale au trimestre étudié et de 77% en moyenne sur les quatre années précédentes.

Un sondage de satisfaction indique que 87% des étudiants recommanderaient le cours à quelqu'un d'autre et que 92% avaient l'intention de compléter leur programme, à distance ou dans son volet en résidence. Toutefois, les auteurs soulignent que ces sondages n'étaient effectués qu'auprès des étudiants ayant complété les cours, laissant les décrocheurs sans voix.

Curieusement, seulement 57% des étudiants se souvenaient de l'appel qui faisait l'objet de cette étude, ce qui amène les auteurs à ne suggérer l'utilisation de telle mesure que chez les nouveaux étudiants.

TRESMAN, S. (2002). « Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programme of Open, Distance Education: A case study from the Open University U.K. » dans *International Review of Research in Open and distance Learning*. Vol. 3, no. 1. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/75/145>

Code : Tre02 Cité dans : FKK06

TRICKER, T.; RANGECROFT, M.; GILROY, P. ; LONG, P. (1999). « Evaluating distance education courses: The student perception. » dans *Assessment and Evaluation in Education*. Vol. 26, no. 2. Pages 165-177

Code : TRG99

TUCKMAN, B.W. (2004). « The Effect of Motivational Scaffolding on the Effectiveness of Distance Learning » dans *AERA 2004*. San Diego

Code : Tuc04 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation à distance, gestion du temps, travail collaboratif, fréquence des contacts

Éléments de conclusion et de discussion : Selon CCC05 : « Tuckman (2004) a mené une recherche pour évaluer l'impact de deux stratégies sur l'efficacité de la formation en ligne. La première stratégie consistait à créer des groupes de soutien. Des paires d'étudiants sont constituées au sein desquelles un des deux étudiants joue le rôle de stimulateur (booster); sa mission est d'aider le second étudiant à gérer son échéancier et en particulier sa liste de tâches à réaliser. Les paires se rencontrent régulièrement de manière synchrone. La seconde stratégie consiste à demander au formateur d'offrir régulièrement une plage horaire au cours de laquelle il peut être rejoint de manière synchrone. Les deux stratégies se fondent sur l'usage du clavardage. Tuckman (2004) faisait l'hypothèse que ces stratégies allaient améliorer la performance des étudiants. Il n'a pu confirmer cette hypothèse. Par contre, il a constaté que ces stratégies avaient un impact positif sur les étudiants qui ont une tendance à la procrastination. »

TUCKMAN, B.W. (2004). « The Effect of Motivational Scaffolding on the Effectiveness of Distance Learning, » Présentation à *AERA 2004*. San Diego.

Code : Tuc042 Cité dans : CCC05

\*\*TYLER-SMITH, Kate (2006). « Early Attrition among First Time eLearners: A Review of Factors that Contribute to Drop-out, Withdrawal and Non-completion Rates of Adult Learners undertaking eLearning Programmes » dans *Journal of Online Learning and teaching*. Vol. 2 no 2. [http://jolt.merlot.org/Vol2\\_No2\\_TylerSmith.htm](http://jolt.merlot.org/Vol2_No2_TylerSmith.htm)

Code : Tyl06

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, expérience de la FAD, surcharge cognitive, revue de littérature

**Description :** Cet article se penche particulièrement sur les étudiants adultes entreprenant des études à distance à temps partiel pour la première fois. Il situe brièvement en introduction l'importance des taux d'abandon et la multiplicité des facteurs en cause, puis les modèles existant dans la littérature pour l'expliquer. Il examine la perspective des étudiants sur leur propre abandon et continue en examinant plus particulièrement la question des abandons hâtifs. L'auteure revoit ensuite la théorie de la surcharge cognitive et les différents apprentissages auxquels le nouvel apprenant en ligne est confronté. Il conclut par des stratégies pour réduire l'abandon.

**Éléments de conclusion et de discussion :** Tyler-Smith cite les taux d'attrition mentionnés par certains auteurs mais note, comme le font Hall 2001 ainsi que Wang et al, 2003 que leur validité a été mise en cause, notamment parce qu'il s'agit de données fragmentaires et de comparaisons de données dissemblables. Elle voit deux raisons à l'attention accordée à l'abandon : pour déterminer l'efficacité de la FAD en regard de ses coûts mais aussi pour le développement d'approches susceptibles d'améliorer la rétention. Elle souligne que peu de recherches examinent la question du point de vue de l'étudiant.

Elle fait état d'études sur différents facteurs qui distinguent l'étudiant à distance : il est généralement plus âgé, au travail, avec des responsabilités familiales, localisé davantage en périphérie ou en milieu rural.

Sa position est que l'abandon hâtif des étudiants à distance est lié à la complexité des apprentissages qu'il doit effectuer en début de cours et à la surcharge cognitive qui peut en résulter.

Elle propose un modèle d'analyse de cette surcharge cognitive. En fonction de celui-ci, un étudiant à distance doit simultanément faire face à cinq types de tâches:

1. Se familiariser avec la technologie générale du support utilisée par le eLearning, par exemple l'ordinateur lui-même
2. Se familiariser avec l'interface particulière en cause, par exemple l'environnement d'apprentissage de l'institution ou le site Web du cours
3. Se familiariser avec le contenu du cours.
4. Devenir un étudiant à distance, c'est-à-dire briser le modèle mental existant de l'apprentissage en présence;
5. Se familiariser avec les communications informatisées synchrones et asynchrones.

Elle suggère une rencontre de départ en face à face et/ou des activités de démarrage, pour simplement « casser la glace » en ligne, des guides simples et illustrés, des modules d'orientation, un matériel de cours prévoyant un démarrage lent, avec un court module intéressant mais assez peu exigeant et des premières tâches simples.

En conclusion, elle indique [traduction]: « Le problème des taux d'abandon dans les programmes en ligne a été discuté abondamment sans conclusions cohérentes sur l'ampleur du problème ou une compréhension claire de ce qui peut être fait à son sujet [...] Le seul point où quelque chose peut être fait pour réduire l'attrition est dans les premières étapes d'un cours en ligne ».

UNGERLEIDER, C.; BURNS, T. (2003). *A systematic review of the effectiveness and efficiency of networked ICT in education: A state of the art report to the Council of Ministers and Industry Canada*. Ottawa, Industry Canada.

Code : UB03 Cité dans : BLA04

Mots-clés : Formation à distance, Canada, satisfaction pour le cours, méta-analyse

Description : Analyse quantitative de la littérature sur la formation en réseau et en ligne faite pour le Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada.

**Éléments de conclusion et de discussion :** Selon BLA08, ils concluent à une piètre qualité méthodologique des études. Ils établissent une ampleur de l'effet de 0 pour les résultats et de -0,509 pour la satisfaction.

\*\*US DEPARTMENT OF EDUCATION (2002). *Findings from the conditions of education 2002. Nontraditional undergraduates*. 26 pages. <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>

Code : Ude02

**Mots-clés :** Formation présentielle, formation à distance, États-Unis, financement des études, nombre de cours simultanés, période écoulée sans formation, statut civil, nombre de dépendants, heures travaillées, niveau d'éducation préalable, analyse statistique

**Description :** Cette analyse statistique relative aux étudiants non-traditionnels définit d'abord la catégorie. Elle contient un chapitre sur la formation à distance et deux chapitres qui s'intéressent à la persistance de ces apprenants, l'un après 3 ans, l'autre après 5 ans.

**Éléments de conclusion et de discussion :** 73% des étudiants de niveau post-secondaires aux États-Unis en 1999-2000 ne rencontraient plus la définition d'étudiant traditionnel c'est-à-dire détenteur d'un diplôme secondaire (high school), inscrit à temps plein immédiatement après son secondaire, dépendant de ses parents pour son soutien financier et ne travaillant pas ou à temps partiel durant l'année scolaire.

L'étude montre que les étudiants non-traditionnels sont beaucoup plus à risque d'abandonner l'éducation post-secondaire sans diplôme : 50% des étudiants les plus non-traditionnels inscrits au baccalauréat n'étaient plus inscrits 3 ans plus tard, comparé à 12% des étudiants traditionnels. Ils sont aussi plus à risque d'abandonner durant la première année (27% versus 14%) et de ne pas revenir aux études par la suite.

Dans la littérature, les sept caractéristiques des étudiants non traditionnels (indépendance financière, études à temps partiel, retour aux études retardé, travail à temps plein, dépendants, statut monoparental, absence de diplômes secondaire) sont généralement considérées comme des facteurs à risque de décrochage ou d'abandon scolaire. Une analyse plus poussée du lien entre chacune et la non-persévérance montre ici un lien direct dans le cas de l'indépendance financière, des études à temps partiel, du retour aux études retardé et de l'absence de diplômes secondaire. Le lien entre le travail à temps plein ou la présence de dépendants est considéré indirect puisque ces deux caractéristiques influencent le choix des études à temps partiel ou du report de l'inscription. Le statut de parent monoparental n'aurait pour sa part pas d'impact sur la persistance.

Or, le rapport montre aussi que les étudiants les plus non-traditionnels sont plus susceptibles de participer à des cours ou à des programmes à distance.

**\*\*US DEPARTMENT OF EDUCATION (2002). *A Profile of Participation in Distance Education: 1999-2000*. 70 pages. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003154.pdf>**

**Code :** Ude022

**Mots-clés :** Formation à distance, États-Unis, sexe, âge, ethnie, environnement familial, financement des études, nombre de cours simultanés, période écoulée sans formation, statut civil, nombre de dépendants, heures travaillées, niveau d'éducation préalable, analyse statistique

**Description :** L'étude analyse les caractéristiques des étudiants qui participaient à de la formation à distance en 1999-2000 aux États-Unis, les médias utilisés et la satisfaction envers la FAD. Les données sont extraites du NPSAS 2000, portant sur une population totale d'environ 16, 5 millions d'étudiants de premier cycle, 2, 4 millions d'étudiants de cycles supérieurs et 300 000 étudiants professionnels inscrits à un moment ou l'autre entre le 1er juillet 1999 et le 30 juin 2000.

Les variables prises en compte incluent des variables démographiques (sexe, ethnie, âge), socioéconomiques (éducation des parents et revenus familiaux) et familiales (statut civil et nombre de dépendants) de même que des variables liées au contexte institutionnel (programme, domaine, institution),

**Éléments de conclusion et de discussion :** 10% des étudiants américains des cycles supérieurs participaient à des cours à distance en 1999-2000 versus 8% des étudiants de premier cycle. 38% des premiers étudiaient entièrement à distance contre 28% des seconds. Les étudiants des cycles supérieurs étaient aussi davantage susceptibles de suivre des cours par Internet (67% versus 60%).

Le rapport montre plusieurs différences chez les étudiants participant à des cours à distance. Au premier cycle, les femmes participent davantage à la FAD (9% versus 7%) comme les étudiants plus âgés (10% des étudiants de 24 ans et plus versus 6%), mariés (11% versus 7%), ayant des enfants à charge (11% versus 7%), de statut monoparental (10% versus 7%). Les étudiants vivant à plus de 10 milles de l'institution étaient aussi légèrement plus intéressés à la FAD (8% versus 7%). Chez les étudiants financièrement indépendants, ceux gagnant 50 000\$ et plus s'y inscrivaient plus (11%

versus 9%) alors que le revenu des parents n'avait pas d'impact. Bien qu'il n'y ait pas de différence en fonction de l'ethnie, les étudiants de langue maternelle anglaise s'y inscrivent davantage (8% versus 6%). La participation varie aussi selon les domaines, la FAD intéressant davantage les étudiants en éducation. Les participants à la FAD étudient davantage à temps partiel, travaillent plus à temps plein, ont plus souvent fait une pause dans leur éducation et ont plus rarement obtenu un diplôme secondaire. En fait, les étudiants comptant deux facteurs de risque de non persistance ou plus participent significativement plus à la FAD que ceux qui n'ont aucun de ces facteurs ou un seul (9% versus 5 et 6% respectivement).

Les étudiants des cycles supérieurs présentent des caractéristiques similaires bien qu'on n'ait pas relevé de différence de genre dans leur cas et que les blancs y étaient plus présents que les étudiants hispaniques ou asiatiques.

On a aussi demandé aux étudiants en FAD de comparer leur niveau de satisfaction envers ce mode de formation à celui des formations plus traditionnelles reçues. Environ la moitié (47% au premier cycle et 51% aux cycles supérieurs) se disaient également satisfaits. Une plus forte proportion se déclarait moins satisfaits (30% au premier cycle et 27% aux cycles supérieurs) que plus satisfaits de la FAD (23% au premier cycle et 22% aux cycles supérieurs).

**\*\*VAN HAALEN, Teresa; MILLER, George (1994).** « Interactivity as a predictor of student success in satellite learning programs » dans *DEOSNEWS*. Vol. 4 No. 6.  
<http://www.schools.utah.gov/curr/ednet/training/materials/syllabus/Lesson3/InteractivityPredictor%20VanHaalenMiller2006.pdf>

Code : VM94 Cité dans : 0711

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, vidéo-conférence, États-Unis, fréquence des contacts, expérimentation terrain

Description : La recherche voulait vérifier si la fréquence des appels des étudiants à leur instructeur pouvait prédire leur succès tel que mesuré par des tests pré et post formation. Elle portait sur 41 étudiants du secondaire, de sept écoles, inscrits à un cours de Principes de la technologie offert en direct par satellite. En plus des pré et post tests, des registres téléphoniques des contacts avec l'instructeur et son assistant étaient tenus. Les données recueillies ont été compilées par une analyse de régression multiple.

Éléments de conclusion et de discussion : L'étude n'a pu démontrer de régression linéaire entre les gains obtenus entre les pré et post tests et le nombre d'appels faits aux formateurs. Toutefois, les étudiants qui ont appelé le plus fréquemment (12-15 fois par semestre) et ceux qui l'ont fait très rarement (0-3 fois) ont obtenu les plus faibles moyennes d'ensemble, ceux se situant dans la moyenne d'appels (4-11 fois) obtenant les meilleurs résultats.

Les auteurs avancent l'hypothèse que les étudiants faisant peu de contacts pouvaient ne pas être pleinement participants à leur formation alors que ceux qui appelaient fréquemment étaient peut-être conscients de ne pas réussir au niveau souhaité.

**VISSER, L. (1998).** *The development of motivational communication in distance education support*. Thèse de doctorat, Université de Twente, Vernouillet France, 253 pages

Code : Vis98 Cité dans : CCC05, Sim03, MD04

Mots-clés : Formation à distance, fréquence des contacts

Éléments de conclusion et de discussion : Tel qu'indiqué sous MD04, CCC05 indique que : « Visser (1998) a utilisé le modèle ARCS (Attention Relevance Confidence Satisfaction) de Keller (1983) qui vise à soutenir la motivation des étudiants afin de réduire le taux d'abandon dans des cours à distance. » Sim03 fait une synthèse de son étude : de courts messages de motivation ont été envoyés à 130 étudiants. Ceux-ci ont amélioré la rétention (61% versus 34%) et les messages de groupe se sont révélés aussi efficaces que les messages personnalisés.

**VRASIDAS, Charalambos; MCISAAC, Marina Stock (1999).** « Factors influencing interaction in an online course » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 13, no. 3. Pages 22-36

Code : VM99 Cité dans : Poe07

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, fréquence des contacts

Description : L'article examine la nature de l'interaction dans un cours en ligne à la fois des perspectives du formateur et des apprenants.

Éléments de conclusion et de discussion : Leurs conclusions suggèrent que la structure du cours, la taille de la classe, la rétroaction et l'expérience antérieure avec la communication médiatisée influencent toute l'interaction.

Poe07 : « Selon Vrasidas et Mclsaac (1999), les étudiants souhaitent que l'interaction avec les pairs soit une option plutôt qu'une obligation. Cependant, quelques études semblent démontrer un effet positif de l'apprentissage collaboratif, peu importe les préférences relatives au style d'apprentissage (Tinto, 1997, 1999 ; Cabrera, Crissman, Bernal, Nora, Terenzini & Pascarella. 2002). »

WALLACE, Lori (1996). « Changes in the Demographics and Motivations of Distance Education Students » dans *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*. Volume 11, no. 1. Printemps. <http://cade.athabasca.ca/vol11.1/wallace.html>

Code : Wal96

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire Canada, âge, nombre de cours simultanés, questionnaire, analyse statistique

Description : L'article repose sur une analyse des facteurs démographiques tirés des données sur les inscriptions de la dernière décennie d'une université de l'Ouest canadien. Un sondage a aussi été conçu « fondé sur le concept de « pression » (face aux barrières) et « d'attrait » (pour l'étude indépendante), afin d'étudier les raisons pour lesquelles des étudiants autonomes atypiques s'inscrivaient à de tels programmes d'études. »

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur constate que la clientèle de la FAD change : « Selon les résultats, les apprenants autonomes sont maintenant de plus en plus jeunes, résident sur place et suivent des cours à temps complet à la fois de façon indépendante et aussi à l'université. Cette évolution témoigne d'une convergence des caractéristiques des apprenants autonomes et des étudiants sur le campus, qui semble se manifester également dans d'autres universités de l'Ouest du Canada. Les résultats obtenus montrent que d'une part, le travail est la principale pression exercée sur les étudiants, en faveur des études indépendantes. D'autre part, le principal attrait est la possibilité de gérer son temps et son rythme d'apprentissage ».

WALTHER, B. (1996). « Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction. » dans *Communication Research*. Vol. 23, no. 1

Code : Wal962 Cité dans : LL05

WANG, A. Y. ; NEWLIN, M. H. (2002). « Predictors of web-student performance: the role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class » dans *Computers in Human Behavior*. Vol 18. Pages 151-163

Code : WN02 Cité dans : CCC05

WANG, A. Y.; NEWLIN, M. H. (2000). « Characteristics of students who enroll and succeed in psychology web-based classes. » dans *Journal of Educational Psychology*. Vol. 92, no. 1. Pages 137-143.

Code : WN00 Cité dans : BLA04

WANG, G.; FOUCAR-SZOCKI, D.; GRIFFEN, O.; O'CONNOR, C.; SCEIFORD, E. (2003). *Departure, Abandonment, and Dropout of E-learning: Dilemma and Solutions*. James Madison University

Code : WFG03 Cité dans : Tyl06

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, États-Unis

Description : Sondage en ligne mené sur le site du Masie Centre en 2003. On a recueilli 375 réponses valides, dont 56% de femmes. Il s'agissait d'ÉAD ayant suivis au moins un cours en ligne dans les trois années précédentes. Un tiers étaient du domaine des finances et 22% des industrie technologiques ou manufacturières. Plus de 71% étaient au-dessus de 35 ans et 75% avaient au moins un baccalauréat.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Tyler-Smith (Tyl06), ces auteurs mettent en doute la validité de certaines données sur les taux d'attrition. A partir d'un questionnaire en ligne largement distribué mais à participation volontaire, ils identifient quatre facteurs principaux à la



décision d'abandonner un cours à distance : ». Ces quatre facteurs seraient : (1) la motivation personnelle; (2) le design pédagogique du cours ou programme; (3) les conflits entre l'étude, le travail et la famille et (4) le sentiment qu'ils avaient appris ce dont ils avaient besoin ou ce qu'ils souhaitaient.

WASCHULL, Stefanie B. (2005). « Predicting success in online psychology courses: self-discipline and motivation. » dans *Teaching of Psychology*. Vol. 32, no. 3. Page 190

Code : Was05 Cité dans : Ccasd

Mots-clés : Formation à distance, formation en ligne, compétences métacognitives

Description : Les étudiants d'un cours en ligne en psychologie ont eu à compléter des mesures d'auto-discipline, de motivation, de temps consacré, d'habiletés d'études, de préférence pour l'apprentissage par les textes, d'accès à la technologie et d'expérience technologique. L'auteur s'inspire de Schrum et Hong (2002) qui proposaient ces caractéristiques comme prédictives de succès.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auto-discipline et la motivation se sont révélés les deux seuls facteurs prédictifs dans ce cas, contrairement à ce que proposaient Schrum et Hong.

WHIPP, J. L.; CHIARELLI, S. (2004). « Self-Regulation in a Web-Based Course: A Case Study. » dans *Educational Technology Research and Development*. Vol. 52, no. 4. Pages 5-22

Code : WP04 Cité dans : Tyl06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, surcharge cognitive

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Tyl06, Whipp et Chiarelli indiquent que ceux qui n'ont pas l'expérience de la formation en ligne ont des appréhensions en regard des habiletés techniques, sociales et organisationnelles requises par la FAD et que cela constituerait une aggravation de ce que Barnett (1999) appelait [traduction] « l'anxiété existentielle de l'apprentissage » des adultes qui débutent un parcours d'étude pour lesquels ils sont peu préparés ».

WIESENBERG, Faye (2001). « The Roller Coaster Life of the Online Learner: How Distance Educators Can Help Students Cope » dans *Canadian Journal of University Continuing Education*. Vol. 27, No. 2. Automne. Pages 33-59. <http://www.extension.usask.ca/cjuce/articles/v27pdf/2722.pdf>

Code : Wie01

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire

Description : « Cet article décrit une étude sur la manière dont un petit groupe d'étudiants diplômés a supporté les tensions causées par l'apprentissage à distance au cours des trois à cinq années pendant lesquelles ils étaient inscrits dans un programme d'études. »

Éléments de conclusion et de discussion : « Les résultats décrivent des véritables hauts et bas pour ces étudiants en ligne, dont les stratégies initiales d'adaptation quelque peu limitées se sont finalement améliorées. »

WILLETT, L.H.; ADAMS, F.G. (1985). « Learning style preferences of external degree students. » dans *Innovative Higher Education*. Vol. 10, no. 1. Pages 55-65.

Code : WA85 Cité dans : SNL93, Gib90

Mots-clés : Formation à distance, style d'apprentissage

Description : Les auteurs établissent le profil de 30 styles d'apprentissage. Ils examinent les résultats de l'administration du « Canfield Learning Style Inventory » à un groupe d'étudiants adultes de sexe masculin inscrits à un programme externe et établissent des corrélations avec des environnements d'apprentissage traditionnels.

Éléments de conclusion et de discussion : SNL93 indique : « Willet et Adams (1985) suggèrent que les étudiants qui suivent des cours à distance ont un style d'apprentissage particulier et différent de celui des étudiants sur campus. [...] les auteurs ont démontré que les étudiants suivant des programmes d'étude à distance ont des préférences pour certaines conditions d'apprentissage qui sont significativement différentes de celles des apprenants traditionnels: les étudiants à distance préfèrent de bonnes relations interpersonnelles avec le professeur ainsi qu'avec les autres étudiants,

travailler avec les mots, le langage, la lecture et enfin, ils ont de faibles attentes en terme de performance. »

Gib90 précise qu'ils ont constaté 11 différences significatives. Les ÉAD auraient une préférence plus grande pour la compétition (comparer ses résultats à ceux des autres), connaître le formateur personnellement, établir ses propres buts et prendre ses propres décisions en regard de ses objectifs, un résultat plus bas sur le « détail » i.e. le besoin de consignes spécifiques, une préférence pour la lecture versus l'écoute ou le visionnement, etc.

WOJCIECHOWSKI, A.; PALMER, L. B. (2005). « Individual student characteristics: Can any be predictors of success in online classes? » dans *Online Journal of Distance Learning Administration*. Vol. 8, no. 2. <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer82/wojciechowski82.htm>

Code : WHP05 Cité dans : FKK06

WONG, S. L. (1992). Approaches to study of distance education students *Research in Distance Education*. Vol. 4, no. 3. Pages 11–17.

Code : Won92 Cité dans : SNL93

Mots-clés : Formation à distance, motivation

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SNL93 : « Wong (1992), à l'aide d'un questionnaire développé par Ramsden (1983) et adapté au contexte de la formation à distance, montre que les étudiants à distance ont une motivation extrinsèque moins élevée que les étudiants qui sont sur campus. Cette motivation extrinsèque serait reliée à la compétition présente dans les études conventionnelles »

WONG; Angelina T.; WONG, S. C. P. (1979). « The Relationship between Assignment Completion and the Attrition and Achievement in Correspondence Courses. » dans *Journal of Educational Research*. Vol. 72, no. 3. Pages 165-168. Janvier-février

Code : WW79 Cité dans : Gib90

Mots-clés : Formation à distance, correspondance, délai de soumission des travaux

Éléments de conclusion et de discussion : Gib90 mentionne qu'ils expliquent que la soumission hâtive des travaux est une indication de l'engagement dans le cours et de la volonté d'y consacrer le temps et l'énergie nécessaires.

WOODLEY, Alan; PARLETT, M. (1983). « Student Drop-out » dans *Teaching at a Distance*. Vol. 24, no. 1. Pages 2-23

Code : WP83 Cité dans : TBW93, FKK06BD01, Kem95, Bri87

Mots-clés : Formation à distance, âge, niveau d'éducation préalable

Éléments de conclusion et de discussion : Kember (Kem95) en fait état comme ayant trouvé une relation entre l'âge, l'éducation préalable, les années d'expérience scolaire et même le mois d'inscription et la persistance.

WOODLEY, A. (2004). « Conceptualizing student dropout in part -time distance education: pathologizing the normal? » dans *Open Learning*. Vol. 19, no 1. Pages 47-64

Code : Woo04 Cité dans : FKK06

WOODLEY, Alan (2003). « Student Retention in Open and Distance Learning. Conceptualising student drop-out in higher education » dans *Student Retention in Open and Distance Learning Symposium*. Open University, UK 27-28 mai. <http://kn.open.ac.uk/public/workspace.cfm?wpid=1882>

Code : Woo03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur y indique que le nombre d'étudiants inscrits aux cours de 3ème niveau à l'Open University qui ne se présentent pas à l'examen final a été en croissance au cours des cinq années précédentes et que cela ne serait pas lié à la charge de

travail (nombre de cours auxquels on est inscrit). À charge égale, les abandons augmenteraient en fonction de la durée de la période pendant laquelle l'étudiant a été inscrit à l'université.

WOODLEY, Alan (1982). « Reducing the Drop-Out Rate in Advanced Courses » Dans J.S. Daniel, M.A. Stroud et J.R. Thompson (ed.) *Learning at a Distance - A World Perspective*. Edmonton: Athabasca University. Page 118

Code : Woo82

WOODLEY, Alan (1987). « Understanding adult student dropout » Dans Thorpe et Grugeon (ed.) *Open learning for adults*. Harlow, Longman Open Learning. Pages 110-124

Code : Woo87 Cité dans : Sim03

WOODLEY, Alan, DELANGE, Paul; TANEWSKI, George (2001). « Student Progress in Distance Education: Kember's model re-visited. » dans *Open Learning*. Vol. 16, no 2. Pages 113-131.

Code : WDT01 Cité dans : FKK06

WOODMAN, R. (1999). dans *Investigation of factors that influence student retention and success rate on Open University courses in the East Anglia Region*. Dissertation de maîtrise en statistiques appliquées. Sheffield Hallam University.

Code : Woo99 Cité dans : Sim03

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, Grande-Bretagne, âge, niveau d'éducation préalable, niveau socio-économique, sexe, matière, analyse statistique

Description : Recherche fondée sur l'analyse des dossiers sur une année d'environ 3 000 étudiants britanniques de première année universitaire à l'Open University.

Éléments de conclusion et de discussion : Sim03 résume cette recherche et présente des extraits du questionnaire qui en a été tiré. Dans son modèle prédictif, reposant sur l'étude d'étudiants de première année, les facteurs qui jouaient sur la réussite étaient, en ordre d'effet:

- le niveau du cours (cours de première année ou de deuxième année)
- le nombre de crédits du cours
- le niveau d'éducation préalable de l'étudiant
- l'âge de l'étudiant
- la classe sociale de l'étudiant (professionnel, col blanc ou col bleu)
- le sexe de l'étudiant.

En général, les étudiants suivant des cours de première année, de moins de crédits, plus âgés (variant selon les groupes d'âge mais en général, liant la persistance à l'âge jusqu'à 50 ans), plus éduqués, de niveau professionnel et de sexe féminin réussissaient mieux. Le domaine d'étude jouait aussi un rôle. Woodman en déduit un indicateur de probabilité prévue de succès (pps) pour chaque étudiant. Testé l'année suivante, il a montré une valeur prédictive d'environ 60%. Le questionnaire qui en résulte et le score auquel il mène est à la fois prédictif et formatif pour l'étudiant. Il inclut des questions comme : De quelle faculté est le cours ? (Arts : additionnez 16, Science sociale : ajoutez 8, Éducation, ajoutez 7, Maths : ajoutez 6, Science : soustrayez 3, Technologie, additionnez 1, Autres : pas de changement.) et selon le résultat total, il fournit des indications à l'étudiant. Par exemple : Pointage de 75 à 79 : vous ferez face à des défis. Examinez si vous pouvez améliorer votre pointage, par exemple en prenant un cours d'un niveau moins élevé cette année.

YATRAKIS, Pan G.; SIMON, Helen K. (2002). « The Effect of Self-selection on Student Satisfaction and Performance in Online Classes » dans *International Review of Research in Open and Distance Education*. Vol. 3, No. 2. Octobre. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/93/172>

Code : YS02

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, satisfaction envers le cours, analyse comparative

Description : Tabulation des évaluations de 397 étudiants qui s'inscrivaient dans un cours qu'ils pouvaient prendre soit en ligne soit sur campus, comparées à celles d'un groupe de 433 étudiants qui étaient inscrits à un cours disponible seulement en ligne.

Éléments de conclusion et de discussion : Les conclusions montrent une plus grande satisfaction et plus de rétention d'information chez les étudiants qui avaient eu le choix de leur mode de formation. Mais cela ne semble pas avoir d'effet sur les résultats obtenus.

YELLEN, R.E. (1998). « Distant learning students: A comparison with traditional studies. » dans *Journal of Educational Technology Systems*. Vol. 26, no. 3. Pages 215-224

Code : Yel98 Cité dans : Ccasd

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, formation universitaire, satisfaction envers le cours

Description : L'article examine des différences entre étudiants du premier cycle en classe et à distance en termes de motivation, objectifs et ce qu'ils retirent de leur expérience éducative.

Éléments de conclusion et de discussion : Les différences relevées étaient faibles mais les étudiants à distance étaient davantage satisfaits de leur expérience.

YORKE, Mantz (2004). « Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. » dans *Open Learning*. Vol. 19, no 1. Pages 19-32

Code : Yor04 Cité dans : Tyl06

YUEN, K.S; SIAW, I.; HUNG, G.; HATCHARD, D. (1994). « A study on the drop-out of Hong Kong's distance learners » dans *Distance education: Windows on the future*. Conférence tenue à Wellington, NZ, 8-12 Mai.

Code : XYSH94 Cité dans : BD01

ZAJKOWSKI, M.E. (1997). « Price and persistence in distance education » dans *Open Learning*. Vol. 12, no. 1. Pages 12-23.

Code : Zaj97 Cité dans : BD01, Poe07

Mots-clés : Formation à distance, financement des études

Éléments de conclusion et de discussion : BD01 extrait de cette étude le fait que le remboursement des études en cas de réussite augmenterait la persistance, puisqu'elle crée un sentiment d'obligation envers l'employeur. BD01 dit aussi que Zajkowski s'intéresse à la perception des études comme investissement en fonction d'une métaphore économique originale (filet de sécurité, argent comptant, investissement, obligations, etc.). En cela, il se rapprocherait « de la dimension « analyse des coûts et bénéfices » présentée dans le modèle de Kember ».

Poe07 relève pour sa part les taux d'abandon cités : « Les taux d'abandon dans différentes institutions de FAD peuvent varier entre 30 % et 68 % (Zajkowski, 1997). »

ZHAO, Yong; LEI, Jing; YAN, Bo; LAI, Chun; TAN Hueyshan Sophia (2005). « What Makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education. » dans *Teachers College Record*. Vol. 107, no. :8, 1836

Code : ZLY05

\*\*ZUCKER, Andrew; KOZMA, Robert (2003). *The Virtual High School. Teaching Generation V*. Teachers College Press, New York et London

Code : ZK03

Mots-clés : Formation à distance, formation secondaire, États-Unis, sélection des étudiants, satisfaction relative au cours, mesures d'atténuation, analyse statistique, questionnaire

Description : Ce livre trace les résultats d'une évaluation indépendante faite pendant cinq ans de l'expérience de l'implantation d'un enseignement virtuel au secondaire dans les écoles publiques de Hudson au Massachusetts. Il inclut des données sur la persistance des étudiants, leurs résultats et leur appréciation du programme ainsi que des suggestions d'amélioration

Éléments de conclusion et de discussion : Calculés en ne tenant compte que des abandons après la période de grâce de cinq semaines qu'ils accordent, leur taux d'abandon était de 6% en 1999-2000 alors qu'il était de 8% après une période de grâce de 28 jours dans les écoles virtuelles de Floride. Toutefois la distribution des résultats était inhabituelle, plus de la moitié des étudiants recevant des A ou des B mais 16% connaissant un échec et 8% obtenant un D et cela même s'il s'agissait d'étudiants pré-sélectionnés. Ce taux, supérieur à celui des étudiants en présence, amène les auteurs à supposer qu'il y a, en plus des abandons (dropouts), des arrêts (stopouts). Un programme de surveillance des résultats et d'intervention auprès des étudiants en difficulté a donc été implanté, comprenant un avis aux parents. Il s'ajoute à une pré-sélection améliorée incluant une auto-évaluation en ligne des étudiants. Les étudiants ayant des notes faibles évaluent plus faiblement la qualité des cours en cause, mais sans que l'on puisse distinguer clairement la cause et l'effet.

## Section 2. Persévérance et formation en présence

### 2.1 Persévérance en présence dans la francophonie canadienne

AMEN, Jean (2000). *L'abandon scolaire : on fait aussi cela à l'école*. Essai, Sherbrooke, Productions G.G.C.

Code : Ame00

ALLAIRE, Gratien ; MICHAUD, Jacques ; BOISSONNEAULT, Julie ; CÔTÉ, Daniel ; DIALLO, P. (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français : le point de vue des jeunes*. Rapport présenté à la Direction des politiques et programmes d'éducation de langue française du Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Sudbury, Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, 233 pages.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/schoolleaversf.pdf>

Code : AMB05 Cité dans : BMC07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario, langue

Description : Enquête menée « auprès de jeunes décrocheurs, de jeunes à risque et de raccrocheurs, ainsi qu'auprès de parents, de membres du personnel enseignant et de directions d'écoles »

Éléments de conclusion et de discussion : Selon BMC07, aux variables courantes prises en compte en lien avec le décrochage, ce rapport ajoute une variable supplémentaire spécifique au milieu francophone minoritaire : « celle du passage de l'élève d'une école de langue française à une école de langue anglaise. »

ARCHAMBAULT, Guy; AUBÉ, Rachel (1996). *Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial*. PAREA, Cégep Beauce-Appalaches. 84 pages

Code : AA96

\*\*ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION (1995). *L'école secondaire au Canada. Étude sur les écoles exemplaires*. Toronto, 340 pages.

Code : Ace95

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Canada, étude de cas

Description : Le rapport examine les pratiques de 21 établissements choisis parmi plus de 260 écoles proposées. Dans chacune, une équipe a passé au moins 20 jours pour recueillir de la documentation, faire des entrevues et de l'observation et préparer une étude de cas. Après avoir présenté le projet en le situant dans le contexte de l'enseignement secondaire des années 90, les 6 chapitres suivants abordent des thématiques liées à la réussite.

Éléments de conclusion et de discussion : On y dit notamment que « La réussite d'une école est une notion complexe, floue et en constante évolution. Les écoles qui ont réussi s'efforcent toujours de s'améliorer, mais la plupart d'entre elles ont peu de moyens pour connaître systématiquement la nature et l'étendue de leur réussite et peu d'indicateurs de leur performance ». La plupart des écoles visitées offrent des programmes spéciaux pour les élèves à risque, s'appuyant sur des professeurs et conseillers spécialisés et adaptent leurs programmes et leurs méthodes (incluant le tutorat) en conséquence. Toutes comprennent la réussite comme incluant à la fois la réussite scolaire et la réussite sociale et soulignent l'importance d'une vie étudiante chaleureuse « qui fasse naître un sentiment d'appartenance à la communauté », stimulée par des rituels, des traditions et des activités communes.

\*\*ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (ACELF) (2001). *Une éducation à réussir... relevons ensemble le défi! : actes du congrès*. 15 au 17 novembre. Edmonton, Alberta, 36 pages.

Code : Ace01

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, formation collégiale, formation universitaire, Canada, objectifs de formation, compte-rendu, opinion/recommandation

Description : Cette brochure présente les principaux éléments du congrès de 2001, incluant la synthèse des discussions sur la réussite scolaire

Éléments de conclusion et de discussion : On retient l'idée de la nécessité d'une vision pour créer un espace francophone de formation multipliant les échanges. Cet espace doit aussi être accueillant. Par exemple, la Faculté Saint-Jean soulignait l'importance des deux « R » : recrutement et rétention. On insiste sur l'accès à l'éducation francophone. La vision qui y est donnée de la réussite va bien au-delà du diplôme. On parle par exemple d'une éducation qui « développe le plein potentiel de la personne et la capacité de se donner un projet de vie ».

**\*\*ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ DES ADOLESCENTS (ACSA) (1997). *L'abandon scolaire*. Extraits de PRO-ADO, vol. 6, no. 3. 60 pages. <http://www.acsa-caah.ca/Portals/0/Member/PDF/fr/documents/abandonscolaire.pdf>**

Code : Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Canada, outils de soutien à l'apprentissage, réussite préalable, objectifs de formation, absentéisme, mesures d'atténuation, revue de littérature

Description : Le document traite d'abord d'organismes actifs en matière de décrochage scolaire puis reprend (pages 8-22) un texte de Martin Benny et Christian De Carufel abordant les statistiques, facteurs impliqués, méthodes de dépistage et pistes d'intervention en décrochage. Il inclut aussi un texte de Manon Théorêt sur le programme de mentorat Prométhée. Il contient une bibliographie commentée (pages 31-42) puis deux textes : l'un de Charles E. Caouette sur « L'abandon scolaire: une réaction inadaptée à l'inadaptation de l'école », l'autre de Lucie Guimond : « Le rôle du psychologue de l'éducation dans la prévention de l'abandon scolaire ».

Éléments de conclusion et de discussion : Le texte de Martin et De Carufel traite d'abord de définitions et cite celle qui serait la plus couramment acceptée au Québec, celle du MEQ : « l'élève est inscrit au secteur des jeunes au début de l'année scolaire, ne l'est plus l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaires et réside toujours au Québec l'année suivante ». Les départs liés à des phénomènes extrascolaires (mortalité et départ du Québec) n'y sont pas inclus. Ils soulignent aussi le fait que la diversité des définitions et des calculs fait varier le taux de décrochage au secondaire de 15 à 45% selon les sources et rend difficile toute comparaison. En se basant sur l'étude longitudinale faite à la CECM, ils indiquent que l'échec académique, comme le redoublement, constituent des facteurs de risque sérieux. « 68% de ceux qui ont un échec en français, 51% de ceux qui ont un échec en mathématiques et 61% de ceux qui ont un échec en langue seconde abandonneront par la suite ». Parmi les autres facteurs ils soulignent, comme le Conseil supérieur de l'éducation, celui de l'appartenance scolaire. Ils résument ainsi la littérature sur les facteurs et leurs interrelations : « Les études transversales et longitudinales sur l'abandon scolaire, tant aux États-Unis qu'au Québec, indiquent toutes que ceux qui quittent l'école sont peu motivés, que leurs aspirations éducationnelles sont peu élevées et qu'ils s'absentent davantage que ceux qui complètent leurs études »[...] Les notes basses et les échecs chroniques des décrocheurs potentiels ont un effet néfaste sur leur confiance en eux [...]. Face aux faibles performances, ils démontrent un manque d'intérêt envers les études et le travail scolaire en général et leur motivation s'amenuise [...]. Ayant peu d'intérêt pour leurs cours, les décrocheurs s'absentent souvent [...]. Ils ont une faible estime personnelle, une vision négative d'eux-mêmes et ils sentent leur destinée leur échapper [...]. » La qualité de la relation avec les adultes en général et les éducateurs en particulier est aussi un facteur. Les problèmes comportementaux sont aussi un indicateur : « Les problèmes comportementaux de type extériorisé (impulsivité, défiance, agressivité, hyperactivité, etc.) durant l'enfance et l'adolescence sont reliés à divers problèmes d'adaptation psychosociale. De façon très consistante, les recherches montrent que les jeunes qui manifestent des conduites antisociales sont aussi plus susceptibles d'éprouver des problèmes de rendement scolaire [...] et intellectuel en général [...] »

De leur tour d'horizon des statistiques et facteurs du décrochage, Benny et De Carufel concluent que : « en s'attaquant à l'abandon scolaire, ce n'est pas seulement à un problème pédagogique que l'on s'attaque mais à un problème d'ordre institutionnel et social. »

Théoret, pour sa part, situe ainsi l'importance d'un programme de mentorat : « Si l'ennui et l'échec scolaire sont, selon les décrocheurs, les deux premiers motifs d'abandon au secondaire [...] ces jeunes rapportent par contre, comme facteurs favorisant leur persévérance à l'école, la garantie d'un emploi à la fin des études, une organisation plus individualisée des études et le soutien personnel d'un adulte. »

Dans son texte, Caouette souligne notamment : « On admet désormais l'existence de diverses catégories de décrocheurs. S'il existe, de fait, de nombreux décrocheurs qui sont des mésadaptés socio-affectifs, d'autres quittent l'école à cause d'un manque évident d'intérêt pour les études abstraites. D'autres, aussi, rejettent carrément l'école à cause de son idéologie, de son organisation de la vie, de ses structures étouffantes et aberrantes ». Guimond s'interroge sur l'inadaptation de l'école aux besoins des apprenants : « De façon plus globale, ces principes humanistes ont fait place à des valeurs telles que la performance, l'excellence et la production provoquant ainsi beaucoup d'inégalités et de malaises autant au niveau des jeunes que des intervenants scolaires »

ASSOGBA, Yao (s.d.). *Déterminants des aspirations scolaires : origine sociale et estime de soi*. Thèse de doctorat, Université Laval

Code : Assnd Cité dans : Syl82

AUDY, P; RUPH, F; RICHARD, M. (1993). « La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.) » dans *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 14, no. 1. Pages 151-189

Code : ARR93 Cité dans : Acs97

AUGER, Lucien (1992). *Comment aider mon enfant à ne pas décrocher*. Éditions de l'Homme, 121 pages.

Code : Aug92 Cité dans : Acs97

AYOTTE R. ;CHEVALIER D. (2004). *Étude sur l'obtention du diplôme*. La Cité collégiale, Ottawa, Ontario, mai

Code : AC04

BARBEAU, Denise (1995). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial dans *8e colloque de l'Association pour la recherche au collégial*. Jonquière, 25, 26 et 27 mai

Code : Bar95 Cité dans : CCC05, Cap07

BEAUCHEMIN, Claire (1986). « Le dépistage des décrocheurs scolaires » dans *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 11, No. 2. Printemps. Pages 152-173. Accès restreint : [http://links.jstor.org/sici?sici=0380-2361\(198621\)11%3A2%3C152%3ALDDDS%3E2.0.CO%3B2-Q](http://links.jstor.org/sici?sici=0380-2361(198621)11%3A2%3C152%3ALDDDS%3E2.0.CO%3B2-Q)

Code : Bea86

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario, questionnaire, langue

Description : L'étude administre le questionnaire « L'école ça m'intéresse » aux élèves de 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> année de quatre écoles de langue française de Sudbury.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure conclut à l'utilité de l'instrument dans un contexte franco-ontarien et indique que « Le suivi effectué un an plus tard nous a permis d'établir que tous les cas d'abandons réels provenaient de la liste d'abandons potentiels relevés un an plus tôt à l'aide de l'instrument de dépistage. »

BEAUCHEMIN, Claire (1989). « Les indicateurs du décrochage scolaire. » dans *C. Beauchemin (dir.), Faites qu'ils ne décrochent pas!—Give them a reason to stay!* Toronto: Conseil ontarien de recherches pédagogiques/ Ontario Educational Research Council. Pages 37-43

Code : Bea892 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario, santé mentale, objectifs de formation, réussite préalable, confiance en soi, absentéisme, encadrement

Description : Étude auprès d'un échantillon d'élèves ontariens du secondaire.



Éléments de conclusion et de discussion : Elle dégage sept indicateurs du décrochage scolaire, efficaces à 74%. Selon Lan99, ce sont : « Le sentiment d'isolement (se dit malheureux), les projets par rapport à l'école (n'aime pas, souhaite quitter), le rendement scolaire, la confiance en soi, l'absentéisme, le besoin de soutien des enseignants, l'intérêt pour l'école et ses cours.

BEAUCHEMIN, Claire; LEMIRE, Viateur (1991). « L'abandon scolaire: valeur prédictive d'un instrument » dans *Revue Canadienne de l'Éducation*. Vol. 16, no. 1. <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE16-1/CJE16-1-1Beauchemin.pdf>

Code : BL91

BEAUCHESNE, Luc (1991). *Les abandons au secondaire : profil sociodémographique*. Québec (Province). Ministère de l'Éducation. Direction des études économiques et démographiques. 52 pages

Code : Bea91 Cité dans : Lan99, Cri92. Jan00, Vai98

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, sexe, langue, localisation

Éléments de conclusion et de discussion : Dans Cri92, on indique que Beauchesne confirme certaines tendances décrites par Brais « notamment en ce qui concerne le sexe, la langue d'enseignement, et la région de résidence » Jan00 souligne : « Au Québec, les élèves dont la langue maternelle est le français sont plus nombreux à décrocher que les élèves de langue maternelle anglaise (Beauchesne, 1991 ; Hrimech et al. 1993). »

BEAULIEU-PROULX, Diane (1998). *Le tutorat par les pairs : un moyen efficace dans la prévention du décrochage scolaire au secondaire?* Rapport d'activité dirigée, UQAM

Code : Bea98

BÉDARD, D.; VIAU, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke

Code : BV01 Cité dans : SDW06

BÉLAND, Paul (1974). *Les attentes des étudiants du niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation

Code : Bel74 Cité dans : Syl82

BÉLANGER, P. W. ; GOSSELIN, L. ; UMBRIACO, Michel (2001). « Les aspirations scolaires des ados de 1960 à 2000 : et si l'école n'y était pour rien ? » dans *Actes du 69e Congrès de l'ACFAS*. Sherbrooke, Canada, 14-17 mai

Code : BGU01

\*\*BELZIL, Christian (2004). « Un modèle économétrique dynamique de l'abandon scolaire au Québec et en Ontario » dans *L'actualité économique*. Vol. 80, no 2-3, juin-septembre. Centre National de Recherche Scientifique, Université de Lyon 2. <http://www.erudit.org/revue/ae/2004/v80/n2-3/011391ar.pdf>

Code : Bel04

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario, Québec, sexe, localisation, niveau d'éducation des parents, analyse statistique

Description : Comme l'indique l'auteur, il « analyse » les raisons qui expliquent pourquoi le taux d'abandon scolaire québécois est plus élevé que la moyenne nationale et, en particulier, beaucoup plus élevé qu'en Ontario ». Le modèle économétrique qu'il utilise est construit autour de trois groupes de facteurs : le niveau d'éducation des parents et / ou d'autres caractéristiques familiales, le sexe et ce qu'il nomme « l'hétérogénéité non observée » c'est à dire des facteurs comme les aptitudes académiques ou la motivation. Ce modèle est appliqué aux données de l'Enquête de Statistique Canada auprès des sortants de 1995 recensant 968 jeunes Québécois et 1 088 jeunes Ontariens.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur souligne que non seulement le taux d'abandon au secondaire est moins élevé en Ontario mais que l'obtention de ce diplôme requerrait

alors 13 années d'études comparativement à 11 au Québec. Ses données « indiquent aussi que c'est parmi les jeunes francophones que le taux d'abandon scolaire sera le plus élevé ».

« Les résultats indiquent qu'au Québec, tout comme en Ontario, l'incidence de l'abandon scolaire décroît avec le niveau d'éducation des parents et est moins élevé chez ceux qui ont été élevés dans une famille unie. » Ce facteur est « de loin, le facteur le plus important expliquant le niveau de scolarité » et la différence Québec-Ontario. À cet égard, il souligne plusieurs études ayant vérifié l'importance du niveau d'éducation des parents pour la persistance.

Deuxièmement : « Au Québec, et contrairement à l'Ontario, l'incidence de l'abandon scolaire est beaucoup plus élevée chez les garçons. Le plus haut taux d'abandon scolaire chez les garçons semble indépendant de la composition familiale. » Cette différence de comportement garçons/filles expliquerait 10% de la variance totale des deux provinces.

Troisièmement : « Une analyse des salaires et revenus des jeunes décrocheurs semblent indiquer qu'ils ne sont pas pénalisés lorsqu'on les compare avec ceux qui sont entrés sur le marché du travail après avoir complété leur secondaire. ». Cela pourrait être lié au salaire minimum plus élevé au Québec et entraînerait une perception de faible taux de rendement associé à la diplomation secondaire et constituerait, en conséquence, une incitation à l'abandon. Il y a là une certaine différence chez les filles : jeunes décrocheuses et jeunes graduées gagnent moins que les jeunes hommes, peut-être parce que les emplois disponibles à ce niveau sont davantage manuels, reposant sur l'effort physique.

BERNIER, Raymond (s.d.). *Le phénomène de l'abandon chez les étudiants adultes : revue des résultats de recherche*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal. Service de l'éducation des adultes. 40. 5 pages

Code : Bersd2

\*\*BIGRAS, Marc; CAPUANO, France; GAUTHIER, Manon; NORMANDEAU, Sylvie; PARENT, Sophie; VENET, Michèle. (2000). *Vers un modèle multifactoriel du succès scolaire*. Rapport remis au Conseil Québécois de la Recherche Sociale, juin. 98 pages.

Code : BCG00

Mots-clés : Formation présentielle, Québec, formation primaire

Description : Les auteurs ont analysé les dimensions du succès scolaire de plus de 500 enfants de première année suivis pendant 3 ans. Leur modèle inclut les compétences cognitives, socio-affectives et scolaires mais aussi la qualité du programme préscolaire et scolaire, le contexte familial et les caractéristiques de l'enfant (sexe, âge, santé physique, préparation). Le document résume brièvement les résultats. Les annexes incluent les tests Lollipop et PSA utilisés et des textes d'analyse préparés pour des périodiques ou des colloques et incluant des données plus détaillées.

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi leurs conclusions, les filles sont mieux préparées pour l'école et ce dès l'entrée à la maternelle 4 ans. Les enfants de famille plus pauvres performant plus faiblement dès l'entrée de la maternelle 4 ans et ces écarts se maintiennent l'année suivante. Les auteurs concluent de leurs résultats préliminaires que « les programmes de maternelle n'ont pas d'effet général positif sur la préparation scolaire des enfants. »

BISSONNETTE, Normand (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire. Rapport synthèse des groupes de discussion*. Québec Gouvernement du Québec. 56 pages. [http://www.perseverancescolairemontreal.qc.ca/pdf/Rapport\\_synthese.pdf](http://www.perseverancescolairemontreal.qc.ca/pdf/Rapport_synthese.pdf)

Code : Bis03 Cité dans : SDW06, SDF06

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, compte-rendu

Éléments de conclusion et de discussion : L'ouvrage est cité par Sauvé et al. (SDW06, SDF06) comme proposant un classement des facteurs de risque d'abandon en cinq catégories :

- Les facteurs personnels : potentiel intellectuel, santé mentale ou physique;
- Les facteurs interpersonnels : isolement social, rejet des autres;
- Les facteurs familiaux : désunion, isolement, faible scolarité, problèmes sociaux des parents, attitudes des parents par rapport à la scolarisation;

- Les facteurs institutionnels : atmosphère de l'école, pratiques éducatives, gestion des comportements, valeurs véhiculées;
- Les facteurs environnementaux : niveau socio-économique, communauté. »

BLANCHARD, Céline; PELLETIER, Luc; OTIS, Nancy; SHARP, Élizabéth (2004). « Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher » dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 30, no 1. Accès sous Érudit : <http://www.erudit.org.tlqprox.teluq.uqam.ca/revue/RSE/2004/v30/n1/011772ar.html>

Code : BPO04

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, questionnaire

Description : « Le but de l'étude était d'examiner l'importance relative de la motivation autodéterminée et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et de l'intention d'abandonner les études. Un examen de rendement mesurant diverses aptitudes scolaires ainsi que l'échelle de motivation en éducation ont été administrés à 914 élèves de huitième année. »

Éléments de conclusion et de discussion : « Les analyses révèlent que des niveaux élevés de motivation autodéterminée et une bonne performance aux sous-tests d'aptitudes scolaires seraient négativement associés aux mesures d'absences scolaires et d'intention d'abandonner l'école. »

\*\*BOISSONNEAULT, Julie ; MICHAUD, Jacques ; CÔTÉ, Daniel ; TREMBLAY, Cindy-Lynne ; ALLAIRE, Gratien (2007). « L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes » dans *Éducation et francophonie*. Vol. XXXV, no 1, printemps 2007. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV\\_1\\_003.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_003.pdf)

Code : BMC07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario, objectif(s) de formation, locus de contrôle, entrevue

Description : Cette étude porte sur la perception qu'ont de jeunes franco-ontariens décrocheurs, raccrocheurs ou à risque quant à leur avenir. L'équipe a effectué des entretiens individuels semi-dirigés, complétés par un questionnaire socio-démographique auprès de 84 jeunes de 14 à 24 ans de ces trois groupes, provenant de huit régions urbaines et rurales.

Les auteurs font d'abord un survol de la littérature sur le décrochage scolaire en général, puis de celle portant plus particulièrement sur l'Ontario. Ils analysent ensuite les réponses reçues en fonction de ce qu'ils considèrent comme les cinq dimensions du décrochage : l'environnement scolaire, l'environnement curriculaire et pédagogique, l'environnement familial, l'environnement communautaire, la dimension personnelle. Puis ils examinent des extraits des propos des jeunes de ces trois groupes relatifs à leur avenir socio-économique.

Éléments de conclusion et de discussion : Pour chacune des cinq dimensions, les auteurs dressent la liste des facteurs ou axes qui ressortent des entrevues. Ils soulignent 20 éléments importants :

- en relation avec l'environnement scolaire : climat de l'école (discrimination, homophobie, intimidation), relations avec le personnel, avec la discipline, taille de l'école et des classes, organisation structurelle (niveaux et programmes adaptés), relations avec les pairs, rapport à la langue française;
- l'environnement curriculaire et pédagogique : niveau de participation et réussite, relations avec les enseignants ou d'autres membres du personnel pédagogique, pertinence du curriculum et du matériel, stratégies d'enseignement;
- l'environnement familial : dynamique de la famille (liens affectifs, communication, discipline, etc.), soutien et encadrement, rôles dévolus aux jeunes;
- l'environnement communautaire : intégration sociale et communautaire (culture), soutien de la communauté, emploi rémunéré;
- la dimension personnelle : santé physique et mentale, identité personnelle, aspirations et attentes éducatives.

Des propos des jeunes, on peut dégager que les élèves à risque qui persévèrent ont souvent une vision plus claire du métier ou de la profession qu'ils souhaitent exercer. Les raccrocheurs reviennent

en grande partie parce que leur expérience du marché du travail n'a pas été satisfaisante alors que, des propos des décrocheurs, les auteurs retiennent leur sentiment d'impuissance face à l'école, à la société et à leur avenir.

BONIN, S.; BUJOLD, J.; CHÉNARD, P. (2004). « De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite » dans *Acte du colloque ACPRI/CIPRA*. Octobre

Code : BBC04 Cité dans : SDW06

BONIN, Sylvie; BUJOLD, Johanne (2007). *Profil des étudiants et facteurs de réussite aux cycles supérieurs: le projet ICOPE à la rescousse!* UQ. <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art-UQ-Juin-07.shtml>

Code : BB07

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SDW06, en fonction des données publiées en 2005 : « Les premiers résultats obtenus par cette enquête menée dans les universités du réseau de l'Université du Québec indiquent que 54 % des étudiants sont inscrits à temps partiel, 70 % sont de femmes, 52 % sont des étudiants âgés de 25 ans et plus, 72 % sont des étudiants de première génération et 37 % sont des étudiants de classe socio-économique faible (Bonin, Bujold et Chenard, 2004). De plus, les résultats démontrent que les étudiants de première génération sont nombreux à avoir un statut socio-économique faible et que le taux d'abandon est plus élevé chez les étudiants de ce même statut socio-économique. »

BOUCHAMMA, Yamina (2002). « Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial » dans *Revue des Sciences de l'éducation*. Vol. 28, no 3. <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n3/008337ar.pdf>

Code : Bou02

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, attitude du formateur

Description : Étude sur « les explications que formulent les enseignants relativement à l'échec scolaire » en fonction de certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques, socioprofessionnelles et sociocognitives. L'étude a été menée auprès d'enseignants de trois collèges de la région du Québec métropolitain (n=336).

BOUCHARD, Pierrette ; SAINT-AMAND, Jean-Claude (2005). « Les succès scolaires des filles : deux lectures contradictoires » dans *Éducation et francophonie*. Vol. XXXIII, no. 1. Printemps. [http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXIII\\_1\\_006.pdf](http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXIII_1_006.pdf)

Code : BS05

Mots-clés : Formation présentielle, sexe

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs indiquent que « En contexte québécois, l'étude des dynamiques familiales montre comment le « féminisme au quotidien » demeure le facteur explicatif premier de cette réussite. Par contre, depuis une dizaine d'années est apparu dans les médias un contre-discours masculiniste centré sur les « difficultés scolaires des garçons » dont s'inspire une large variété de projets dans les écoles. » L'analyse de ces lectures contradictoires les amènent à postuler que « l'éducation constitue un enjeu réactualisé des rapports sociaux de sexe où se jouent les places occupées dans la société de demain. »

BOUCHARD, Pierrette; SAINT-AMAND, Jean-Claude (1996). « Le retour aux études: les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec » dans *Revue Canadienne de l'Éducation*. Vol. 21, no.1. Pages 1-17. <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE21-1/CJE21-1-02Bouchard.pdf>

Code : BS96 Cité dans : Cap07

BOUCHARD, Pierrette ; SAINT-AMANT, Jean-Claude (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, les Éditions du remue-ménage. Synthèse dans Nouvelles CEQ, à : <http://www.ulaval.ca/crises/pdf/CRIRES8.pdf>

Code : BS962 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, sexe, activités parascolaires, temps d'études, heures travaillées

Description : L'étude a interrogé 2 249 jeunes de 14 ou 15 ans répartis sur le territoire québécois.

Éléments de conclusion et de discussion : De Lan99 : « Une première explication vient du fait que les filles consacrent davantage d'heures par semaine à l'étude que les garçons »  
« Inversement, les filles sont moins nombreuses à travailler plus de 11 heures par semaine et à regarder la télévision plus de 11 heures. Elles lisent plus et font moins de sports que les garçons ».

BOUCHARD, Pierrette; COULOMBE, Laurette; ST-AMANT, Jean-Claude (1994). *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe : élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits*. Sainte-Foy : Université Laval. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. 119 pages

Code : BCS94 Cité dans : Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, sexe, niveau socio-économique

Description : À partir d'une recension des écrits, l'ouvrage « situe les différentes approches puis, elle avance que les rapports sociaux de sexe et la construction de l'identité psycho-sexuelle et sociale (la socialisation selon le sexe) se combinent aux rapports sociaux de classe pour créer une distance plus ou moins importante entre les jeunes et les exigences de la réussite. » On y résume aussi cinq ouvrages clés.

BOUCHER, Francine (1984). « Les motifs de consultation des étudiants. Un portrait de l'étudiant de l'Université de Montréal » dans *Santé mentale*. 12 pages.

<http://benhur.teluq.quebec.ca/smq/1984009/no17v9n2a05.pdf>

Code : Bou84

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, Québec, santé mentale

Description : L'auteure traçait ici un portrait des consultations faites annuellement par quelque 5 000 étudiants auprès du Service d'orientation et de consultation psychologique de l'Université de Montréal.

Éléments de conclusion et de discussion : Bien que 80 % d'entre eux consultaient sur des questions scolaires et professionnelles. [...] Vingt pour cent de la clientèle consulte sur des problèmes psychologiques. Les motifs de consultation demeurent constants depuis 10 ans, mais selon Boucher « les difficultés éprouvées sont souvent plus sérieuses. »

BOUFFARD, T.; VEZEAU, C.; ROMANO, G.; CHOUINARD, R.; BORDELEAU, L.; FILION, C. (1998). « Élaboration et validation d'un instrument pour évaluer les buts des élèves en contexte scolaire » dans *Revue canadienne des sciences du comportement*. No. 30. Pages 203-206

Code : BVR98 Cité dans : DL05

BOUFFARD, Thérèse (2001). « Profil motivationnel : son impact dans le fonctionnement intellectuel de l'étudiant au collégial. » Allocution au *Colloque sur la motivation au collégial, Carrefour de la réussite au collégial, Québec*. Octobre.

[http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour\\_pdf/trousse\\_2/t\\_06\\_profil\\_motivationnel.pdf?PHPSESSID=44b6f34bd89469780a60f72909d10668](http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/trousse_2/t_06_profil_motivationnel.pdf?PHPSESSID=44b6f34bd89469780a60f72909d10668)

Code : Bou012 Cité dans : Poe07

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec

Éléments de conclusion et de discussion : Poe07 indique que : « Schneider et Stevenson (1999, in Bouffard, 2001) soulignent eux aussi l'importance de la perspective future dans l'engagement à faire des études. Selon eux, 90 % des jeunes du secondaire aspirent au moins à faire des études de niveau collégial, mais une proportion importante d'entre eux n'ont pas de projet d'études bien défini, et le fait d'avoir ce type de projet semble lié à la motivation sous l'angle de l'engagement et de la persévérance dans ses études. »

BOUFFARD-BOUCHARD, Therese; PARENT, Sophie; LARIVÉE, Serge (1991). « Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students » dans

*International Journal of Behavioral Development*. Vol. 18, No. 2. Pages 153-164.

<http://jbd.sagepub.com/cgi/reprint/14/2/153>

Code : BPL91 Cité dans : DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, confiance en soi

Éléments de conclusion et de discussion : L'auto-efficacité influencerait l'auto-régulation, incluant par exemple le temps alloué au travail et la persistance et serait en conséquence un construit valide et différent de la compétence cognitive.

BOURDAGES, Louise (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat*. Édition revue et augmentée. 190 pages. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec. Extraits à :

[http://www.puq.ca/fr/repertoire\\_fiche.asp?titre=numeriques&noProduit=S1149](http://www.puq.ca/fr/repertoire_fiche.asp?titre=numeriques&noProduit=S1149)

Code : Bou01 Cité dans : Cap07

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, Québec, objectifs de formation, réflexion

Description : « Cet ouvrage présente une étude sur la persistance au doctorat qui illustre l'expérience doctorale telle que vécue par six personnes en cours d'études. ». Il repose sur l'analyse des histoires de vie. Il débute par une revue de littérature sur la persistance au doctorat.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure fait l'hypothèse que la persistance est liée au sens de cette expérience dans notre vie. Elle indique que « Les différents sens identifiés chez les sujets de l'étude sont les suivants : la réalisation ou l'accomplissement de soi, le besoin de relever un défi et de se confronter à soi-même, la volonté d'exceller dans un domaine de connaissances, la consolidation de son identité, le besoin de reconnaissance sociale et professionnelle, l'amélioration de son sentiment de compétence, le respect d'un engagement personnel, etc. Ce sont des thèmes qui touchent davantage le développement de la personne que l'obtention d'avantages sociaux, financiers ou liés à un prestige. »

BOURDAGES, Louise (1994). *La persistance au doctorat. Une histoire de vie*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Code : Bou94 Cité dans : BD01

BOURDAGES, Louise (1996). *La persistance au doctorat. Une histoire de sens*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

Code : Bou962 Cité dans : BD01, Bou96

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, Québec, objectifs de formation, réflexion

Description : Dans Bou96 : l'auteure décrit cette recherche comme « une étude exploratoire d'inspiration phénoménologique sur la persistance aux études de doctorat en relation avec le sens de cette expérience dans la vie de l'étudiant » réalisée « à partir de l'analyse de récits de vie d'étudiants en cours d'études doctorales »

BOURDON, Sylvain; CHARBONNEAU, Johanne; COURNOYER, Louis; LAPOSTOLLE, Lynn (2007).

*Famille, réseaux et persévérance au collégial. Phase 1*. Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Mars. [http://erta.educ.usherbrooke.ca/documents/Famille\\_reseaux\\_perseverance\\_07.pdf](http://erta.educ.usherbrooke.ca/documents/Famille_reseaux_perseverance_07.pdf)

Code : BCC07

BOURQUES, Jean; ZAYED, Raymond (1995). *Terminer les études secondaires c'est possible – portrait de l'élève "accrocheur"*. Novembre, 29 pages

Code : BZ95 Cité dans : Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire

Description : De Acs97 : « Contrairement à toutes les études sur les décrocheurs, ce rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation du Québec s'intéresse à ceux qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires et aux motifs qui les ont incités à terminer leur cours. En première partie, on décrit le contexte de la recherche, l'état de la question et la méthodologie. La deuxième partie [...] comprend la présentation et l'analyse des données. »

BOURRASSA, Michelle (1997). « Les apports de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire, les difficultés d'apprentissage » dans *Éducation et francophonie*. Volume XXV No. 2, automne-hiver. <http://acelf.ca/revue/XXV2/articles/r252-01.html> - SEC1

Code : Bou97 Cité dans : Gau02

\*\*BOUTIN, Gérald; DANEAU, Claude (2004). *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Boucherville, Éditions Nouvelles, 166 pages

Code : BD04

Mots-clés : Formation présentielle, formation primaire, formation secondaire, Québec, mesures d'atténuation, réflexion

Description : Les auteurs font d'abord un survol du phénomène et de ses causes. Puis ils résumement les avantages et limites de différents axes d'intervention, les rôles des divers acteurs, les éléments de la démarche et les changements nécessaires.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs distinguent réussite scolaire et réussite éducative : « La première appellation évoque le succès obtenu dans le cadre d'examens « courants », « habituels » [...] Quant à la seconde, la réussite éducative désigne le progrès accompli par un élève dans un contexte donné et dans des situations particulières »

Ils proposent une typologie des causes d'échecs, regroupées selon leurs dimensions physiques (handicaps, dysfonctions, QI), psychologiques (motivation, troubles d'adaptation, etc.), sociales (famille, histoire scolaire, travail pendant les études, absentéisme, etc.) scolaires (pédagogie inadéquate) et multiples (approche systémique) et, comme le font Blanchard, Casagrande et McCulloch (BCM94), une analyse systémique du problème, prenant en compte les contributions et les interactions de chaque sous-système en cause.

Entre autres citations, ils disent que : « Depuis les travaux de Bourdieu et Passeron (1969), l'origine sociale, c'est un fait qui semble maintenant établi, constitue le premier facteur influençant le phénomène de la réussite ou de l'échec scolaire ». Ils traitent notamment du mouvement dit d'accountability (obligation de résultats), populaire dans certains états américains, qui impute aux enseignants l'échec scolaire de leurs élèves et, dans certains cas, ajuste leurs salaires en conséquence.

Ils concluent par trois énoncés :

- « l'échec scolaire dépend de multiples facteurs.
- il doit être prévenu le plus tôt possible.
- il n'est pas une fatalité »

BOWLBY, G. (2005). *Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences*. Statistique Canada, no 81-004-XIF

Code : Bow05 Cité dans : BMC07

BRAIS, Yves (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec. Ministère de l'éducation. Direction générale de la recherche et du développement, 55 pages

Code : Bra91 Cité dans : Lan99, Cri92, Acs97, Vai98

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, sexe, localisation, langue, analyse statistique

Description : De Lan99 : « Brais (1991) [...] a fait l'analyse des chiffres sur l'abandon scolaire [...] La population étudiée comprenait les 85 067 élèves du Québec »

Éléments de conclusion et de discussion : Vai98 dit que Brais » démontre qu'effectivement les doubleurs au primaire présentent un risque nettement supérieur d'abandon scolaire. il note aussi que le fait de doubler et ses conséquences sont principalement une réalité masculine, francophone, régionale et qu'elle touche particulièrement les gens nés au Québec et entre le mois d'octobre et le mois de mars. »

En examinant la population des étudiants inscrits en première secondaire en 1984 et la situation de ces étudiants en 1989-90, l'auteur constate que (de Lan99) : « 52,9% des élèves sont diplômés ;

1,8% ont émigré ou sont décédés ; 20,6% sont considérés comme des cas d'abandon ; 8,5% sont encore à l'éducation aux adultes ; 16,2% sont encore inscrits à l'enseignement secondaire régulier. L'étude de Brais parvient donc à un taux d'abandon réel de 20,6% » Dans Cri92, on le cite en ce qui a trait à la situation au Québec : « En ce qui a trait à la langue, on dénote davantage de persévérance chez les anglophones et les allophones que chez les francophones : l'écart est d'environ dix-neuf points de pourcentage[...] les élèves nés ailleurs dans le monde sont nettement moins sujets à décrocher (28%) que les élèves nés au Québec (50,2%) »

BRIEN, Robert (2006). « Le souci des préalables de l'élève : parent pauvre de la Réforme scolaire au Québec » dans *Formation et profession*. Volume 12, no. 1, janvier. 6 pages. [http://www.formation-profession.org/files/495/articles/dossier\\_4.pdf?PHPSESSID=70e1cd455f6405ca17054872ccec96e](http://www.formation-profession.org/files/495/articles/dossier_4.pdf?PHPSESSID=70e1cd455f6405ca17054872ccec96e)

Code : Bri06

BROSSARD, L. (1992). « Les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école? » dans *Vie pédagogique*. No. 80. Pages 20-22

Code : Bro92 Cité dans : Acs97

\*\*BUJOLD, Johanne (2005). *PROSPERE: un outil pour produire un profil de réussite des études*. CAPRES. Octobre. [http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art\\_UQ\\_oct.05.shtml](http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_UQ_oct.05.shtml)

Code : Buj05 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, Québec, niveau socioéconomique, questionnaire,

Éléments de conclusion et de discussion : L'outil PROSPERE (PROfil de Succès PERsonnel des Études) est né dans le cadre de l'enquête ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) de l'Université du Québec. Il permet d'établir un profil étudiant aidant à identifier ses facteurs de réussite et de persévérance et d'intervenir au besoin. Il repose sur six grandes catégories de facteurs :

1. Antécédents scolaires : les interruptions d'études antérieures.
2. Intentions et motivations : intentions face au diplôme, au cheminement et au choix de l'établissement, motivations professionnelles et intellectuelles de s'inscrire à l'université.
3. Adaptation à l'université : intégration académique, institutionnelle et sociale, satisfaction.
4. Compétences : perception de ses compétences.
5. Obligations externes : emploi, famille, situation financière.
6. Renseignements généraux : caractéristiques démographiques.

Le profil individualisé qui en résulte est transmis à l'étudiant, pour lequel il peut avoir une valeur formative. Il fournira aussi des profils de cohortes aux professeurs et aux gestionnaires.

BUJOLD, N.; SAINT-PIERRE, H. (1996). « Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière » dans *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*. Vol. 26, no. 1. Pages 75-107

Code : BS963 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, attitude du formateur

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Lan99, cette étude, menée auprès de 2 300 étudiants de l'Université Laval « a confirmé les faits suivants : la positivité des sentiments de l'étudiant envers le professeur explique à elle seule 26% de la variance au plan de l'engagement dans la matière. En ajoutant à cela la proximité entre professeur et étudiants (rencontres, influence, durée de la relation – plusieurs cours, plusieurs rencontres) cette variance monte à 35%. » [...] C'est un peu comme si l'étudiant allait s'intéresser à la matière enseignée dans la mesure où le professeur s'intéresse à l'étudiant ».

BUSHNIK, T.; BARR-TELFORD L.; BUSSIÈRE, P. (2004). *In and out of high school : First results from the second cycle of the Youth in Transition Survey, 2002*. Statistics Canada. Culture, Tourism and the Centre



for Education Statistics Division. Catalogue no 81-595-MIE2004014.  
<http://www.statcan.ca/english/research/81-595-MIE/81-595-MIE2004014.pdf>

Code : BBB04 Cité dans : BMC07

BUSHNIK, Tracey (2003). *Étudier, travailler et décrocher : relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*. Ottawa : Canada. Statistique Canada, Éducation, compétences et apprentissage. Document de travail : <http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2003004.pdf>

Code : Bus03

BUSSIÈRE, P.; GLUSZYNSKI, T. (2004). *Les incidences de l'utilisation de l'ordinateur sur la capacité de lecture des jeunes de 15 ans*. Hull, Développement des ressources humaines Canada.

Code : BG04

BUSSIÈRE, Patrick (1999). *Effet sur l'abandon scolaire du travail pendant les études*. Thèse (M.A.), Université de Sherbrooke. 93 pages.

[http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape7/PQDD\\_0019/MQ46708.pdf](http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape7/PQDD_0019/MQ46708.pdf)

Code : Bus99

Mots-clés : Formation présentielle, heures travaillées

Description : Ce « mémoire examine l'effet sur l'abandon scolaire du travail pendant les études. » Il repose sur « les données de l'Enquête de 1991 auprès des sortants réalisé par Statistique Canada en collaboration avec Développement des ressources humaines Canada, »

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur indique : « La principale conclusion est qu'en éliminant le problème d'endogénéité de la décision de travailler, le travail pendant les études a un effet négatif sur l'obtention du diplôme d'études secondaires. »

CAILLE, J.P. (1993). « Les élèves en difficulté au début de la scolarité au collège » dans *Éducation et formation*. No. 36. Pages 6-11

Code : Cai93 Cité dans : Lan99

CAMPBELL MURPHY, Helen ; COOL, Julie. (1991). *Décrocheurs, raccrocheurs : une étude sur l'alphabétisation chez les jeunes*. Ottawa : Fondation canadienne de la jeunesse. 126 pages

Code : CC91

CAOQUETTE, C. E. (1993). « L'abandon scolaire: comment en faire une expérience éducative » dans *Dimension*. Pages 19- 20

Code : Cao93 Cité dans : Acs97

CARTIER, Sylvie; LANGEVIN, Louise (2001). « Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone » dans *Revue des Sciences de l'éducation*. Volume 27 numéro 2. <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009937ar.pdf>

Code : CL01 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, formation collégiale, Québec

Description : L'étude « dresse le portrait des dispositifs de soutien aux étudiants instaurés dans les cégeps et les universités francophones du Québec. »

CEGIR (1980). *Abandon scolaire et services éducatifs aux « droguets »*. Gouvernement du Québec, Travaux d'approfondissement, document no 2, mars, 135 pages

Code : Ceg80 Cité dans : Mor89

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, formation collégiale, Québec

Description : Selon Mor89, on retrouve dans ce document des statistiques sur les raisons d'abandon et des exemples d'expériences entreprises dans des écoles pour diminuer le nombre des décrocheurs. On s'intéresse particulièrement aux écoles secondaires et aux problèmes des

adolescents, mais une partie de l'étude est consacrée aux collèves. Il semble que les cégeps se soient peu occupés du problème de l'abandon jusqu'à présent. En fait, seul le cégep de Chicoutimi offre un programme d'aide à l'apprentissage. Le document présente les objectifs poursuivis par ce programme, la description du déroulement de l'expérience et les résultats obtenus. D'autres collèves manifestent de l'intérêt, mais aucun n'a, à date (1980) encore mis en place un programme aussi élaboré que celui de Chicoutimi.

**\*\*CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (CRIRES) ;  
FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES (FECS);  
CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1992). *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. Ste-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec ; Montréal. Éditions Saint-Martin, 347 pages**

Code : Cri92 Cité dans : Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation primaire, formation secondaire, Québec, encadrement, design pédagogique, environnement familial, réussite préalable, compétence linguistique, compte-rendu

Description : L'ouvrage regroupe des conférences faites lors d'une rencontre sur la réussite scolaire. La première partie situe le phénomène. La seconde inclut huit textes sur différents facteurs contribuant aux difficultés d'apprentissage comme le milieu socio-économique faible, les troubles de comportement, l'analphabétisme et le travail à temps partiel. Les deux dernières parties sont centrées sur les interventions et abordent d'abord les partenaires ou acteurs en cause, puis des stratégies adaptées.

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les interventions mentionnées : la diversification des cheminements (plutôt que des curriculums uniformes et des préalables souvent peu justifiés), un contenu technologique plus substantiel, le besoin d'« éviter de reproduire pour les adultes le type même de cheminement scolaire à l'intérieur duquel ils ont connu l'échec ». À l'intention des enseignants, on suggère de : favoriser la concertation (éviter l'isolement), de privilégier des apprentissages « qui invitent à comprendre plutôt qu'à répéter », axés sur les connaissances appliquées et l'interaction maître-élève et entre élèves. On y dit aussi que : « aucun projet de réussite scolaire ne peut faire l'économie d'un accompagnement des élèves dans leur parcours scolaire », « il faut un repère humain », une dynamique d'établissement, une responsabilisation des acteurs, une valorisation de l'engagement parental.

Sur l'importance de l'éducation, Moisset et Toussaint écrivent : « Beaucoup de recherches, tant théoriques qu'empiriques depuis Adam Smith avec sa *Richesse des nations* (1776) jusqu'à Psacharopoulos (1988), en passant par les Schultz et Denison (1960), « ont montré que l'éducation contribue directement à la croissance du revenu national en améliorant les qualifications et les capacités productives de la force de travail ».

On y traite à la fois de mesures internes et externes du succès de l'éducation c'est-à-dire à la fois de : « sa capacité à préparer les élèves et les étudiants à leur rôle futur dans la société » (efficacité externe) et de mesures d'efficacité internes, comme le taux de diplomation ou les résultats scolaires.

Selon les données fournies, en 1991, 70% des jeunes de 17 ans terminaient avec succès leurs études secondaires au Canada « comparativement à 94% pour le Japon, 90% pour l'Allemagne (ex RFA) et à 87% pour les États-Unis ».

Dans un des textes inclus, Diambomba et Ouellet résumant ainsi les causes de l'abandon scolaire : « L'abandon scolaire est attribué au même type de facteurs dans la plupart des pays. Dans une étude comparative sur l'abandon scolaire en Ontario, Sullivan (1988) conclut que les « décrocheurs sont plus susceptibles de venir de familles dont les parents sont divorcés, dont le revenu familial est inférieur à la moyenne, et dont le père se retrouve aux échelons inférieurs des catégories professionnelles ».

Les causes de l'abandon qui sont le plus souvent citées dans les écrits peuvent être regroupées, selon eux, en cinq grandes catégories:

a) Les difficultés scolaires, c'est-à-dire:

- 1) les problèmes d'apprentissage, les difficultés dans certaines matières;
- 2) les échecs et les retards scolaires;
- 3) l'absentéisme:

- 4) l'inadaptation ;
  - 5) la mauvaise orientation
  - 6) les conflits avec les professeurs ou avec la direction de l'école.
- b) Les attitudes négatives vis-à-vis de l'école, dont:
- 1) le manque d'intérêt pour l'école;
  - 2) le sentiment de perdre son temps à l'école.
- c) Les raisons liées au travail, qui incluent:
- 1) le fait de travailler pendant les études;
  - 2) le goût et le besoin d'argent;
  - 3) l'obtention d'un emploi permanent;
  - 4) la recherche d'un emploi.
- d) Les raisons d'ordre familial, qui comprennent :
- 1) le manque d'aide à la maison;
  - 2) les problèmes familiaux;
  - 3) le faible niveau d'aspirations scolaires chez les parents.
- e) Les raisons personnelles, dont les suivantes :
- 1) la maternité;
  - 2) le mariage;
  - 3) la maladie.

Le décrochage serait très lié aux difficultés d'apprentissage. Selon Brais (1991), la majorité des élèves qui abandonnent l'école au Québec sont ceux qui ont redoublé une ou plusieurs fois au primaire. On cite aussi au moins une étude qui lie le taux d'abandon à la disponibilité des emplois. Toutefois, les auteurs indiquent que cette hypothèse, d'une diminution de l'abandon en période de récession, demeure à vérifier.

Un texte de M. Drolet s'intéresse particulièrement aux interventions en milieu défavorisé. En ce qui a trait au lien entre la pauvreté, l'ethnie et la réussite, elle résume les conclusions du rapport Coleman de 1966 à l'effet que « la clientèle noire des grandes villes est nettement moins favorisée eu égard à certaines conditions de scolarisation : constructions scolaires désuètes, ratio maître-élèves élevé, activités parascolaires limitées, présence de groupes d'enfants allophones, plus grande mobilité et plus faible qualification du personnel enseignant » qui indique aussi que le contexte social et familial et les caractéristiques des pairs ont beaucoup plus d'influence. Elle fait reposer les différences éducatives de ces milieux sur des différences culturelles et non de capacités. Ces différences culturelles incluraient : un plus faible bagage de connaissances, une culture orale, une culture d'action, une culture centrée sur le temps présent et une culture qui valorise la coopération.

Le texte de Richard Cloutier met en relation les trois acteurs principaux du projet éducatif : jeune, famille, école. Il écrit que « le défaut d'un seul des partenaires de cette triade augmente significativement le risque d'échec scolaire tandis que le défaut simultané de deux de ces acteurs (la famille et l'enfant par exemple) met en place les éléments d'un échec probable, sinon certain. »

Luc Brunet y dit que « Plusieurs chercheuses et chercheurs s'accordent pour dire que les écoles diffèrent d'une manière marquée [...] et que cette différence affecte les résultats des étudiantes et étudiants ». Il distingue les climats de types autoritaires et participatifs. Il a étudié le climat de 7 écoles polyvalentes de la région de Montréal par questionnaire et conclut que « les organisations qui s'approchent du climat participatif obtiennent une efficacité supérieure »

Michèle Berthelot traite pour sa part de l'Effet Pygmalion c'est-à-dire de l'effet de la perception qu'ont les enseignantes et les enseignants du potentiel des élèves sur la performance de ceux-ci. Elle indique « que l'expression d'exigences claires et élevées favorise la réussite des élèves, que le feedback et le renforcement fournis par le professeur ont des effets positifs sur la motivation et le rendement scolaire, que certaines méthodes pédagogiques sont plus susceptibles que d'autres de favoriser l'apprentissage ». Elle ajoute : « Une étude française est même allée jusqu'à « prouver » que c'est le maître qui fait toute la différence (Mingat, 1990) »

Jocelyne Giasson écrit pour sa part que « Parmi les facteurs les plus importants de l'abandon scolaire, l'habileté en lecture arrive en tête de liste. Plus précisément, les deux indices les plus fortement associés à l'abandon scolaire sont le fait d'avoir doublé une année et le fait d'être faible en lecture.

Joanne Munn souligne l'intérêt que peut présenter l'évaluation formative interactive où l'intervenant adapte l'évaluation aux comportements, questions et erreurs de l'étudiant.

**\*\*CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (CRIRES) (1999). Répertoire de projets favorisant la réussite éducative et scolaire dans les écoles du Québec (PRES)**

Code : Cri99

Mots-clés : Formation présentielle, formation primaire, formation secondaire, Québec, absentéisme, encadrement, outil(s) de soutien à l'apprentissage, mesures d'atténuation, inventaire

Description : Base de donnée visant à favoriser les échanges entre intervenants du milieu sur la réussite scolaire. Le répertoire recense des interventions jugées originales ou novatrices en matière de prévention ou de lutte à l'échec ou à l'abandon au primaire et au secondaire. Il peut être interrogé soit par mots-clés, soit par catégorie (catégorie de personne, matière, descripteur, ordre d'enseignement, région, secteur, type de difficulté) et permet d'entrer directement en contact avec les responsables par le biais de liens hypertextes ou de courrier électronique.

Le répertoire a été constitué en 1996 à la suite de l'Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec publié en 1992 par le CRIRES. Inspiré de la base de données américaine Focus, il a fait l'objet d'une mise à jour complète en 1999 et offre maintenant un formulaire en ligne permettant aux écoles d'inscrire de nouveaux projets ou d'actualiser les interventions déjà inscrites.

Éléments de conclusion et de discussion : Au début de 2008, plus de 145 projets y étaient inscrits. Pour chacun, on trouve une description du projet, de la population visée, des ressources utilisées et des modalités d'évaluation, s'il y a lieu. Bien qu'il n'incluait pas de projets liés spécifiquement à la formation à distance au moment où il a été consulté, certaines applications pédagogiques de l'ordinateur y sont indexées.

**\*\*CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ) (2002). Étude sur les outils facilitant la réussite scolaire : rapport final. 57 feuillets.**

Code : Ctr02

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, environnement familial, comportement, réussite préalable, mesures d'atténuation, sondage

Description : Les auteurs ont fait un sondage d'opinion auprès de 828 intervenants scolaires, principalement des enseignants mais aussi des directeurs d'école, professionnels et parents. Après une analyse, la méthodologie, les données détaillées et les questionnaires sont inclus.

Éléments de conclusion et de discussion : Les personnes sondées accordent le plus d'importance aux facteurs liés à l'étudiant et à sa famille comme explicatifs de l'échec et de l'abandon scolaires : problèmes personnels et comportementaux, difficultés d'apprentissage, peu d'importance accordée par la famille à l'instruction, attitude face à l'école, peu d'implication des parents. Ils disent manquer d'outils pour agir et privilégient une trousse comprenant un ensemble d'outils d'intervention.

**CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ) (2003). Portrait des recherches québécoises portant sur la réussite éducative et subventionnées au cours des exercices financiers de 1998 à 2003. Décembre**

Code : Ctr03

**\*\*CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ) (2007). Y'a une place pour toi ! <http://www.uneplacepourtoi.qc.ca/site/menu.htm>**

Code : Ctr07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, objectif(s) de formation, outil(s) de soutien à l'apprentissage, guide

**Description :** Comme l'indiquait le périodique *Thot/Cursus*, ce site, « a été spécialement conçu pour le jeune qui aime de moins en moins l'école et qui songe même à décrocher. » Il est issu du Guide de prévention du décrochage scolaire, une recherche menée à l'instigation de Pierre Potvin, professeur-chercheur au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il propose, sous forme de courts textes, des motifs et conseils pour rester à l'école, des suggestions pour y retourner, des témoignages, des objets plus ludiques comme des cartes virtuelles ou des fonds d'écran, la possibilité de poser des questions à un intervenant de Tel-jeunes et des ressources complémentaires.

**Éléments de conclusion et de discussion :** Ce site est surtout intéressant comme exemple d'initiative en ligne pour réduire le décrochage. Parmi ses contenus, il propose notamment « 9 pistes pour t'aider à rester à l'école », qui sont illustrées de façon interactive sur le site. Elles incluent : 1. Accepte d'être aidé, 2. Prends ta réussite en main, 3. Utilise des moyens efficaces pour résoudre tes problèmes, 4. Développe tes forces, 5. Fixe-toi des buts, 6. Vois-toi réussir, 7. Participe à des activités parascolaires, 8. Fais-toi de bons amis, 9. Laisse de la place à tes parents.

**\*\*CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ) (2007). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*. Renseignements à : <http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/logiciel-de-depistage-du-decrochage-scolaire.html>**

**Code :** Ctr072

**Mots-clés :** Formation présentielle, formation secondaire, Québec, mesures d'atténuation, questionnaire

**Description :** Mis au point par Laurier Fortin et Pierre Potvin, cet instrument contient deux questionnaires et un outil de gestion aidant au dépistage d'étudiants à risque en fonction de leur profil personnel (peu intéressé / peu motivé, dépressif, ayant des problèmes de comportement ou des comportements antisociaux cachés) et de leur contexte (situation scolaire, milieu familial, climat de travail à son cours de français, intérêts, sentiments ou comportements habituels et de la dernière semaine, qualité de vie à l'école).

**CHALIFOUX, Gaston (1993). *L'école à recréer - Décrochage: réalités et défis*. Éditions Saint-Martin, 169 pages.**

**Code :** Cha93 **Cité dans :** Acs97

**CHAREST, D. (1980). *Soutien aux adolescents : prévention de l'abandon prématuré*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale des réseaux**

**Code :** Cha80 **Cité dans :** Acs97, Lan99

**CHAREST, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec**

**Code :** Cha97 **Cité dans :** LL05

**CHÉNARD, Pierre (2005). « L'accès au diplôme selon le point de vue américain ». Dans Pierre Chenard et Pierre Doray (dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. Pages 67–83.**

**Code :** Ché05 **Cité dans :** INR0, SDW06

**Mots-clés :** Formation présentielle, États-Unis

**Éléments de conclusion et de discussion :** Selon INR07 : « Chénard (in Chenard et Dorey, 2005) aborde le concept du diplôme selon la perspective américaine. [...] L'accès au diplôme est analysé selon quatre angles différents :

Sa conceptualisation. Selon Vincent Tinto (1993), il y a une distinction à faire entre « abandon » et « interruption ». Ces concepts sont utiles pour situer le comportement de départ de l'étudiant, dans le temps et dans l'espace. Dans le temps, le comportement peut être temporaire ou définitif, dans l'espace, le départ peut concerner l'établissement (interruption) ou le système (abandon). [...]

Au niveau de la quantification. C'est le National Center for Education Statistics (NCES) qui a réalisé les premières mesures. Il a constaté que la plus grande part des départs intervenait très tôt dans le parcours étudiant.

En fonction de l'institution d'enseignement. Celle-ci représente un milieu, une culture dans laquelle l'étudiant doit trouver sa place. [...]

En fonction des pratiques pédagogiques universitaires ». Notamment celles du National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition de l'Université de Caroline du Sud, qui insiste sur l'accueil des étudiants et l'expérience de la première année,

SDW06 écrit pour sa part que : « Chenard (2005) regroupe les principaux facteurs de risque en trois catégories :

- les caractéristiques familiales des étudiants : support familial, support financier, niveau d'éducation, enfant, état civil;
- les caractéristiques personnelles : compétences sociales, caractéristiques psychologiques;
- les caractéristiques académiques : connaissances antérieures, compétences scolaires, échecs, réussite. »

CHÉNARD, Pierre (1989). *Construction et validation d'une typologie des départs institutionnels. Le cas de l'Université du Québec*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec

Code : Ché89 Cité dans : Gau07, Bou96

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, Québec

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Gau07, Chénard effectue une classification de l'abandon qui distingue notamment « d'une part, deux catégories de transferts selon la destination de poursuite des études des individus et, d'autre part, deux types d'interruptions formelles des études selon la finalité de l'interruption. Il s'agit respectivement de types d'interruption structurelle, soit les études ne correspondent plus aux objectifs de l'individu et de priorité, ou les études ne sont plus prioritaires pour l'individu. » Le départ d'un établissement vers une autre institution de même type constitue donc une difficulté de rétention plutôt qu'un abandon.

CHÉNARD, Pierre (1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet II : Les motifs de départ*. Sainte-Foy, PUQ

Code : Ché892

\*\*CLOUTIER, Renée (2005). « Les rapports sociaux de sexe, les appartenances de classe et de race et la réussite en enseignement postsecondaire: l'état de la question », dans *Éducation et francophonie*. vol. XXXIII, no 1, printemps. -[http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII\\_1\\_165.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_1_165.pdf)

Code : Clo05 Cité dans : DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, formation universitaire, sexe, revue de littérature

Description : Cette recherche fait suite à une analyse « réalisée à partir de la recension d'écrits scientifiques, publiés en langue française ou anglaise en 2001 ou en 2000 dans 48 revues scientifiques en sciences de l'éducation » et porte principalement sur l'analyse de 29 articles publiés en 2002. L'auteure se demande, étant donné que : « Les femmes étant majoritaires aux études collégiales et au premier cycle universitaire aux États-Unis, en Angleterre et au Canada » si l'appartenance sexuelle est encore considérée comme un des enjeux majeurs des études sur la réussite éducative en enseignement postsecondaire.

Éléments de conclusion et de discussion : Elle conclut de cette recension que : « L'appartenance sexuelle n'est donc pas évacuée des études sur la réussite éducative en enseignement supérieur » puisque le sexe est le facteur privilégié dans 25 des 29 articles inclus. Cependant l'appartenance sexuelle est généralement examinée en conjonction avec d'autres types d'appartenances sociales, comme la race, l'ethnie ou l'origine socio-économique.

COMMISSION DE L'ÉDUCATION (1996). *Les conditions de la réussite scolaire au secondaire: rapport final et recommandations*. Québec: Ministère de l'Éducation

Code : Ce96 Cité dans : Acs97

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. (1975). *L'abandon scolaire au secondaire*. Comité d'étude sur l'abandon scolaire. Montréal, CECM, 101 pages

Code : Cec75

CONFERENCE BOARD OF CANADA (1992). *Dropping Out : The Cost to Canada*. Ottawa

Code : Cbc92 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Canada

Éléments de conclusion et de discussion : Langevin (Lan99) cite les données de cette étude, établissant le coût d'un jeune décrocheur pour la société : « on estime à 4 milliards de dollars la perte encourue durant la vie des 137 000 jeunes qui n'ont pas terminé leur scolarité secondaire en 1989 ».

CONSEIL DES COLLEGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1987-1988*. Québec, Gouvernement du Québec, 100 pages

Code : Cc88 Cité dans : Mor89

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec, mesures d'atténuation, réflexion

Éléments de conclusion et de discussion : De Mor89 : « on suggère les objectifs à poursuivre et les méthodes à employer pour réagir au problème de l'échec et de l'abandon. On recommande, entre autres, de revoir les programmes d'enseignement, d'engager un processus qui permette de rapprocher l'étudiant du milieu institutionnel, d'encadrer davantage le processus de l'abandon de cours et d'accorder une attention particulière aux étudiants en difficultés. »

CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1992). *Raccrocher l'école aux besoins des jeunes*. Avis au Ministère de l'Éducation. Québec

Code : Cps92 Cité dans : Lan99

CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE (CREPAS) SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN (2006). *La réussite des jeunes, l'avenir de notre région. Modèle d'intervention du CREPAS*. [http://www.crepas.qc.ca/download.php?chemin=upload/editeur10/DOC\\_13\\_30.pdf](http://www.crepas.qc.ca/download.php?chemin=upload/editeur10/DOC_13_30.pdf)

Code : Crp06

CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE (CRÉPAS) (2007). *Le rôle essentiel de l'enseignant dans la persévérance scolaire des jeunes*. 63 pages.

[http://www.clds.qc.ca/centredoc/recherches/actes\\_crepas\\_2007.pdf](http://www.clds.qc.ca/centredoc/recherches/actes_crepas_2007.pdf)

Code : Crp07

CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE (CREPAS) SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN (2007). *Indicateurs de persévérance scolaire au secondaire 2007*. Octobre,

[http://www.crepas.qc.ca/download.php?chemin=upload/editeur10/DOC\\_23\\_152.pdf](http://www.crepas.qc.ca/download.php?chemin=upload/editeur10/DOC_23_152.pdf)

Code : Crp073

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, analyse statistique

Éléments de conclusion et de discussion : La région du Saguenay-Lac-Saint-Jean a de nouveau le plus faible taux de décrochage scolaire, le taux de décrochage scolaire est de 14 % dans la région, alors qu'il est de presque 28 % dans l'ensemble du réseau québécois

CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE (CREPAS). (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire : quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair*. 1er octobre

Code : Crp01

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1993). *L'abandon scolaire en milieu défavorisé. Rapport de travail*. Montréal, CECM

Code : Csm93 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec

Description : Dans cette étude « 90 jeunes décrocheurs de deux écoles de milieu défavorisé ont été interrogés dans des entrevues individuelles ».

Éléments de conclusion et de discussion : Plusieurs facteurs sont invoqués pour quitter l'école : manque de motivation (42,2%), raisons sociales et personnelles (30%), besoin d'argent (25,5%), travail extérieur (28,4%), notes faibles (23,3%). Lan99 indique que « Si c'était à recommencer, 58,8% ne feraient pas le même choix et 65% n'accepteraient pas que leur enfant abandonne ses études ».

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Québec : Gouvernement du Québec

Code : Cse002 Cité dans : Dor06, SDW06

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Québec, Ministère de L'Éducation du Québec. Août.

<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0405.pdf>

Code : Cse94 Cité dans : LL05

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Avis au Ministre de l'Éducation, Avril. 128 pages

<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf>

Code : Cse02 Cité dans : CCC05

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation

Code : Cse96 Cité dans : PMP99, Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, mesures d'atténuation, intégration sociale, réflexion

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Acs97 : « Le Conseil supérieur de l'Éducation considère le décrochage comme l'aboutissement d'un processus qui mine l'appartenance scolaire. On considère l'appartenance scolaire comme « le sentiment intérieur très profond par lequel l'élève se sent "chez soi" à l'école et par lequel il fait sien le projet d'apprentissage cognitif et de développement personnel que véhicule l'école. L'appartenance scolaire représente le degré d'adaptation et d'adhésion à l'institution et au projet scolaire. Il y a appartenance quand l'élève perçoit l'école comme un lieu qui facilite l'émergence, l'élaboration et la construction progressive de son projet personnel, comme un lieu où il peut vraiment apprendre et s'accomplir. Le projet scolaire devient alors motivant et signifiant et il lui paraît possible et souhaitable de s'y engager »(Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996, p. 23). »[...] » Il propose : « L'abandon étant le résultat d'un processus systémique, il importe d'adopter une approche elle-même systémique, qui prenne essentiellement en considération les différents facteurs à l'origine du sentiment de non-appartenance et du désir d'abandon. Il faut concevoir les pistes d'intervention comme des réponses agissant en synergie; la synergie doit exister entre les grandes actions entreprises par l'école; la synergie signifie ici la coordination de plusieurs actions éducatives visant un effet unique, soit rétablir l'appartenance scolaire chez l'élève et le mener jusqu'à la réussite. »

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec, Ministère de l'Éducation

Code : Cse99 Cité dans : PMP99



**\*\*CONSORTIUM D'ANIMATION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAPRES), (2007). *Bibliographie*. CAPRES, Université du Québec.**

<http://www.uquebec.ca/capres/bibliographie.cfm>

Code : Cap07

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, formation collégiale, Québec, revue de littérature

Description : Liste par auteur de publications francophones et anglophones traitant principalement de persévérance et de réussite en enseignement post-secondaire.

**CONSORTIUM RÉGIONAL DE L'EST DE L'ONTARIO (1997). *Dépistage précoce et continu*. Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques**

Code : Cre97

**\*\*CORMIER, Marianne (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Université de Moncton, 43 pages. <http://www.ctf-fce.ca/f/resources/pmm/Recension.pdf>**

Code : Cor05

Mots-clés : Formation présentielle, Canada, compétence linguistique, confiance en soi, revue de littérature, réflexion

Description : Plutôt qu'une recension des écrits traditionnels, cet ouvrage décrit plutôt ce que l'auteure considère être les éléments essentiels d'une pédagogie adaptée aux milieux minoritaires, en appuyant ses propos sur la littérature existante. Elle situe d'abord, en partie 1, le contexte historique et démographique des communautés minoritaires puis, en partie 2, les sept éléments pédagogiques à privilégier.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure ne lie pas directement les éléments du contexte dont elle fait état à la persévérance et à la réussite. Plusieurs pourraient cependant y contribuer. Parmi ceux-ci, elle traite par exemple de l'ambivalence identitaire qui pourrait engendrer une certaine aliénation et donc une résistance à l'égard de l'école et de l'apprentissage. Elle aborde le fait que les conditions sociopolitiques des groupes historiquement subordonnés entraînent souvent de plus faibles résultats scolaires, comme l'indiquent les résultats de francophones canadiens à certaines épreuves nationales et internationales. Elle souligne des compétences langagières parfois réduites et la plus faible estime de soi qui peut l'accompagner. Elle soulève l'hétérogénéité du niveau de compétence en français des clientèles des écoles des milieux minoritaires et la pénurie de ressources humaines et matérielles à laquelle elles sont confrontées. Elle fait aussi état de ce qui pourrait être considéré comme une autre forme d'abandon : « une forte proportion des parents ayant acquis le droit à l'école homogène française ne l'exerce pas et continue d'inscrire leurs enfants à l'école de la majorité.[...] » Selon certaines données, « seulement 58,4 % de l'effectif scolaire cible s'inscrit à l'école de langue française, à l'échelle nationale (hors Québec) ». Elle insiste aussi sur le rôle particulier de l'école française en milieu minoritaire et l'importance de sa mission.

En tenant compte de ces défis, elle suggère une approche pédagogique « par ricochet » intégrant des éléments de la pédagogie dynamisante préconisée par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, de la pédagogie de la différenciation de Tomlinson et de la pédagogie transformative de Cummins, Cette approche viserait notamment le développement d'un rapport positif avec la langue et des habiletés langagières, une enculturation active, le développement de l'autodétermination ainsi que de partenariats entre l'école, les familles et les communautés.

**CÔTÉ, Denyse; PAQUET, Gilles; SOUQUE, Jean-Pascal (1993). *Décrochage scolaire, décrochage technique : la prospérité en péril?* ACFAS-Outaouais**

Code : CPS93 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire

Éléments de conclusion et de discussion : Lan99 cite des extraits du chapitre « De la société salariale au réseau pensant : gestion de la précarité, savoirs et raccrochage » de Gilles Paquet, que le livre contient, notamment : « Les décrochages, loin d'être des phénomènes inexplicables, sont une sorte d'écho de la déconnexion entre le monde de l'école et le monde du travail »

COURNOYER, M. (1984). *Le cheminement scolaire des décrocheurs du secondaire professionnel court*. Sainte-Foy, INRS-Éducation

Code : Cou84 Cité dans : Lan99

CRESPO, M.; 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

Code : CH95 Cité dans : SDW06

CUMMINS, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento, California, Association for Bilingual Education

Code : Cum89 Cité dans : Ace95, HT97

D'ORTUN, Francine (2002). « Les politiques éducatives pour contrer l'abandon » dans *Actes du Congrès de l'Association canadienne éducation des adultes ACÉÉA/ Congress of the Social Sciences and Humanities*. [http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2002/2002\\_Papers/d'ortun2002w.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2002/2002_Papers/d'ortun2002w.pdf)

Code : Dor02 Cité dans : Dor06

DAGENAIS, M.; MONTMARQUETTE, C.; VIENNOT-BRIOT, N. ; MEUNIER, M. (2000 ). *Le décrochage scolaire, la performance scolaire et le travail pendant les études : un modèle avec groupe hétérogène*. Montréal, Cirano

Code : DMV00

DAGENAIS, M.; MONTMARQUETTE, C.; PARENT, D.; VIENNOT-BRIOT, N. (1999). *Travail pendant les études, performance et abandon scolaire*. CIRANO, 67 pages.

<http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/99s-41.pdf>

Code : DMP99 Cité dans : Cap07

DAGENAIS, Marcel, (1999). *Travail pendant les études et abandon scolaire : causes, conséquences et politiques d'intervention*. Hull, Québec Direction générale de la recherche appliquée, DRHC,

Code : Dag99

\*\*DALLAIRE, C.; ROMA, J. (2003). « Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. » dans R. Allard (Ed.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*. Québec, Moncton. ACELF, Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE). Pages 30-46.

<http://www.acef.ca/liens/crde/articles/18-dallaire.html>

Code : DR03 Cité dans : Cor05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Canada, compétence linguistique, revue de littérature

Description : Ce bilan de la recherche fait, en première partie, une synthèse des écrits sur l'identité francophone des jeunes. La deuxième partie examine le rôle des activités parascolaires et des loisirs dans la reproduction identitaire. La conclusion propose des pistes de réflexion sur les transformations de l'identité francophone.

Éléments de conclusion et de discussion : Bien qu'il ne traite pas directement de persévérance, cet article fait état de recherches qui soulèvent certains facteurs liés. Par exemple : « que les jeunes en milieu majoritairement francophone se considèrent plus compétents en français que ceux en milieu minoritaire ». Même si leurs résultats se comparent souvent à ceux des anglophones dans leur langue, « le statut de minoritaire contribue probablement au fait que les jeunes francophones sous-évaluent leur compétence linguistique en français. »

Les recherches ajoutent un argument à la persévérance scolaire : le niveau d'éducation jouerait « un rôle déterminant quant à la maîtrise de la langue » et « le niveau d'éducation des parents, évalué en

fonction du statut socioéconomique de la famille, influence aussi la compétence linguistique des enfants. »

D'AOUST, Marie-Hélène (1999). *Le lien entre les aptitudes intellectuelles et le décrochage en formation professionnelle*. Rapport de stage (maîtrise en éducation), UQAM

Code : Dao99

DE BROUCKER, P. (2005). *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus..* Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques. 68 pages. [http://www.cprn.org/documents/35677\\_fr.pdf](http://www.cprn.org/documents/35677_fr.pdf)

Code : DeB05 Cité dans : SDW06

DEBLOIS, C. ; CORRIVEAU, L. (1993). « La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves » dans *Bulletin du CRIFRES*. Vol.1, no 2. Pages 1-8.

Code : DC93 Cité dans : TCL06

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire

Description : L'article compare trois écoles secondaires du Québec selon leur culture organisationnelle. Il évalue par ailleurs les résultats scolaires des élèves.

DEI, G; J. MAZZUCA, E. MCISAAC; ZINE, J. (1997). *Reconstructing 'drop-out' : A critical ethnography of the dynamics of Black students' disengagement from school*. Toronto : University of Toronto Press Inc.

Code : DMM97 Cité dans : BMC07

DESJARLAIS, L. (1989). *C'est maintenant l'heure de l'école franco-albertaine. Une étude du régime d'application en Alberta de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*. Monographie de l'Association canadienne-française de l'Alberta

Code : Des89 Cité dans : Tar95

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Alberta, langue, estime de soi

Éléments de conclusion et de discussion : Tardif (Tar95) le cite : « Ce qui ressort des effectifs [...], c'est la diminution radicale à partir des premières années du secondaire. Il s'agit d'un processus d'assimilation appliqué ouvertement et systématiquement puisqu'un tel régime conduit à la dévalorisation du français et de la culture française comme contexte et instrument de la connaissance de la pensée et comme préparation à la réalisation de sa responsabilité sociale en terre albertaine à titre de citoyen francophone à part entière »

DESLANDES, Rollande (2002). « Liens entre l'orientation vers le travail et l'accompagnement parental. Pour une meilleure réussite scolaire des adolescents » dans *Scientia paedagogica experimentalis*. Vol. 37, no. 2. Pages 199-217

Code : Des02 Cité dans : TCL06

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, sexe, environnement familial, réussite dans le cours, temps d'études, questionnaire

Description : De TCL06 : « C'est dans la perspective d'une meilleure compréhension des écarts scolaires entre les filles et les garçons que s'inscrit cette recherche. On y examine les niveaux d'autonomie des filles et des garçons du Québec et, plus spécifiquement, l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité ainsi que la relation entre l'orientation vers le travail, l'accompagnement parental et les résultats scolaires des filles et des garçons. L'échantillon utilisé comprend 872 filles (N = 468) et garçons (N = 404) inscrits en deuxième secondaire au printemps 1998 et fréquentant cinq écoles secondaires des régions de la Montérégie et de la Mauricie-Bois-Francs. » Des questionnaires ont été utilisés afin de collecter des informations sur les résultats scolaires, l'autonomie, le style parental et la participation parentale. »

Éléments de conclusion et de discussion : TCL06 fait état de résultats probants : « Selon ces travaux, les garçons auraient tendance à attribuer leurs succès non pas à l'effort, mais à de la chance, à des facteurs contrôlés par les autres ou à leurs capacités intellectuelles (Eccles, Alder, Kaczala, 1982; Henderson, Dweck, 1990; Weiner, 1985). Résultats autres : Les filles sont plus

orientées vers le travail que les garçons. Elles accordent une plus grande importance à la persévérance, à l'effort et à l'application. Elles obtiennent de meilleurs résultats et réussissent mieux que les garçons. Les différences entre l'autonomie des filles et des garçons ont trait à l'indépendance. Les adolescents perçoivent les filles comme ayant plus d'initiative. Ils les perçoivent également comme ayant une plus grande disposition à prendre des risques. L'orientation vers le travail (effort, application au travail, habileté à compléter les tâches) est davantage favorisée chez les garçons par les dimensions du style parental (presque trois fois plus que chez les filles) et ce, tant de la part de la mère que du père. Par leur affection, supervision et encouragement à l'autonomie, les parents contribuent plus largement au développement de l'orientation vers le travail des garçons que des filles ».

DESLANDES, Rollande; JACQUES, Marie (2004). « Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire » dans *Éducation et francophonie*. Vol. 32, no 1. Pages 172-200. <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf>

Code : DJ04 Cité dans : DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, sexe, environnement familial, réussite préalable

Éléments de conclusion et de discussion : De DL05 : « Des relations positives entre l'école et la famille favorisent un meilleur ajustement de l'enfant à l'école et une plus grande participation parentale (Deslandes et Jacques, 2004). L'influence de la famille sur la réussite scolaire et sur le développement de l'enfant et de l'adolescent n'est plus à démontrer » Dans DL05, Deslandes résume ses travaux de la façon suivante : « En résumé, les adolescents les plus autonomes, voire les plus persévérants (orientation vers le travail), les plus autodéterminés (indépendance) et les plus confiants en eux-mêmes (identité), performant le mieux. Les filles, comparées aux garçons, semblent accorder une valeur supérieure à l'effort et à la persévérance (orientation vers le travail) comme ingrédients de réussite scolaire. Elles ont de meilleurs résultats en français et des aspirations scolaires plus élevées en plus de consacrer davantage de temps aux devoirs et de manifester plus d'autodétermination (indépendance) »

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (2000). *Le décrochage scolaire : définitions et coûts*. Octobre 2000, 73 pages. Direction générale de la recherche appliquée. <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2000-000063/r-01-01f.pdf>

Code : Drc00 Cité dans : DL05

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA; STATISTIQUE CANADA (2002). *À la croisée des chemins : premiers résultats pour la cohorte de 18-20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Document préparé par J. W. Bowlby et K. Mc Mullen, Hull, Développement des ressources humaines du Canada et Statistique Canada.

Code : Drc02 Cité dans : TCL06, Poe07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Canada, sexe, analyse statistique

Description : De TCL06 : « Ce rapport fait état d'une large enquête effectuée auprès de 22 000 Canadiens de 18 à 20 ans. Il propose une analyse et des données statistiques sur les jeunes décrocheurs, une comparaison entre leur situation et celle des diplômés du secondaire de même que des analyses et des données sur les cheminements des jeunes après les études secondaires. »

Éléments de conclusion et de discussion : De Poe07 : « Au secondaire, on s'inquiète des taux de décrochage plus importants au Québec qu'ailleurs au Canada, qui touchent davantage les hommes que les femmes. En effet, selon les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), une enquête longitudinale pancanadienne, le taux de décrochage du secondaire chez les jeunes hommes de 20 ans est estimé à 19,9 % au Québec, comparativement à 11,2 % en Ontario et à 14,7 % dans l'ensemble des provinces (Bowlby & McMullen, 2002). Quant au taux de décrochage des jeunes femmes de 20 ans, il est estimé à 12,0 % au Québec, comparativement à 7,8 % en Ontario et à 9,2 % dans l'ensemble des provinces (Bowlby & McMullen, 2002).

DEVEREAUX, Mary Sue (dir.) (1995). *Après L'école - Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans - Janvier 1995*. Ressources

Humaines et Travail Canada, Gouvernement du Canada.

<http://www1.servicecanada.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/1995-000015/page03.shtml>

Code : Dev95 Cité dans : Vai98, Jan00, Acs97, Poe07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Canada, sexe, langue, localisation

Éléments de conclusion et de discussion : Acs97 offre un tableau tiré des conclusions de cette étude. Poe07 écrit pour sa part : « À partir des données provenant de l'Enquête de suivi de 1995 auprès des sortants ayant quitté les études sans diplôme d'études secondaires, on a estimé la probabilité de décrocher des études secondaires à 8,6 % pour les hommes et à 2,4 % pour les femmes au Québec, contre 3,9 % et 0,9 % en Ontario, ou 4,4 % et 1,0 % en Alberta (Fortin, Havet, & Van Audenrode, 2004). Non seulement les jeunes décrochent-ils en plus grand nombre au Québec qu'ailleurs au Canada, mais ils le font plus tôt dans leur parcours scolaire et de manière plus définitive (Fortin et al. 2004). ». En matière d'immigration et de langue, elle indique que : « Tout juste 8 % de la population âgée de dix-huit à vingt ans était immigrée, et la plupart de ces personnes demeuraient au Canada depuis au moins dix ans. Toutefois, les immigrants avaient moins tendance que les Canadiens de naissance à abandonner l'école. Seuls 11 % des immigrants de dix-huit à vingt ans étaient des sortants, contre 17 % des personnes nées au Canada. Les minorités linguistiques (la minorité anglophone au Québec, la minorité francophone dans le reste du pays ainsi que tous ceux dont la langue habituelle était une langue non officielle) représentaient 8 % des jeunes de dix-huit à vingt ans. Il existait très peu de différence entre le taux d'abandon des groupes linguistiques minoritaires et majoritaires. »

DORAY, P. (2002). *L'analyse des parcours scolaires ou comprendre la réussite, la persévérance et le décrochage en formation technique*. Séminaire présenté au GIRSEF

Code : Dor022 Cité dans : Cap07

DORÉ-CÔTÉ, Annie (2001). « Le décrochage scolaire » dans *Actions Tox*. Vol. 1, no 6, avril. Pages 3-4

Code : Dor01 Cité dans : Lem01

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, environnement familial, absentéisme, délinquance, santé mentale

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure résume bien la problématique. Lem01 la cite : « Le décrochage scolaire n'est pas la conséquence d'une décision spontanée de l'élève, mais bien l'aboutissement d'un long processus qui résulte de l'interaction de l'enfant ou de l'adolescent avec ses environnements familial, scolaire et social. Les facteurs qui y sont associés sont multiples et le plus souvent ils s'additionnent et se multiplient les uns les autres, sans qu'il soit nécessairement possible de distinguer clairement une relation de cause à effet entre eux »

Selon Lem01 : « De plus, l'absentéisme, l'obligation d'aller à l'école, l'indiscipline, le manque de ponctualité, l'usage de drogues illicites, la grossesse à l'adolescence, les troubles de comportement, qu'ils soient intériorisés ou extériorisés, les conduites délinquantes restent aussi des facteurs qui sont généralement associés au phénomène (Doré-Côté, 2001). »

DORÉ-CÔTÉ, Annie (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Powerpoint : [http://www.clds.qc.ca/centredoc/recherches/annie\\_dore\\_cote.pps](http://www.clds.qc.ca/centredoc/recherches/annie_dore_cote.pps)

Code : Dor07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, attitude du formateur

Description : Étude réalisée auprès de 649 élèves de la 3<sup>ème</sup> secondaire.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats montrent un lien significatif entre le style de communication interpersonnelle et la bienveillance du professeur et le risque de décrochage. Ils montrent aussi un lien entre l'engagement de l'étudiant et ce risque

DUBEAU, D.; RENO, M.; AMYOT, É. (1994). *Étude du phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études à l'UQAH*. Hull, Université du Québec à Hull.

Code : DRA94 Cité dans : SDW06

DUCHESNEAU, Lucie (1996). *Étude comparative des variables associées à la famille chez des élèves du secondaire en difficultés graves d'apprentissage et des décrocheurs*. Thèse (M.A.), Université de Sherbrooke

Code : Duc96

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, environnement familial, niveau socio-économique

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure indique « De façon générale, les résultats indiquent que les élèves persévérants ont un degré d'engagement, d'aide et de support entre les membres de leur famille supérieur à celui des familles des décrocheurs. » mais « qu'il n'y a pas de différence significative au niveau socio-économique de la famille dans le fait de poursuivre ou non ses études. »

DUFOUR, Jean-François (1998). *Élaboration d'un plan d'activités s'adressant aux écoles secondaires en vue d'y instaurer un climat participatif et de contrer l'échec scolaire chez les élèves*. Rapport de stage (maîtrise en éducation), UQAM

Code : Duf98

DUMONT, J.; LECLERC, D.; DESLANDES, Rollande (2003). « Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire » dans *Revue canadienne des sciences du comportement*. Vol. 35, no. 4. Pages 254-267

Code : DLD03 Cité dans : DL05

DUMONT, Michelle (2007). « Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale » dans *Éducation et francophonie*. Vol. XXXV, no 1, printemps. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV\\_1\\_161.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_161.pdf)

Code : Dum07

EMOND, Isabelle ; FORTIN, Laurier; PICARD, Yvon (1998). « Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs » dans *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 23, No. 3. Été. Pages 237-250

Code : EFP98

FAUCHER, R. (2001). *L'école française en milieu minoritaire*. Revue documentaire. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les études minoritaires (CIRCEM).

Code : Fau01 Cité dans : BMC07

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1975). *L'école abandonnée, rapport d'une recherche sur le vécu scolaire de drop-outs et d'élèves d'écoles secondaires*. Québec, Document 6552, décembre. 178 pages

Code : Fcs75 Cité dans : Lan99

FILION, Anne (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Fédération des Cégeps. 33 pages.

[http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour\\_pdf/texte04.pdf?PHPSESSID=0805bb9d8b567090424bcd1f1f578ea8](http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/texte04.pdf?PHPSESSID=0805bb9d8b567090424bcd1f1f578ea8)

Code : Fil99 Cité dans : CCC05, Poe07

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Poe07 : « Dans sa recension des écrits sur la réussite au collégial, en plus du temps d'études, la Fédération des cégeps (1999) évoque d'autres facteurs : le choc du passage au collégial, la motivation et les dispositions envers les études, les résultats antérieurs, la cohérence des programmes, la qualité de l'intervention pédagogique, l'environnement éducatif, le travail rémunéré et l'origine sociale. Mais cette étude accorde aussi une place prépondérante à la motivation. »

FINNIE, R.; LASCELLES, E; SWEETMAN, A. (2005). *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Ottawa, Statistique Canada, Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail

Code : FLS05 Cité dans : SDW06

FOLLEY, K. (2001). *Pourquoi arrêter après l'école secondaire? Analyse descriptive des raisons les plus importantes ayant motivé les diplômés de l'école secondaire à ne pas poursuivre d'études postsecondaires*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 26 pages et annexes.

[http://www.boursesmillenaire.ca/images/Publications/foley\\_fr.pdf](http://www.boursesmillenaire.ca/images/Publications/foley_fr.pdf)

Code : Fol01 Cité dans : Cap07

FONTAINE, F. HOULE, R. (2005). « Vision systémique du soutien à la réussite. Impact sur la recherche institutionnelle » dans Chenard et Doray. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec

Code : FH05 Cité dans : SDW06

FORGET, G. ; BILODEAU, A. ; THÉTRAUULT, J. (1992). « Facteurs reliés à la sexualité et à la contraception chez les jeunes et décrochage scolaire, un lien insolite mais réel. » dans *Apprentissage et Socialisation*. Vol. 15, no. 1. Pages 29-38

Code : FBT92 Cité dans : Jan00

FORTIER Claire; BOURQUE Julie Claude (2003). « La réussite des élèves: qu'en disent les principaux concernés? » dans *Colloque conjoint de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) et de l'APOP*. Mont-Tremblant, juin

Code : FB03 Cité dans : Ca07

FORTIN, Laurier D. ; MARCOTTE, Diane; ROYER, Égide; POTVIN, Pierre (2005). « Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. » dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. vol. 8, no 2. Pages 79-88.

Code : FMR05 Cité dans : BMC07, DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, questionnaire

Description : Résultat d'une étude longitudinale auprès de 806 élèves de quatre écoles secondaires de trois régions du Québec sur leur parcours scolaire entre 2001 et 2007.

Pour cette étude, les auteurs ont élaboré un questionnaire de dépistage du risque de décrochage (DEMS), en plus d'utiliser celui de Quirouette pour classer leur échantillon, qui comprenait 28,7% de jeunes à risque.

FORTIN, Laurier; ROYER, Égide; POTVIN, Pierre; MARCOTTE, Diane; YERGEAU, E. (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires » dans *Revue canadienne des sciences du comportement*. Vol. 36, no 3. Pages 219-231.

Code : FRP04 Cité dans : BMC07, DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, santé mentale, délinquance, compétences méta-cognitives, réussite dans le cours, attitude du formateur, compétence linguistique, compétence en mathématiques, environnement familial

Éléments de conclusion et de discussion : Selon DL05, cette étude identifie plusieurs caractéristiques des élèves à risque du premier secondaire, incluant davantage de conduites antisociales et de troubles du comportement, de problèmes de contrôle de soi et de coopération, moins de stratégies de résolution de problèmes, davantage de risques de dépression. Leurs notes sont plus faibles, même si plusieurs ne sont pas en situation d'échec et ils s'absentent davantage. Ils indiquent des problèmes de communication avec leurs parents et un manque de support. Ils perçoivent le climat de la classe comme problématique. De DL05 : « Il semble que la qualité de la relation enseignant-jeune soit très associée à la réussite et à la persévérance scolaire du jeune » Selon les auteurs, 7 variables permettent principalement de prédire le risque de décrochage : 2

facteurs personnels, 2 facteurs familiaux et 3 facteurs liés à l'école. Dans l'ordre : la présence de sentiments dépressifs, le manque d'organisation familiale ainsi que le peu de cohésion familiale, les facteurs scolaires (attitude négative de l'enseignant, manque d'engagement de l'élève, faible performance en français et en mathématiques). Leur étude se différencierait en cela de la littérature, qui cible presque seulement les facteurs liés aux résultats scolaires.

FORTIN, Pierre; HAVET, Nathalie; VAN AUDENRODE, Marc (2004). *L'apport des cégeps à la société québécoise*. Étude préparée pour la Fédération des cégeps. Synthèse : <http://www.collegesherbroke.qc.ca/~philo/resumefortin.pdf>

Code : FHA04 Cité dans : Poe07

FOURNIER, L.; LEMIEUX, G.; BERNARD, M. (2005). *L'accessibilité : c'est de valeur ! Contrer les obstacles aux études postsecondaires*. Avis du Conseil permanent de la jeunesse. 113 pages.

[http://www.cpj.gouv.qc.ca/fr/pdf/acces\\_postsecondaires.pdf](http://www.cpj.gouv.qc.ca/fr/pdf/acces_postsecondaires.pdf)

Code : FLB05 Cité dans : SDW06

FRÉCHETTE, Danièle (1999). *Un guide en soutien scolaire et familial : pour des communautés fières de la réussite éducative et sociale de leurs enfants : l'expérience d'un partenariat communautaire et scolaire auprès des jeunes, des parents et de leur milieu de vie*. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-centre

Code : Fre99

FRENETTE, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Ottawa, Statistique Canada. <http://www.statcan.ca/francais/research/11F0019MIF/11F0019MIF2003201.pdf>

Code : Fre03 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, localisation

Description : La recherche fait suite à des études antérieures semblant indiquer que « les élèves du palier secondaire qui ont à franchir plus que la distance de navettage pour se rendre à l'université, sont bien moins susceptibles de fréquenter celle-ci, surtout s'ils appartiennent à une famille moins favorisée sur le plan du revenu. »

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les conclusions : « Les étudiants qui ont à franchir plus que la distance de navettage pour se rendre à un collège sont bien moins susceptibles de fréquenter le collège, surtout s'ils font partie d'une famille moins favorisée sur le plan du revenu. Il reste que très peu d'entre eux habitent si loin qu'ils ne puissent faire la navette entre leur domicile et un collège. »

FRENETTE, Marc (2007). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université?* Statistique Canada. 43 pages. <http://dsp-psd.communication.gc.ca/Collection/Statcan/11F0019MIF/11F0019MIF2007295.pdf>

Code : Fre07 Cité dans : INR07

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, Canada, niveau socio-économique, compétence linguistique, environnement familial, réussite préalable, analyse statistique

Description : Le rapport inclut des données relatives à l'aptitude aux études, à l'influence des parents, aux contraintes financières et à diverses autres caractéristiques socio-économiques afin d'expliquer les écarts importants de fréquentation universitaire entre les niveaux.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon INR07 : « les résultats aux tests normalisés de lecture, les notes scolaires obtenues à 15 ans, l'influence des parents et la qualité de l'école secondaire sont étroitement corrélés (84%) à cette fréquentation. Les contraintes financières n'expliquent cette inégalité de réussite que pour 12 % des participants à l'étude »

FRENETTE, Normand; QUAZI, Saeed (1996). *Accessibilité et participation des francophones de l'Ontario à l'éducation postsecondaire, 1979-1994*. Sudbury, Collège Boréal.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/franco/franco.pdf>

Code : FQ96



GAGNON, Claudette (1998). « La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe » dans *Recherches féministes*. Vol. 11, no 1. Accès sous Érudit : <http://www.erudit.org.tlqprox.teluq.ugam.ca/revue/RF/1998/v11/n1/057965ar.pdf>

Code : Gag98

GAGNON, Colette; BRUNEL, Marie-Lise (2005). « Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire » dans *Carriérologie*. Vol. 10, no 2.

[http://www.carrierologie.ugam.ca/volume10\\_1-2/17\\_raccrocheurs/index.html](http://www.carrierologie.ugam.ca/volume10_1-2/17_raccrocheurs/index.html)

Code : GB05 Cité dans : BMC07

GAUTHIER, Clermont (dir.) (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Recherche préparée pour le Fonds de recherche sur la société et la culture (Québec). Université Laval. 93 pages. <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf>

Code : Gau04

GINGAS, Guy (1995). *Prévenir le décrochage scolaire - Guide pratique à l'intention des élèves, des parents et des intervenants*. Éditions LIDEC. 91 pages.

Code : Gin95 Cité dans : Acs97

GIRARD, F. (1989). *Élaboration d'un modèle de détection préventive de l'abandon des études*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Code : Gir89 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, niveau socio-économique, confiance en soi, objectifs de formation, intégration sociale

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Lan99, Girard « a identifié des caractéristiques décelables dès la quatrième année du primaire regroupées sous les catégories suivantes : famille (défavorisée, dysfonctionnelle), personnalité (manque de confiance, peu d'aspirations scolaires, sentiment de frustration), performance scolaire (retard scolaire d'une ou de plusieurs années). » Il a identifié, selon Lan99 « des caractéristiques apparaissant dès la première et la deuxième année secondaire : sur le plan familial (parent décrocheur, famille défavorisée, mauvaise préparation aux tâches scolaires; sur le plan personnel (difficulté d'abstraction, problème avec l'autorité, impulsivité, rejet des valeurs de l'école, peu d'aspirations professionnelles); sur le plan scolaire (participe peu aux activités étudiantes et para-scolaires). »

GIROUX, G.; JULIEN, R. (1993). *Le titulariat dans les classes du secondaire*. Document de travail, Ministère de l'Éducation du Québec

Code : GJ93 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, attitude du formateur, réflexion

Éléments de conclusion et de discussion : Ils proposent le titulariat soit « la formation de groupes stables sous la responsabilité de titulaires de classe »

\*\*GOSSELIN, Linda; OUELLET, Roland; PAYEUR, Christian (1992). *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. CRIRES. Sainte-Foy: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 232 pages.

Code : GOP92 Cité dans : PMP99, Lan99, Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation primaire, formation secondaire, Québec, absentéisme, encadrement, outil(s) de soutien à l'apprentissage, mesures d'atténuation, inventaire

Description : Cet inventaire a permis de recenser 232 interventions considérées comme originales ou novatrices en regard de la réussite scolaire au primaire ou au secondaire. Le document décrit d'abord la méthodologie de cet inventaire, présente et analyse les résultats et fournit le répertoire des projets relevés.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs séparent les projets selon qu'ils s'adressent à des étudiants en cheminement normal ou plutôt inscrits dans un curriculum adapté. Les premiers sont plutôt d'ordre préventifs. Au nombre de 135, ils incluent des projets de motivation, des projets pédagogiques, des interventions auprès d'élèves en difficulté, du dépistage et différentes interventions de soutien et d'accompagnement pédagogique ou psychosocial. Dans le deuxième groupe, on trouve par exemple des projets de tutorat, d'auto-évaluation et de reconnaissance, de contrôle de l'absentéisme, d'analyse et de suivi des bulletins, d'enseignement assisté par ordinateur ou à l'aide des technologies.

GROUZET, Frederick (2004). *Rapport sur l'expérimentation avec Academos et sur l'étude du changement de motivation à l'école suite à cette expérience avec Academos*. 30 pages. Disponible sous : <http://www.academos.qc.ca/expertise.asp#3>

Code : Gro04

GRAYSON, J.Paul; GRAYSON, Kyle (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants / Research on Retention and Attrition*. La Fondation des bourses du millénaire. Décembre. 59 pages. [http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/maintien\\_final.pdf](http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/maintien_final.pdf)

Code : GG03 Cité dans : CCC05, SDW06

Mots-clés : Formation présentielle

Éléments de conclusion et de discussion : SDW06 cite le rapport : « Un établissement canadien a estimé que, compte tenu des coûts de recrutement, le départ d'un étudiant avant la diplomation coûtait 4 230 \$ à l'établissement »(Grayson, 2003). »

GRIFFORE, J.; GOUTHRO, Marilyn; ARMSTRONG, David (2003). *Itinéraires favorisant la réussite de la 7e à la 12e année. Rapport du Groupe de travail sur les itinéraires d'études pour les élèves à risque*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 85 pages

Code : GGA03 Cité dans : BMC07

GUAY, Jean-Marc (1999). *L'actualisation du potentiel intellectuel, l'efficacité cognitive et le rendement scolaire chez des élèves de niveau collégial à risque d'abandon scolaire*. Rapport de recherche, Cégep de Chicoutimi,

Code : Gua99

GUIMOND, Lucie (2002). *Relations entre l'épuisement émotionnel, la propension à l'abandon scolaire et les idéations suicidaires à l'adolescence*. Thèse (Ph.D.), Université de Montréal

Code : Gui02

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, santé mentale

Description : Recherche doctorale examinant les « liens entre trois problématiques qui touchent particulièrement les adolescents et adolescentes du Québec. L'épuisement émotionnel, composante importante du "burnout", la propension à l'abandon scolaire et les idéations suicidaires ». Un questionnaire a été administré à 322 élèves de troisième secondaire.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure indique que « La présente recherche démontre l'existence de liens entre l'épuisement émotionnel et la propension à l'abandon scolaire, entre l'épuisement émotionnel et les idéations suicidaires ainsi qu'entre la propension à l'abandon scolaire et les idéations suicidaires. »

Par ailleurs, elle souligne le fait que « les adolescents de troisième secondaire qui sont épuisés émotionnellement et qui démontrent un risque au niveau de l'abandon scolaire présentent plus d'idées suicidaires s'ils disent qu'en cas de difficultés scolaires ils peuvent, s'ils le veulent, arrêter leurs études »

HORWICH, Herbert (1980). « Drop-out or stay-in ? The socio-cultural factors affecting the option. » dans *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.* Vol. XI, Québec, Université Laval et de Montréal

Code : Hor80 Cité dans : Jan00

HRIMECH, Mohamed (1993). *Chacun sa part : programme d'action pour la prévention de l'abandon scolaire sur l'île de Montréal*. Montréal, Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal. 49 pages

Code : Hri93 Cité dans : Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, niveau d'éducation des parents

Éléments de conclusion et de discussion : On y constate notamment que : « les parents des décrocheurs montréalais ont un niveau de scolarité nettement supérieur à celui des parents du décrocheur québécois ».

\*\*HRIMECH, Mohamed ; THÉORÊT, Manon (1997). « L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger » dans *Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 22, no 3. Pages 268-282.

Code : HT97 Cité dans : TCL06, Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, ethnie, sexe, questionnaire

Description : Enquête visant à comparer les « décrocheurs nés au Canada et les décrocheurs immigrants sur un ensemble de caractéristiques sociales, psychologiques et scolaires reliées à l'abandon ». Elle a été menée auprès de 403 décrocheurs des huit commissions scolaires du Montréal métropolitain, dont 120 nés à l'étranger et compare les motifs qu'ils invoquent pour expliquer leur décision de quitter l'école.

Éléments de conclusion et de discussion : L'article fait état de plusieurs recherches, incluant les données de Statistique Canada, qui montrent qu'au secondaire les Canadiens de naissance « abandonnent plus massivement que leurs pairs d'immigration récente ou provenant de certains groupes culturels ». En 1993, au Canada, 17% des jeunes nés ici quittaient le secondaire sans diplôme alors que c'était le cas de 11% des immigrants. 28% des élèves de langue maternelle ou d'usage française avaient décroché comparativement à 12% de ceux dont la langue maternelle ou d'usage n'était ni le français ni l'anglais selon Bea91. Les auteurs soulignent les études américaines montrant que les hispanophones et les amérindiens ont les taux d'abandon les plus élevés, suivis des noirs puis des blancs. Les minorités asiatiques étant les plus persévérantes.

Les deux groupes de répondants montréalais ne présentaient pas de différences statistiquement significatives sur un ensemble de variables incluant le niveau de scolarité des parents, d'autres variables familiales ou les difficultés scolaires antérieures mais ils se distinguent notamment en ce qui a trait à l'ennui à l'école, l'usage de drogues et d'alcool, l'inimitié envers des professeurs, le peu d'utilité ou l'aversion envers les études, la discipline sévère, l'importance du plaisir, tous plus fréquemment évoqués par les Canadiens « de souche ». Les auteurs en concluent « qu'une faible valorisation des études est le dénominateur commun sous-jacent aux comportements qui favorisent l'abandon » particulièrement chez les Canadiens de naissance et donc que : « La dévalorisation de l'apprentissage scolaire chez certains décrocheurs s'avère un facteur explicatif du décrochage ». Ils avancent que cela pourrait aussi contribuer à expliquer la persistance plus élevée des filles.

HRIMECH, Mohamed ; THÉORET, M. ; HARDY, J. H. ; GARIEPY, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. GIRAS. Montréal. Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal. xix, 182 pages

Code : HTH93 Cité dans : Lan99, Acs97, Jan00

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, sexe, réussite dans le cours, langue, questionnaire

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Lan99 : « Cette étude fait ressortir, parmi un choix de 28, les motifs les plus souvent invoqués par les 403 décrocheurs interrogés : ennui à l'école 56% Échec à l'école 53,6% Davantage de plaisir en dehors de l'école 47,6% Absence de goût pour les études 45,1% Problèmes personnels 37,1% »

Selon Jan00 : « Au Québec, les élèves dont la langue maternelle est le français sont plus nombreux à décrocher que les élèves de langue maternelle anglaise (Beauchesne, 1991 ; Hrimch et al. 1993). »

JACOB, P. (1991). « L'abandon scolaire : pour des solutions réalistes » dans *L'école avant tout ça nous concerne tous*. Colloque, Trois-Rivières, UQTR, 27 mars

Code : Jac91 Cité dans : Lan99

**\*\*JANOSZ, Michel (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine » dans *VEI Enjeux*. no. 122, septembre. <http://www.cndp.fr/revueVEI/122/10512711.pdf>**

Code : Jan00

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, profils de décrocheurs, revue de littérature, expérimentation-terrain, questionnaire

Description : L'auteur décrit ce texte comme une « synthèse sélective » de ses écrits précédents sur le sujet. Il débute par les raisons qui devraient sous-tendre la prévention du décrochage, discute de la définition du décrochage puis présente les résultats de nombreuses recherches sur les facteurs de risque mésosociaux (institutionnels et familiaux) et microsociaux (individuels et interpersonnels). Il aborde ensuite les mécanismes de dépistage, incluant le questionnaire en sept questions développé par son équipe. Par la suite, après avoir revu certaines propositions de profils de décrocheurs, il propose sa propre typologie, construite à partir de deux échantillons longitudinaux étudiés en 1974 et en 1985.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur mentionne notamment que plusieurs études indiquent que les adolescents décrocheurs sont plus à risque d'éprouver différents problèmes sociaux (toxicomanie, criminalité, etc.), économiques (pauvreté, chômage, etc.) et de santé, que leurs enfants seront à leur tour plus à risque de décrocher. Toutefois, les liens de causalité sont difficiles à démontrer. Il est possible que les problèmes subséquents résultent de la même inadaptation psychosociale qui a causé le décrochage même. Il qualifie l'échec scolaire, l'absentéisme et la rébellion scolaire de prédicteurs très puissants du décrochage.

En se basant sur les relevés du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) de 1999, il indique que 34% des jeunes sortiraient du secondaire sans diplôme mais que ce taux est de 19% si l'on inclut ceux qui obtiennent leur diplôme après l'âge de 20 ans. Ces données montrent une augmentation du taux de décrochage depuis 1995, particulièrement chez les garçons.

Les études des facteurs du décrochage sont fonction du domaine de spécialisation des chercheurs : facteurs psychologiques, pédagogiques, sociopolitiques. Notamment, on peut l'expliquer « à la lumière des différences culturelles, eu égard à la valorisation de la scolarisation et à la maîtrise des habiletés sociales et personnelles exigées par l'école (thèses culturalistes), ou par l'analyse des rapports de classes et de l'influence de la pauvreté (la valorisation de la scolarisation comme moyen de promotion sociale, l'impact de la fermeture de l'emploi des années quatre-vingt sur les aspirations scolaires...). ».

Il affirme, à partir des conclusions de nombreuses recherches que « l'école, comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire » mais que « la qualité de l'environnement scolaire serait davantage déterminante de la réussite scolaire pour les élèves à risque qui proviennent de milieux peu stimulants ou soutenant eu égard à la scolarisation ». Parmi les facteurs qui auraient un impact : la taille de l'école (les plus petites favorisant la participation aux activités parascolaires et un encadrement flexible), le nombre de cheminements éducatifs (une trop grande diversité nuitrait), l'homogénéité de la clientèle, la diversité des pratiques pédagogiques et activités, le type d'encadrement (valorisant le renforcement plutôt que la punition), les valeurs exprimées par le personnel (valorisation ouverte de la réussite éducative) et l'inclusion des parents dans la démarche.

Du côté des facteurs familiaux, les familles atypiques (désunies, reconstituées), pauvres, où il y a plusieurs enfants, des parents peu scolarisés qui participent peu à l'encadrement scolaire, valorisent peu l'école, sont permissifs et communiquent peu sont plus à risque.

En termes de facteurs interpersonnels, l'isolement social, le rejet par les pairs ou l'association à des pairs décrocheurs ou aux aspirations peu élevées, comme les relations insatisfaisantes avec le personnel, contribueraient au décrochage.

Au niveau des facteurs individuels, les garçons seraient plus à risque, comme les francophones (« Au Québec, les élèves dont la langue maternelle est le français sont plus nombreux à décrocher que les élèves de langue maternelle anglaise ») et les élèves de certains groupes ethniques (les communautés noires et hispanophones aux États-Unis). Toutefois, cela pourrait découler davantage de différences dans les caractéristiques familiales et socio-économiques. Mais dit-il : « la qualité de l'expérience scolaire est un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire ». Il classe comme facteurs de risque liés à cet expérience : des habiletés intellectuelles et verbales faibles, l'échec et le

retard scolaire, une motivation ou des aspirations faibles, un sentiment de compétence diminué, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires. Délinquance, tabagisme, toxicomanie, fréquentation du sexe opposé et grossesse sont d'autres facteurs relevés. La personnalité joue aussi : estime de soi, somatisation, états affectifs négatifs et lieu de contrôle externe seraient aussi en cause.

En termes de dépistage, les variables familiales et scolaires seraient les meilleurs prédicteurs. À l'adolescence, les variables scolaires seraient les prédicteurs les plus utiles. Son questionnaire en sept points permet une classification correcte à environ 80%.

Janosz indique que : « Les décrocheurs ne constituent pas un groupe homogène d'individus et il est possible de distinguer des sous-groupes d'individus [...] La recherche empirique sur cette question est néanmoins peu développée. ». Il propose pour sa part une typologie axée sur trois dimensions : l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire. En croisant ces trois dimensions, il propose quatre profils de décrocheurs :

- les discrets, qui ne présentent pas de problèmes de comportement, ont un niveau d'engagement élevé mais un rendement relativement faible. Ils représentaient 38 % des décrocheurs étudiés en 1974 et 41 % en 1985. Ils proviennent davantage de milieux défavorisés et de parents peu scolarisés.
- les désengagés. Ils ont un faible engagement envers l'éducation, un niveau d'inadaptation comportementale et un rendement scolaire moyen (11 % des décrocheurs de 1978, 7 % en 1985). Il les compare aux « pushout » de Kronick et Hargis (KH90).
- les sous-performants. A la différence des précédents, leur rendement scolaire moyen est au-dessous de la note de passage. Ils représentaient 13% des décrocheurs de 1974 et 8% en 1985,
- les inadaptés. Leur rendement scolaire et leur engagement est faible et ils présentent un niveau d'inadaptation scolaire élevé. C'est le groupe le plus important, comptant pour 39% des décrocheurs en 1974 et 44% en 1985.

En matière d'intervention, il indique que le retrait des élèves à risque du cursus général ne semble pas empêcher l'abandon.

JANOSZ, Michel (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différencielle*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal.

Code : Jan94

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, profils de décrocheurs

Éléments de conclusion et de discussion : Acs97, après avoir rappelé l'importance de considérer les divers profils psychosociaux des décrocheurs plutôt que de les voir comme un groupe homogène, indique que « Janosz (1994) a trouvé que "deux types de décrocheurs au profil psychosocial opposés se démarquent et comptent pour plus de 80 % de la population des décrocheurs: les décrocheurs Discrets (40%) et les Inadaptés (40%). Entre ces deux extrêmes se positionnent les décrocheurs Désengagés (+/- 10%) et Sous-Performants (+/- 10%)" » et que « cette typologie ne prend tout son sens que si l'on propose une intervention adaptée à chacun des types de décrocheurs. »

JANOSZ, Michel ; LEBLANC, M. (2006). « L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples » dans G. Brandibas et R. Fourasté (Eds.), *Approche pluridisciplinaire du refus de l'école..* Bruxelles : De Boeck

Code : JL06

JANOSZ, Michel ; LEBLANC, M. (1997). « Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. » dans *Prisme*. Vol. 7, no. 2. Pages 12-27

Code : JL97 Cité dans : Jan00, Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, questionnaire

Éléments de conclusion et de discussion : Jan00 décrit le questionnaire de dépistage développé. Il s'agit d'un outil autorapporté par l'élève. Il contient « sept questions dont une sur le

retard scolaire, deux sur les notes obtenues durant la dernière année et quatre sur le niveau d'engagement scolaire [...]. Une procédure de cotation simple permet de calculer la probabilité de décrocher d'un élève (score de 0 à 100 %) [...]. Il appartient aux intervenants de choisir le point de coupure pour sélectionner les décrocheurs potentiels, c'est-à-dire à partir de quel niveau de risque (50e percentile, 70e ou 85e) seront identifiés les élèves à risque. »

JANOSZ, Michel ; LEBLANC, M. ; BOULERICE, B. TREMBLAY, R. E. (1997). « Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. » dans *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 26, no. 6. Pages 733-759.

Code : JLB97 Cité dans : Jan00, Acs97

JANOSZ, Michel ; ROSS, V. (1997). *L'efficacité des programmes de prévention secondaire du décrochage scolaire: revue critique et pistes de développement*. École de psychoéducation, Université de Montréal.

Code : JR97 Cité dans : Jan00

JANOSZ, Michel ; FALLU, J. S. ; DENIGER, M.-A. (2000). « La prévention de l'abandon scolaire : facteur de risque et efficacité des programmes d'intervention » dans *Vitaro, F. et C. Gagnon (dir.). Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : les problèmes externalisés*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec. Pages 117-164.

Code : JFD00 Cité dans : TCL06, Jan00

JANOSZ, Michel ; LEBLANC, M. (1996). « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire » dans *Revue canadienne de psycho-éducation*. Volume 25, numéro 2. Pages 61-88.

Code : JL96 Cité dans : DL05, TCL06, Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire

Description : Revue de littérature substantielle proposant une vision intégrative de l'abandon utilisant la métaphore de l'arbre

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs soulignent « l'importance de considérer simultanément les niveaux individuels, organisationnels et socioculturels pour bien cerner toute la complexité de la problématique »

JANOSZ, Michel; LE BLANC, M. ; BOULERICE, B. ; TREMBLAY, R. E. (2000). « Predicting different types of school dropouts : A typological approach on two longitudinal samples. » dans *Journal of Educational Psychology*. Vol. 92, no. 1. Pages 171-190

Code : JLB00 Cité dans : Jan00

JUNOR, S.; USHER, A. (2004). *Le prix du savoir 2004. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Collection de recherches du millénaire

Code : JU04 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Canada, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : SDW06 fait état du modèle proposé par ces auteurs et le résumé : « Junor et Usher (2004) ont proposé un modèle expliquant les nombreuses influences que subit l'étudiant lors des diverses étapes de cheminement scolaire jusqu'à la fin de l'école secondaire [...] la participation de l'étudiant à l'école secondaire ne résulte pas seulement de l'accessibilité des études supérieures, mais aussi d'un bagage d'expériences personnelles et scolaires. Nous constatons également que le fait de décrocher ou de ne pas poursuivre immédiatement après les études secondaires n'empêche pas l'étudiant de faire un retour aux études ultérieurement. ».

KARSENTI, Thierry; THIBERT, G. (1994). « The Relationship Between Teaching Style and Within-Term Changes in Junior-College Student Motivation. » dans *Annual Meeting and Exhibit of the American*

*Educational Research Association*. Nouvelle-Orléans, avril. 15 pages  
<http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/1995/ed373838.pdf>

Code : KT94

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec, attitude du formateur, encadrement

Description : La présentation fait état d'une étude menée pour évaluer la relation entre le style d'enseignement et les changements à la motivation d'étudiant en formation collégiale de deux ans. L'échelle de la motivation en éducation a été administrée à 1 597 femmes et 837 hommes étudiants dans un collège québécois au début d'un trimestre puis trois mois plus tard. Le style d'enseignement a pour sa part été mesuré par le « Teaching Style Inventory ».

Éléments de conclusion et de discussion : Cinq styles d'enseignement ont été identifiés : les styles axé sur les résultats, empathique et orienté vers les gens, orienté intellectuellement, orienté vers l'innovation et style mixte.

Les résultats montrent que des enseignants hautement structurés, bien organisés et orientés sur les résultats semblent maintenir la motivation alors que les professeurs soutenant l'autonomie et ceux qui sont plus orientés vers les gens étaient liés à une baisse de motivation des étudiants. Des changements à la motivation ont été observés dans le cas de professeurs ayant un style mixte, ce qui supporterait l'idée que la versatilité dans l'enseignement est essentielle.

KARSENTI, Thierry; THIBERT, G. (1995). « The Effect of Gender on Within-Term Changes in Junior-College Student Motivation. » dans *Higher Education Abstracts*. Vol. 34

Code : KT95

KING' A.J.C. ;WARREN, W.K. ; MICHALSKI, C. ; PEART, M.J. (1989). *Améliorer la persévérance scolaire dans les écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Code : KWM89 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario, sexe, heures travaillées, mesures d'atténuation

Éléments de conclusion et de discussion : De Lan99 : « Selon King (1989), le processus de l'abandon provient d'une série d'événements longs et complexes. Les programmes conçus pour dépister les décrocheurs juste avant qu'ils n'abandonnent risquent d'être relativement inefficaces parce que le processus de désengagement est en cours depuis un bon moment déjà ». « En Ontario [...] Les filles avaient traditionnellement moins tendance que les garçons à compléter des études secondaires, mais dans les dix dernières années, plus de garçons que de filles quittent l'école avant l'obtention du diplôme » De Lan99 : « Comme seulement un tiers des décrocheurs obtiennent vraiment un emploi au salaire minimum (gage de pauvreté) à leur sortie de l'école, alors que les deux autres tiers chôment ou travaillent à temps partiel exactement comme ils le faisaient quand ils étaient à l'école, il faut écarter l'attrait exclusif du travail pour expliquer l'abandon scolaire (King, 1989) ». Les auteurs suggèrent certaines modifications aux politiques scolaires : une évaluation plus constructive, la possibilité de reprendre rapidement les crédits perdus, l'offre d'une diversité d'expériences de succès, la publicité des débouchés professionnels ne nécessitant pas une formation postsecondaire.

KUBANEK, Anne-Marie; WALLER, Margaret (1995). « Une question de relation » dans *Pédagogie collégiale*. Vol. 8 no 8, mai

Code : KW95 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, attitude du formateur

Éléments de conclusion et de discussion : De Lan99 : « Elles concluent que « les contacts individuels avec les enseignants et les encouragements de leur part favorisent l'apprentissage et la persévérance scolaires, et ce, quel que soit l'âge des étudiantes. Inversement, un enseignement distant et impersonnel est associé aux échecs scolaires et aux changements de programme »

L'ESPÉRANCE, A.; DUCHARME, P.; FOUCAULT, D. (2000). « Le décrochage scolaire » dans *Bulletin statistique de l'éducation*. No. 18, 11 pages

Code : LDF00 Cité dans : Lem01

LAFORCE, Louise (1979). *Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario : des observations des enquêtes ASOPE et SOSA*. Les Cahiers d'A.S.O.P.E. vol. VI, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal

Code : Laf79

LALIBERTÉ, L.; LAVOIE, M.; GARNEAU, E. (1981). *Dépistage des candidats à l'abandon scolaire pour fins de prévention au 2e cycle du secondaire*. Commission scolaire régionale Meilleur

Code : LLG81 Cité dans : Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, questionnaire

Description : Selon Acs97, ces auteurs ont développé un questionnaire pour identifier les décrocheurs potentiels, le questionnaire "Prévention de l'Abandon Scolaire", connu sous le vocable PAS.

LAMBERT, Mylène ; ZEMAN Klarka ; ALLEN, Mary ; BUSSIÈRE, Patrick (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi*. Enquête auprès des jeunes en transition. Ottawa : Statistique Canada. <http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2004026.pdf>

Code : LZA04 Cité dans : INR07, SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, formation universitaire, Canada

Éléments de conclusion et de discussion : Extrait de INR07 : « Tout comme le souligne Marc Romainville, les auteurs pensent que les jeunes qui ont un fort sentiment d'appartenance à leur établissement et qui obtiennent de bons résultats à l'école secondaire sont plus susceptibles de poursuivre leurs études. Leurs travaux sont basés sur une enquête menée sur un panel d'étudiants ayant débuté un cycle en 2001. 15 % des jeunes âgés de 20 à 22 ans qui avaient poursuivi des études post secondaires les ont abandonnées sans avoir terminé leur programme. Par ailleurs, les jeunes qui abandonnent leurs études post secondaires avant de les avoir terminées ressemblent davantage à ceux qui n'ont pas entrepris d'études qu'aux autres étudiants moyens. De plus, les chercheurs ont trouvé que l'engagement au niveau universitaire peut constituer une bonne indication du taux de rétention ou d'attrition. Certaines universités ont donc élaboré des programmes spécifiques qui permettraient d'accroître l'engagement des étudiants de première année et par conséquent d'améliorer le taux de rétention, avec notamment le recours aux tuteurs (étudiants plus anciens), aux mentors (parmi les professeurs) ou encore les incitations à participer aux activités extra-scolaires (sport, activités sociales, bénévolat...). »

SDW06 écrit : « Une étude menée dans différents milieux universitaires canadiens a démontré que la scolarité des parents exerce une influence plus importante que le revenu familial sur l'accès et la persévérance aux études et qu'elle est profondément liée à la valeur accordée aux études (Lambert, Zeman, Allen et Bussière, 2004). »

LAMONDE, Jeannine (1984). *La réussite scolaire au collégial*. Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Service de la recherche et du développement, Collection « Bulletin statistique », vol. 9, no. 7. 72 pages

Code : Lam84

LANDRY, R.; ALLARD, R. (1999). « L'éducation dans la francophonie minoritaire » dans J. Y. Thériault (Ed.), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions d'Acadie. Pages 403-433.

Code : LA99 Cité dans : Cor05

LANGÉVIN, L.; VILLENEUVE, L. (dir). (2000). *L'encadrement des étudiants : un défi du XXIe siècle*. Montréal, Éditions LOGIQUES, Collection Théories et pratiques dans l'enseignement

Code : LV00 Cité dans : Gau07

LANGÉVIN, Louise (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal, Éditions LOGIQUES



Code : Lan96 Cité dans : Lan99

**\*\***LANGEVIN, Louise (1999). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. 2e éd. Montréal : Éditions LOGIQUES, 480 pages

Code : Lan99 Cité dans : Acs97

**Mots-clés :** Formation présentielle, formation primaire, formation secondaire, Québec, absentéisme, durée des cours, encadrement, environnement familial, locus de contrôle, niveau socio-économique, langue, réussite préalable, sexe, taille des classes, mesure d'atténuation, revue de littérature, analyse de contenu, étude de cas

**Description :** Les premières parties du livre présentent les statistiques de l'abandon ici et ailleurs puis analysent ce que la littérature dit de chaque facteur en cause. On présente ensuite une recherche de Lorraine Savoie-Zajc reposant sur l'analyse du discours de décrocheurs. Les derniers chapitres traitent de dépistage puis de prévention, soit primaire (s'adressant à l'ensemble de la population), soit secondaire (visant les clientèles à risque) ou tertiaire (s'adressant aux décrocheurs). Deux interventions sont présentées de façon plus détaillée : une recherche-action dans une commission scolaire et le Service de support et de transition de la commission scolaire de Yamaska. L'ouvrage inclut plusieurs exemples de questionnaires et de fiches de dépistage.

**Éléments de conclusion et de discussion :** De différentes études statistiques revues en première partie, l'auteure conclut que les caractéristiques économiques et familiales jouent un rôle important : « La famille du décrocheur est souvent défavorisée, les parents sont peu scolarisés et la famille est plus nombreuse. », ainsi : « Au Québec, les enfants dont le père n'a que huit ans et moins de scolarité risquent trois fois plus d'abandonner que ceux dont le père a complété son secondaire ». Le décrochage perpétue donc le cercle vicieux de la pauvreté.

Des variables socio-culturelles jouent aussi : « on déplore 10% de plus d'abandon chez les francophones que chez les anglophones. », « L'ethnicité et la race jouent aussi un rôle significatif », « En 1997-1998, 26% des filles et 41% des garçons abandonnent l'école, pour une moyenne de 33% ».

Les difficultés scolaires sont aussi en cause : les échecs et les redoublements, débutant généralement au primaire, parfois même à la maternelle, sont des prédicteurs de l'abandon mais ils en sont peut-être aussi des facteurs contributifs, en contribuant à un processus de marginalisation progressive, soit volontaire si c'est l'étudiant qui a peu d'intérêt pour l'école, soit par défaut s'il en est rejeté à cause de son indiscipline ou de ses échecs. Ce processus débute souvent par une préparation insuffisante avant la scolarité, suivie de difficultés qui minent l'estime de soi et le sentiment de contrôle du jeune. L'étudiant souffre de cette marginalisation : « on a constaté souvent qu'après l'abandon son estime de soi augmente ».

Elle constate des différences dans les préoccupations des nations à l'égard de ce problème. Par exemple, en France, on traiterait davantage d'échec scolaire que d'abandon ou de décrochage. Elle dit que : « Le système français est ainsi fait que la sélection des candidats aux divers secteurs scolaires se fait tôt et que les abandons se raréfient puisque l'enseignement professionnel demeure valorisé ». Chez les Anglais, on utilise plutôt les termes de « early leaving » ou d'arrêt précoce.

Dans l'étude incluse relative au discours sur l'école, Lorraine Savoie-Zajc distingue les causes extrinsèques (structure sociale, absentéisme, délinquance, etc.), les causes structurelles (agencement des programmes, notes de passage, etc.) et les causes intrinsèques (motivation, estime de soi, etc.). Elle a interviewé 14 jeunes de troisième secondaire à risque d'abandon de l'Ouest du Québec. Ils identifient notamment les caractéristiques d'un professeur correct ou pas, autant en termes de qualité personnelles (encouragement, reconnaît ses erreurs, peut faire confiance, etc.) que professionnelles (varie les stratégies pédagogiques, n'est pas centré uniquement sur la matière, etc.). Elle leur a fait dessiner l'école telle qu'ils la perçoivent et leur école idéale. Cette dernière est centrée sur des rapports plus harmonieux avec les enseignants.

Sur le dépistage, l'auteure suggère de cibler les décrocheurs très tôt, d'une part à partir d'indices directement observables comme les retards et absences excessives, le peu d'intérêt et de participation au travail en classe ou aux activités de l'école, les résultats faibles ou les échecs. Il faut aussi porter une attention particulière aux transitions entre niveaux d'enseignement. Mais elle suggère aussi de recueillir des indices de deuxième plan, « qu'il faut aller chercher dans une entrevue ou un questionnaire auprès du jeune et de ses professeurs : estime de soi faible, famille peu intéressée,

entourage décrocheur ». Elle recommande donc de tenir des dossiers informatisés contenant des données sur le profil des élèves, de les compiler et d'en faire une analyse serrée. Elle indique aussi que les programmes de prévention nécessitent d'abord une vision et une organisation stratégique. Elle évoque la création d'un poste de conseiller à la persévérance scolaire et la mise en place d'un comité permanent dans chaque école pour lutter contre l'abandon

Elle note que plusieurs spécialistes recommandent de mettre l'accent sur l'individualisation de la formation et les contacts chaleureux au sein de petites unités autonomes. Plusieurs remettent en cause la formation en périodes de 50 ou 60 minutes au secondaire ou suggèrent de limiter au plus petit dénominateur commun le curriculum obligatoire. D'autres insistent sur la formation des formateurs, une meilleure information sur les débouchés professionnels, la mise en place de mesures de rattrapage tôt dans le curriculum ou la signature de contrats mutuels liant parents, personnel et élèves. Les programmes de soutien peuvent aussi utiliser du tutorat par d'autres élèves, le développement d'activités extracurriculaires intéressantes ou des programmes emploi-étude. Elle conseille aussi d'interviewer les décrocheurs pour mieux comprendre leur abandon.

LAPLANTE, Bernard (2001). « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises » dans *Revue des Sciences de l'éducation*. Volume 27 numéro 1.

<http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000311ar.pdf>

Code : Lap01

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Saskatchewan, langue, attitude du formateur

Description : « Cet article traite d'enseignantes qui oeuvrent dans les écoles fransaskoises et qui partagent avec nous certaines de leurs histoires d'enseignement. »

Éléments de conclusion et de discussion : « Il en ressort que ces enseignantes prennent à cœur la mission de l'école minoritaire, mais qu'elles semblent rencontrer des difficultés à vivre et à faire vivre à leurs élèves des histoires relatives aux aspects plus politiques de cette mission. [...] Globalement, l'étude permet de mieux comprendre comment ces enseignantes vivent leur expérience de travail en milieu minoritaire. ».

LAPOINTE-LAFOND, Anne-Marie (2004). *Le décrochage scolaire : représentations de jeunes adultes face aux facteurs de risque et aux facteurs de protection*. Thèse (M.Ed.), University of Manitoba

Code : Lap04

LAROCHE, C. (1976). « Les drop out: pourquoi ont-ils décroché? » dans *Québec science*. Vol. 14, no. 6. Pages 21-25.

Code : Lar76

Cité dans : Acs97

LAWTON, S.B. (1988). *Persévérance scolaire et transition dans les écoles secondaires de l'Ontario : politiques, pratiques et perspectives d'avenir*. Ministère de l'Éducation, Ontario

Code : Law88

Cité dans : Cri92

LE BLANC, M. et al. (1998). *Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Code : Leb98

Cité dans : TCL06

LE BLANC, M. ; JANOSZ, M. ; LANGELIER-BIRON, L. (1993). « L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. » dans *Apprentissage et Socialisation*. Vol. 16, no. 1-2. Pages 43-64.

Code : LJL93

Cité dans : Jan00

LECLERC, Réal (2000). *Étude des relations entre l'identité personnelle et le potentiel de décrocher*. Thèse (M.A.Ed.), Université de Moncton

Code : Lec00

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Nouveau-Brunswick, sexe, questionnaire

Description : Dans le cadre de cette étude, deux instruments de mesure ont été administrés « aux élèves de neuvième année des quatre écoles secondaires du comté de Restigouche au Nouveau-Brunswick (n = 347). » : le questionnaire « L'école ça m'intéresse? » du Ministère de l'Éducation du Québec et « l'Échelle d'identité personnelle » de Rasmussen.

**\*\*LEMIRE, Louise (2001). *Pour promouvoir la réussite scolaire des jeunes lanauchois : un partenariat à développer ou à consolider entre les écoles, les familles et les communautés.* Document réalisé dans le cadre de la Journée de présentation du décrochage scolaire tenue le 8 juin, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Lanaudière. Service de connaissance/surveillance/recherche/évaluation, 41 pages. <http://www.tpdsl.org/doc/Promouvoir.pdf>**

Code : Lem01

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Lanaudière, niveau socio-économique, environnement familial, réussite préalable, analyse statistique

Description : Analyse, reposant sur de nombreux tableaux statistiques, sur la situation du décrochage dans Lanaudière. On y analyse d'abord les chiffres liés au phénomène, on résume les facteurs identifiés et on conclut en préconisant la mise en place de partenariats entre écoles, familles et communautés.

Éléments de conclusion et de discussion : Dans Lanaudière, les plus faibles taux de diplomation se retrouvent dans des secteurs où la population a en général un plus faible niveau de scolarité. De plus : « quelle que soit la commission scolaire, l'indice moyen de diplôme à 19 ans varie presque du simple au double selon que les écoles primaires sont considérées comme défavorisées ou favorisées en termes de réussite scolaire ». On souligne cependant qu'au Québec, une personne sur 8 (12%) obtient son diplôme secondaire dans le secteur de l'éducation aux adultes.

L'auteur convient, comme Doré-Côté (Dor01) que le décrochage est le résultat d'un long processus découlant de l'interaction de facteurs multiples dont les liens de causalité sont difficiles à établir. Elle regroupe les facteurs en quatre sous-systèmes : les caractéristiques de l'élève, de la famille, de l'école et du milieu.

En ce qui a trait à l'élève, elle indique entre autres : difficultés scolaires, redoublement, absentéisme ou manque de ponctualité, indiscipline, usage de drogues, grossesse, troubles de comportement et délinquance, faim, fatigue, stress, faible niveau de motivation, piètre estime de soi-même, absence d'engagement dans les activités scolaires. Elle cite notamment une étude du groupe ÉCOBES du Saguenay-Lac-St-Jean (PGV00) qui lie la mauvaise estime de soi en matière académique au décrochage scolaire.

En ce qui a trait à la famille, elle inclut: parents peu scolarisés, famille mono-parentale, revenu insuffisant ou faible statut socio-économique, faible estime de soi des parents et autres contraintes psychosociales, nature et force du soutien accordé aux jeunes, engagement dans la scolarisation.

En regard de l'école, elle souligne le nombre trop élevé d'élèves par classe, le peu d'activités parascolaires, le manque d'encadrement ou de valorisation de la réussite scolaire, les attentes trop ou pas suffisamment élevées envers les élèves, le manque de motivation du personnel enseignant, le climat négatif de l'école ou de la classe, le manque de mécanismes de soutien pour les enfants et les parents qui rencontrent des difficultés.

En ce qui a trait au milieu, elle identifie notamment : structure démographique, densité de la population, proximité des services dédiés à l'éducation (bibliothèques, institutions secondaires et post-secondaires), faible scolarisation de la population, qualité des liens sociaux, présence ou non de réseaux d'entraide, nature et type d'emplois disponibles, chômage, logements détériorés, criminalité et délinquance. Elle souligne les conclusions de l'étude de Perron et autres (PGV00) liant la faible densité de la population et le fait de vivre en milieu rural au faible taux de diplomation et indique que la situation semble similaire dans Lanaudière.

Parmi les interventions à mettre en place, elle suggère d'augmenter les services professionnels pour les élèves en difficulté.

LESSARD, Anne; FORTIN, Laurier; JOLY, Jacques.; ROYER, Égide; BLAYA, Catherine (2004). « Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors? » dans *Journal of At-Risk Issues*. Volume 10, No. 2

Code : LFJ04 Cité dans : DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, sexe

Description : Enquête auprès de 3 359 élèves du secondaire

Éléments de conclusion et de discussion : De DL05 : les résultats « montrent aussi que les facteurs associés au risque de décrochage scolaire varient selon le genre »

LÉVESQUE, G.; LAROSE, S.; BERNIER, A. (2002). « L'organisation cognitive du système d'attachement des adolescents et leurs perceptions de l'encadrement dyadique en tutorat. dans *Revue canadienne des sciences du comportement*. No 38. Pages 186-200

Code : LLB02 Cité dans : Cap07

LÉVESQUE, J.; WEST, W. (1986). *Le décrochage scolaire : une perspective holistique*. Essai de maîtrise non-publié, Université Laval: Ste-Foy.

Code : LW86 Cité dans : Acs97

LÉVESQUE, M.; PAGEAU, D. (1990). *La persévérance aux études : la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science du Québec, 431 pages.

Code : LP90 Cité dans : Cap07

LIZOTTE, Janice (1995). *Modèle multi-causal de l'abandon scolaire*. Thèse. Université de Moncton

Code : Liz02

LOOKER, E.D. (2002). *Pourquoi ne continuent-ils pas ? les facteurs qui influencent les jeunes Canadiens à ne pas poursuivre leurs études au niveau post-secondaire*. Fondation canadienne des bourses du millénaire

Code : Loo02 Cité dans : Cap07

LOUBIER, Danielle (1995). *Étude des relations entre les styles d'attribution, l'optimisme, l'estime de soi, les mécanismes d'adaptation et le niveau de stress, avec l'abandon scolaire*. Thèse. Université de Moncton. 191 pages

Code : Lou95

MAHEUX, M. (1985). *Stratégie d'intervention pour la prévention de l'abandon scolaire dès le premier cycle du secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, direction de la recherche

Code : Mah85 Cité dans : Lan99

MARCEAU, Francine (1996). *Une étude exploratoire des conditions favorables à la réussite scolaire du point de vue d'étudiants du secondaire qui réussissent*. Thèse (M.A.), Université du Québec à Chicoutimi

Code : Mar96

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, design pédagogique, attitude du formateur, activités parascolaires

Description : Le mémoire repose sur des données recueillies auprès de 195 étudiants et étudiantes du deuxième cycle du secondaire de deux écoles de la région du Saguenay et les explore en vue d'identifier des motifs de la persévérance scolaire.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur indique que : « Les résultats font ressortir certains éléments qui doivent être considérés comme des facteurs de réussite [...] des méthodes d'enseignement et du matériel pédagogique diversifiés, des travaux scolaires qui ont du sens pour les jeunes, une évaluation continue, des professeurs qui sont "psychologues", respectueux des élèves, souriants et justes, une école accueillante avec des activités parascolaires selon leurs goûts »

MCKINNON, Audrey; LACROIX, Dorothée. (2006). *Portrait des pratiques communautaires de lutte au décrochage au Québec*. Montréal : Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage. 39 pages <http://www.rocql.org/documentation/versionb.pdf>

Code : ML06

MICHALSKI, Serge; PARADIS, Louise (1993). *Le décrochage - Prévention intervention raccrochage*. Éditions LOGIQUES, 226 pages.

Code : MP93 Cité dans : Acs97

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *Établir l'avantage éducatif de l'Ontario : le rendement des élèves*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/partnership/buildingf.html>

Code : Meo04

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1987). *Répertoire des interventions sur le décrochage scolaire*. Toronto, direction de la recherche

Code : Meo87 Cité dans : Lan99

\*\*MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2007). *Statistiques sur les abandons scolaires. Du 30 septembre 2005 au 30 septembre 2006*. Division des politiques et de la planification. 29 pages. <http://www.gnb.ca/0000/publications/polplan/Abandons2005-2006.pdf>

Code : Men07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Nouveau-Brunswick, langue, sexe, analyse statistique

Description : Le rapport présente les statistiques provinciales brutes par année scolaire ainsi que par raison invoquée, district, sexe, école et langue. Il ne contient pas d'analyse ou d'explications méthodologiques détaillées. Des rapports annuels similaires sont disponibles en ligne pour chacune des années à partir de 2001-2002.

Éléments de conclusion et de discussion : Le rapport fait état de taux d'abandon pour l'ensemble des années du secondaire (7-12) variant entre 1994-95 et 2005-06 de 2,4 à 3,5%, les deux dernières années affichant les taux les plus bas. On indique que « Les abandons dénombrés se rapportent aux élèves actifs au 30 septembre, qui ont abandonné l'école et n'y étaient pas encore retournés au 30 septembre suivant. ». Les taux sont plus élevés chez les garçons (2,9% en 2005-2006) que chez les filles (1,9%) et très légèrement plus haut dans les districts francophones (2,5%) que dans les districts anglophones (2,4%). Comme motifs d'abandon, les élèves invoquent principalement des raisons personnelles (68,7%) et des problèmes scolaires (12,1%).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études: un résumé des plus récentes données disponibles*. Québec, Direction de la recherche. Québec, 21 pages

Code : Meq91 Cité dans : Lan99, Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire Québec, réussite préalable, absentéisme, délinquance, sexe, analyse statistique

Description : Le document présente les données alors disponibles sur l'abandon des études secondaires au Québec.

Éléments de conclusion et de discussion : Le MEQ propose ici le calcul suivant (de Lan99) : « Si 357 élèves sur 1 000 (35,7%) n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires (DES), il faut cependant soustraire de ce nombre 15 élèves grandement handicapés, 17 élèves inscrits en cheminement particulier de formation, 29 élèves inscrits au collégial sans DES, 13 élèves de moins de 20 ans et 77 élèves de plus de 20 ans qui obtiendront leur diplôme à l'éducation aux adultes, et 206 élèves qui, malgré leur potentiel, décident de décrocher. Ce sont ces derniers qui sont les vrais décrocheurs, ce qui indique un taux réaliste de 20,6% » Selon le MEQ (de Lan99) : « Les décrocheurs appartiennent à l'un des groupes suivants d'élèves en difficulté : difficultés persistantes depuis le primaire ou le début du secondaire [...] 2. difficultés surgissant vers 18, 15 ou 16 ans » liées

à des « comportements d'indifférence, de négativisme, d'absentéisme, ainsi qu'une consommation exagérée de drogue et d'alcool ».

« L'écart entre les garçons et les filles, qui a été relativement stable jusqu'en 1981-1982, s'accroît depuis ce temps et la probabilité d'abandon est maintenant de 42,4% chez les garçons et de 28,8% chez les filles »

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992). *Chacun ses devoirs, plan d'action sur la réussite éducative*. Québec

Code : Meq92 Cité dans : Jan00, Lan99

\*\*MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE, DE LA FORMATION ET DU TRAVAIL DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2007). *Enquête de suivi auprès d'étudiants du secondaire Volet du Programme de recherche sur l'éducation postsecondaire et de formation au Nouveau-Brunswick. Rapport #4*. Rapport préparé par : R.A. Malatest & Associates Ltd. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Ressources humaines et Développement social Canada. 38 pages. <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/4218HSfollowupf.pdf>

Code : Mem07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, formation collégiale, Nouveau-Brunswick, réussite préalable, environnement familial, sexe, financement des études questionnaire, analyse statistique

Description : Cette enquête s'attarde aux éléments qui influencent la décision des étudiants du secondaire au Nouveau-Brunswick de poursuivre leurs études au niveau postsecondaire. Elle a été réalisée en mai et juin 2005. Le questionnaire sur lequel elle repose a été distribué à 2342 ex-étudiants du secondaire de la promotion de 2003 et 1106 y ont répondu. Après la description de la méthodologie, les auteurs tracent un profil des répondants puis s'attachent, dans des sections distinctes, aux études secondaires et aux expériences post-secondaires, scolaires ou non.

Éléments de conclusion et de discussion : 96% des répondants avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires alors que 18,9 % des membres de cette promotion n'étaient pas diplômés. 9,9 % d'entre eux ont obtenu leur diplôme après juin 2003. Les trois quarts de ces répondants étaient inscrits à un programme d'études postsecondaires ou en avaient terminé un.

La plupart des répondants ont commencé à penser à des études postsecondaires avant la 12e année. Les notes obtenues au secondaire et l'encouragement des parents influaient le plus sur le choix de poursuivre des activités postsecondaires.

Parmi les autres résultats :

- « Les gens dont au moins un parent a suivi des études postsecondaires ont davantage tendance à s'inscrire à un programme postsecondaire que ceux dont les parents n'ont qu'une 12e année ou moins.
- Les gens qui s'occupent de personnes à charge ont moins tendance à poursuivre des activités postsecondaires.
- Les femmes ont davantage tendance à fréquenter un établissement postsecondaire que les hommes. »

L'obstacle le plus courant aux études postsecondaires était la situation financière des répondants (25,5 %). Un répondant sur dix avait abandonné ses études postsecondaires en cours de route (7,8 %). La raison la plus fréquemment invoquée était que le programme ne correspondait pas aux attentes. Un répondant sur cinq ne s'était jamais inscrit à un programme postsecondaire (22,7 %); les raisons les plus souvent citées étaient l'indécision quant au choix d'une carrière et la situation financière.

Les notes des répondants qui prenaient part à des activités parascolaires, peu importe qu'ils aient eu ou non un emploi, étaient plus élevées que celles des autres étudiants.

L'enquête a demandé aux répondants de donner des exemples de ce qui aurait pu mieux les préparer aux études postsecondaires ou au marché du travail : « La recommandation la plus fréquente des diplômés était de rendre les études secondaires plus exigeantes. L'offre de cours de techniques d'étude était une des principales recommandations des diplômés, alors que les répondants non

diplômés étaient plus nombreux à recommander un plus vaste éventail de cours et d'information sur les carrières possibles ».

**\*\*MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE, DE LA FORMATION ET DU TRAVAIL DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2007). *Profil des élèves du secondaire du Nouveau-Brunswick : Compétences en lecture Volet du Programme de recherche sur l'éducation postsecondaire et de formation au Nouveau-Brunswick Rapport #2.* Réalisé par Tomasz Gluszynski, Ressources humaines et Développement social Canada en collaboration avec le Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail et le Ministère de l'Éducation. 17 pages.**

<http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/ProfildesélèvesdusecondaireduNouveau-Brunswick-Compétencesenlecture.pdf>

Code : Mem072

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Nouveau-Brunswick, compétence linguistique, analyse statistique

Description : Ce rapport fait une analyse détaillée des résultats de 2 600 élèves de 15 ans des deux systèmes linguistiques d'éducation du Nouveau-Brunswick aux épreuves du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE en 2000. Il traite d'abord des caractéristiques personnelles des élèves en lien avec la lecture, puis de leurs caractéristiques familiales et, en dernier lieu, de celles des écoles.

Éléments de conclusion et de discussion : En présentant des données sur la compétence linguistique des jeunes néo-brunswickois, ce rapport aborde un des facteurs identifiés dans les recherches comme ayant une incidence sur la persévérance.

Le Canada dans son ensemble avait obtenu de bons résultats au PISA, se classant second en lecture. Le Nouveau-Brunswick était cependant la province la plus faible. Les résultats en lecture des francophones y étaient aussi plus faibles : 478 versus 513 pour les anglophones de la province, comparé à une moyenne canadienne de 536. Il existe des différences selon le sexe, ainsi: « Aux niveaux provincial, national et international, les filles sont meilleures en lecture que les garçons. » et cette différence est encore plus prononcée chez les francophones du NB.

Dans le cas des élèves francophones du Nouveau-Brunswick, la force du sentiment d'appartenance à l'école influencerait sur leurs résultats en lecture. Aucune différence n'a été observée chez les anglophones à cet égard.

En se fondant sur des données socio-économiques tenant compte notamment du revenu et de l'éducation, les auteurs constatent que les élèves des niveaux les plus faibles obtenaient des résultats bien inférieurs à ceux des couches plus élevées (« Les élèves du Nouveau-Brunswick du plus faible quartile [...] ont obtenu un résultat moyen en lecture de 457 points, comparativement à 542 points pour les élèves du quartile le plus élevé. »).

Autre donnée : « Les résultats moyens en lecture des élèves du Nouveau-Brunswick n'ont pas ressenti d'effet de l'accessibilité des ordinateurs à l'école. ».

En résumé : « Les résultats montrent au fil des analyses que les élèves du système scolaire francophone sont particulièrement désavantagés en lecture. Les groupes les plus désavantagés en lecture sont les garçons francophones, les élèves francophones des régions rurales, et les élèves francophones qui vivent avec deux frères et sœurs ou plus. Par rapport aux caractéristiques personnelles et familiales, les caractéristiques des écoles ne se sont pas révélées très significatives quant aux compétences en lecture des élèves du Nouveau-Brunswick. Il en a été de même pour le reste du Canada »

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socio-économique. Analyse exploratoire.* Québec, 34 pages.**

[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/Brochure\\_reus\\_influence\\_ISBN2550441443.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443.pdf)

Code : MeI05

Mots-clés : Formation présentielle, sexe

Description : Les écarts de réussite scolaire entre les garçons et les filles du réseau public de l'enseignement secondaire « sont analysés en fonction de l'environnement socio-économique, en utilisant quatre indicateurs : l'âge de l'élève à l'entrée au secondaire, le taux de sortie du système

scolaire sans diplôme ni qualification, le taux d'obtention d'un diplôme parmi les élèves inscrits en 5e secondaire ainsi que la réussite aux épreuves officielles de français et d'anglais, langue d'enseignement. »

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2007). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2007*. Québec, 133 pages.

[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docum07/Indicateurs\\_education07\\_497417.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docum07/Indicateurs_education07_497417.pdf)

Code : MeI07 Cité dans : BD04

\*\*MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE L'EMPLOI ET MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (s.d.). *Sondage auprès des finissants et des finissantes 2002 des écoles secondaires du Nouveau-Brunswick*. Préparé par MarketQuest Research Group. 434 pages. <http://www.gnb.ca/0000/publications/polplan/RTfeb15.pdf>

Code : Mfdsd

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, formation collégiale, Nouveau-Brunswick, réussite préalable, environnement familial, sexe, questionnaire, analyse statistique

Description : Sur un total de 8 574 finissant(e)s du secondaire en 2002, 4 349 ont été sondés. Les résultats présentent d'abord une synthèse des résultats de ce sondage et des conclusions à en tirer, puis des résultats détaillés, notamment une section réservée au secteur francophone.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats sont cohérents avec la plupart des recherches sur la persistance : « Les répondants qui avaient fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire étaient plus susceptibles d'être des femmes (fréquenté : 58 %; pas encore fréquenté : 40 %); ils ont obtenu des résultats scolaires de 80 % ou plus au cours de leurs études secondaires (fréquenté : 54 %; pas encore fréquenté : 15 %); ils ont participé à des programmes et à des activités reliés au développement de carrière au cours de leurs études secondaires [...] Ils ont fait appel aux services de conseillers d'orientation (fréquenté : 55 %; pas encore fréquenté : 45 %); ils ont au moins un parent/tuteur ayant effectué un certain niveau d'études postsecondaires (fréquenté : 62 %; pas encore fréquenté : 32 %); ils ont vécu dans une résidence où le revenu familial annuel était plus élevé (fréquenté : 44 % où le revenu familial était de 40 000 \$ ou plus; pas encore fréquenté : 25 % où le revenu familial était de 40 000 \$ ou plus). »

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *Mise en œuvre du plan d'action sur la réussite éducative. Notre force d'avenir: l'éducation. La situation 1994*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

Code : Meq94 Cité dans : PMP99

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995). « Vers la réussite de tous les élèves. » dans *Carnets pédagogiques de la Montérégie*. No 2, Longueuil: Ministère de l'Éducation, Direction régionale de la Montérégie

Code : Meq95 Cité dans : PMP99

MIRON, A. (1994). « Décrocher afin de mieux raccrocher... ou décrocher pour ne pas s'accrocher indûment » dans *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 14, no. 1. Pages 115-121

Code : Mir94 Cité dans : Acs97

MOISSET, Jean ; MELLOUKI, M'ammed; OUELLET, Roland; DIAMBOMBA, Miala (1995). « Les jeunes des communautés culturelles du Québec et leur rendement scolaire » dans *Études et Recherches*. Vol. 2, no 4. CRIRES

Code : MMO95

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, ethnie, revue de littérature

Description : La recherche porte sur les jeunes des communautés culturelles du Québec et examine « la dynamique de leur rendement scolaire, sur la base d'un large échantillon d'élèves des secondaires 3, 4 et 5 du réseau scolaire public francophone de la grande région de Montréal. »



Éléments de conclusion et de discussion : « Il ressort notamment que le rendement, mesuré par les résultats obtenus en mathématiques et en français et par la moyenne générale annuelle, est très satisfaisant, 90 % des répondants ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à 65 sur 100. Au nombre des facteurs nombreux et divers associés à ce résultat, il s'avère que la maîtrise de la langue d'enseignement et l'intégration socioculturelle constituent des éléments déterminants. L'étude met également en relief l'influence de certains facteurs liés à la dynamique organisationnelle et au climat de l'école, selon la valorisation plus ou moins grande de l'éducation interculturelle et à la place de ces élèves des communautés culturelles dans la vie de leur école. »

MONTMARQUETTE, Claude (2000). *Notes sur les personnes à risque d'abandonner les études secondaires*. Montréal, Centre universitaire de recherche en analyse des organisations,

Code : Mon00

MOREAU, Lisette (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*. Québec (Province). Ministère de la sécurité du revenu, 46 pages

Code : Mor95

\*\*MORRISSETTE, Julie (1989). *Bibliographie commentée sur l'abandon des études*. Université du Québec à Montréal. Bureau de la recherche institutionnelle Décembre. 103 pages.

<http://www.bri.uqam.ca/Documents2-pdf/89-078-1.pdf>

Code : Mor89

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, mesures d'atténuation, revue de littérature

Description : Cette bibliographie ne relève que les publications traitant des stratégies d'intervention en matière d'abandon élaborées dans les institutions d'enseignement supérieur. Elle inclut aussi certaines bibliographies spécialisées. 78 documents ont été retenus sur plus de deux cents références répertoriées. Un résumé de chacun est présenté, de même qu'un bilan de la revue de littérature. Les interventions et leurs résultats sont ensuite présentés par catégorie dans une série de tableaux. Le document inclut aussi un glossaire.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure concluait, en 1989, que les études en matière d'abandon scolaire à l'université et au collégial sont nombreuses, mais aussi relativement récentes : « Les premiers écrits connus sur l'abandon des études remontent à 1957 » Par la suite, on se serait surtout penché sur les facteurs en cause. La littérature sur la mise en place des interventions n'aurait débuté qu'à la fin des années 70. Durant les années 80, on se serait surtout intéressé à ce qui favorise la persévérance.

De l'analyse, elle déduit : « L'ensemble des spécialistes s'entendent pour dire que les pairs (étudiants), de même que le personnel enseignant et administratif ont un rôle important à jouer dans l'intégration des nouveaux étudiants. Leur responsabilité est d'autant plus grande que les statistiques disponibles démontrent que les abandons s'effectuent majoritairement au cours de la première année scolaire. ». Elle établit aussi une typologie des interventions en place :

- « Activités générales :
  - formation d'un comité qui planifie et gère les stratégies élaborées par l'institution.
- Activités liées au recrutement :
  - test d'admission et séances d'information avant l'inscription;
  - enquêtes;
  - évaluation des étudiants;
  - counseling avant l'admission;
- Activités de counseling et d'orientation :
  - counseling (de type traditionnel, i.e. avec un spécialiste);
  - consultation dans un Centre d'aide à l'apprentissage;
  - séminaires ou cours pour les étudiants de première année (obligatoires ou volontaires);

- « tutorat » par les pairs ou par des spécialistes.
- Activités académiques :
  - services de soutien aux études;
  - cours de rattrapage;
  - cours de perfectionnement.
- Activités de relations humaines :
  - séances d'information et visites lors de la rentrée;
  - création de petits groupes pour des activités parascolaires;
  - organisation de résidences pour les étudiants de première année.
- Activités de récupération des décrocheurs
  - questionnaires et entrevues avec un conseiller lors de l'abandon;
  - envoi de dépliants sur les services disponibles et les cours offerts durant les semestres qui suivent l'abandon. »

En fonction de la littérature relevée, les expériences les plus concluantes, notamment à la Pace University et au Cegep de Chicoutimi, incluent des interventions auprès des décrocheurs pour les inviter à une rencontre ainsi que des programmes qui prévoient soit des rencontres de tous les nouveaux étudiants avec des conseillers, des cohortes et du tutorat par les pairs.

MURRAY, Y. (1974). *Les abandons scolaires : revue et synthèse des caractéristiques de personnalité et du développement personnel*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Montréal, Université de Montréal

Code : Mur74 Cité dans : Lan99

OGBU, John U. (1992). « Understanding cultural diversity and learning » dans *Educational Researcher*. Vol. 21, no. 8. Pages 5-14

Code : Ogb92 Cité dans : HT97

Mots-clés : Formation présentielle, ethnie

Éléments de conclusion et de discussion : HT97 cite son cadre théorique qui distingue les minorités volontaires, qui ont choisi d'immigrer et les minorités involontaires, qui ont hérité du statut minoritaire sans l'avoir choisi. « Les taux d'abandon varieraient grandement selon l'appartenance à une minorité volontaire, à la majorité, ou à un groupe ethnoculturel qui constitue une minorité involontaire. L'abandon scolaire serait moindre dans la première catégorie et plus important dans la dernière ». Cela serait lié à la congruence entre les valeurs de la famille, de l'élève et de l'école.

OGBU, John U. (1993). « Differences in cultural frames of reference » dans *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 16. Pages 483-506

Code : Ogb93 Cité dans : HT97

Mots-clés : Formation présentielle, ethnie, langue

Éléments de conclusion et de discussion : Voir Ogb92.

PAGEAU, D. (2005). « Le What Really Works américain. » Dans Chenard et Doray. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Code : Pag05 Cité dans : SDW06

PAGEAU, Danielle (2000). « Keys to success: willpower and commitment. ». Présentation *Conférence CIRPA*.

Code : Pag00 Cité dans : Day01

\*\*PAGEAU, Danielle (2001). Un modèle d'accès au diplôme à partir des caractéristiques des étudiant-e-s : une analyse des données des enquêtes ICOPE dans ACFAS. Université du Québec, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. 17 mai. 3 pages.  
[http://www.uquebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas\\_Pageau.pdf](http://www.uquebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Pageau.pdf)

Code : Pag01

Mots-clés : Formation présentielle, formation à distance, Québec, âge, heures travaillées, niveau d'éducation préalable, nombre de cours simultanés, objectif(s) de formation, période écoulée sans formation, sexe, questionnaire, analyse statistique

Description : Le projet ICOPE (indicateurs de conditions de poursuite des études) a sondé depuis 1993 12 000 étudiants nouvellement admis dans un programme de six constituantes de l'Université du Québec (UQTR, UQAC, UQAR, UQAH, UQAT, TELUQ), Il a aussi suivi pendant cinq ans plus de 2 000 étudiants inscrits au baccalauréat. Le texte analyse les résultats de ces enquêtes de façon à dégager les caractéristiques les plus susceptibles de mener à l'obtention du diplôme et l'importance de chacune.

Éléments de conclusion et de discussion : Le tiers des étudiants inscrits dans les institutions participantes n'obtiennent pas leur baccalauréat. Les principales caractéristiques des étudiants qui accèdent au diplôme sont les suivantes :

#### Caractéristiques traditionnelles

- Intention d'obtenir le diplôme du programme (28%)
- Cheminement continu (10%)
- DEC préuniversitaire (6%)
- Entreprendre à plein temps
- Être âgé de 21 ans et –
- Dernière fréquentation scolaire de 2 ans ou -
- Cours le jour
- Travailler 15 heures ou -

#### Autres caractéristiques

- Réussir tous les cours au 1er trimestre (39%)
- Jamais d'abandon (8%)
- Choix d'établissement définitif (5%)
- Finances satisfaisantes (3%)
- Poursuivre à plein temps
- Être une femme
- Ne pas avoir d'enfant
- État de préparation très bon ou excellent
- Très grand intérêt
- Valoriser davantage les études
- Bien connaître le programme

L'auteure remarque que plusieurs de ces caractéristiques correspondent au modèle traditionnel de l'étudiant universitaire : un jeune qui vient d'obtenir son diplôme d'études collégiales et poursuit à temps plein ses études de premier cycle. Mais ces étudiants ne représentent plus « que 21% des étudiant-e-s au baccalauréat. ». Étudier à temps plein ne suffit cependant pas, toutes les autres caractéristiques, notamment la réussite au premier trimestre et le niveau d'intention d'obtenir le diplôme jouent aussi. Tant et si bien que « si en plus il possède toutes les autres caractéristiques de la réussite (sauf le fait d'être une femme), on remarque que le taux d'accès au diplôme est parfait! » Elle en conclut notamment que « La réussite des étudiant-e-s est constituée d'un ensemble de conditions gagnantes; plus on en cumule, plus grande est la probabilité d'accéder au diplôme (particulièrement chez les garçons). »

PAGEAU, Danielle.; 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*. Université du Québec : Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, 86 pages et annexes

Code : PB00

Cité dans : Cap07, SDW06

PAPILLON, S; MARZOUK A; POTVIN, P; PINARD, R. (1998). *L'Échec scolaire des jeunes : facteurs associés et propositions d'actions. Rapport de recherche : étape 1 (1997-1998)*. Rimouski, Université du Québec à Rimouski

Code : PMP98 Cité dans : PMP99

PAPILLON, S; MARZOUK A; POTVIN, P; PINARD, R. (1999). *Mesures d'aide à l'apprentissage : implantation et évaluation. Rapport de recherche : étape 2*. Septembre 1999. Rimouski, Université du Québec à Rimouski. <http://www.uqtr.quebec.ca/~potvin/Publications-Communications/rapport%20d'etape%2098-99%20toulouse.doc>

Code : PMP99

PARADIS, Josée (2000). « Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention » dans *Pédagogie collégiale*. Vol. 18, no 1, octobre. Pages 18-23

Code : Par032

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec

Description : Enquête auprès de 123 étudiants du cégep Saint-Jean-sur-Richelieu ayant échoué plus de la moitié de leurs unités de cours à leur première session de collégial.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure conclut : « Plusieurs élèves éprouvent des difficultés de réussite scolaire à leur première session. Les résultats de cette étude viennent souligner et renforcer l'idée qu'ils ou qu'elles présentent des difficultés d'adaptation à un nouveau milieu. [...] Les statistiques permettent également de cibler certaines clientèles: d'abord les élèves qui ont une MGS égale ou inférieure à 75, ensuite les garçons, principalement du secteur technique, et les élèves de sciences humaines. Les élèves admis pour une session de mise à niveau sont également à risque. »

PARENT, G.; PAQUIN, A. (1994). « Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire » dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 20, no 8. Pages 697-718

Code : PP94 Cité dans : Lan99, Acs97

PERRON, M.; GAUDREAU, M.; VEILLETTE, S. (2001). « Stratégies scolaires et vie affective des ados : les garçons sont-ils les seuls perdants? » dans *Pédagogie collégiale*. Vol. 15, no.1. Pages. 21-27. Association québécoise de pédagogie collégiale, 9 pages

Code : PGV01 Cité dans : TCL06, Cap07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, confiance en soi, niveau d'éducation des parents, sexe

Description : De TCL06 : « Ce document établit une synthèse des principaux résultats qui se dégagent de la seconde phase des analyses de l'enquête « Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean ».

Éléments de conclusion et de discussion : De TCL06 signale comme résultats probants : « Les filles réussissent mieux que les garçons » et parmi les autres résultats : « L'indice d'estime de ses habiletés cognitives est plus fortement associé aux résultats scolaires que l'estime de soi globale. », « Le nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires à la maison est un facteur associé à la réussite. » « la scolarité de la mère, plus systématiquement que celle du père, est reliée à la performance scolaire des élèves. »

PERRON, M.; GAUDREAU, M.; VEILLETTE, S.; RICHARD, L. (2000). *Jeunes de la ville et de la campagne : quelles différences?* Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière. 103 pages

Code : PGV00 Cité dans : Lem01

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, estime de soi, localisation

Éléments de conclusion et de discussion : De Lem01 : « une étude menée récemment dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean par le groupe ÉCOBES révèle que la mauvaise estime de soi au plan académique pourrait être un facteur décisif menant au décrochage scolaire et que d'autres concepts comme le mal-être à l'école constitueraient des pistes de prévention et de recherche

intéressantes à explorer (Perreault-Labelle, 2001; Perron et autres, 2000). » Il appert par exemple que la faible densité de la population ainsi que le fait de vivre en milieu rural seraient liés aux faibles taux de diplomation des jeunes. L'étude récente de Perron et autres (2000) vient de démontrer les relations existantes entre ces facteurs et la diplomation. »

PINARD, Renée; PAPILLON, S; MARZOUK A; POTVIN, P; PINARD, R. (2000). (2000). *Rapport synthèse de la recherche : 1997-2000. L'échec scolaire des jeunes : implantation et évaluation de mesures d'aide à l'apprentissage*. Rimouski, Université du Québec à Rimouski, septembre 2000. 65 pages.  
[http://www.uqtr.ca/~potvin/Publications-Communications/rapport%201%20synthese%20toulouse%2097-00%20\(2\)..doc](http://www.uqtr.ca/~potvin/Publications-Communications/rapport%201%20synthese%20toulouse%2097-00%20(2)..doc)

Code : Pin00

PIRON, Florence (2002). « La tolérance culturelle et éthique du décrochage scolaire » dans *Revue des sciences de l'éducation* ». Vol. 28, no 1. Accès sous Érudit :  
<http://www.erudit.org.tlqprox.telug.uqam.ca/revue/rse/2002/v28/n1/007155ar.html>

Code : Pir02

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, entrevue

Description : La recherche « part de l'hypothèse que la décision d'un élève de quitter l'école secondaire avant d'avoir obtenu son diplôme suppose de suspendre sa croyance dans le mythe scolaire, c'est-à-dire dans la nécessité de passer par l'institution scolaire pour accéder à une pleine citoyenneté à l'âge adulte. » Elle se fonde sur le récit d'un jeune décrocheur québécois.

Éléments de conclusion et de discussion : Les résultats montrent que des éléments culturels et d'événements contingents se combinent pour mener à la décision de décrocher.

POTVIN, P.; PARADIS, L. (1996). *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. Manuscrit non publié, Université du Québec à Trois-Rivières

Code : PP96 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation primaire, sexe, environnement familial, attitude du formateur, niveau d'éducation des parents

Description : Dans cette recherche, les auteurs ont mesuré les attitudes de plus de 1 000 élèves de la maternelle à la deuxième année du primaire, ont demandé aux éducateurs de les classer et ont fait remplir un questionnaire aux parents.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Lan99, il ressort de cette étude que « les garçons sont désavantagés comparativement aux filles dès les débuts de la scolarité », notamment « l'attitude des enseignants est toujours plus positive envers les filles et l'écart est important » Parmi les conclusions (de Lan99) : « les parents encadrent davantage dans les devoirs l'élève qui présente des difficultés scolaires [...] les garçons présentent une attitude significativement moins positive à l'égard du vécu scolaire que les filles, de la maternelle à la deuxième année [...] la scolarité de la mère prédit le succès en lecture et le cheminement perçu à la fin de la deuxième année ».

POTVIN, Pierre ; FORTIN, Laurier ; MARCOTTE, Diane; ROYER, Égide ; DESLANDES, Rollande (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ, Québec

Code : PFM07 Cité dans : Ctr07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, mesures d'atténuation

Description : Ce guide est à l'origine du site Y'a une place pour toi ! du CTREQ

POTVIN, Pierre; DESLANDES, Rollande; BEAULIEU, Paula; MARCOTTE, Diane; FORTIN, Laurier; ROYER, Égide; LECLERC, Danielle (1999). « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire » dans *Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 28, no. 4. Pages 441-453.  
<http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE24-4/CJE24-4-potvin.pdf>

Code : PDB99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, environnement familial, questionnaire

Description : L'échantillon de cette étude « se compose de 810 élèves de première secondaire (12–13 ans) ». Elle mesure le risque d'abandon à l'aide du questionnaire Décisions de Quirouette. D'autres questionnaires sont utilisés pour déterminer le style parental et la participation parentale au suivi scolaire.

Éléments de conclusion et de discussion : « Les analyses de régressions multiples permettent d'identifier deux dimensions du style parental et deux dimensions de la participation parentale au suivi scolaire qui expliquent 23 % de la variance du risque d'abandon scolaire. Les dimensions les plus significatives sont, en ordre d'importance, le soutien affectif parental, l'engagement et l'encadrement parental et la communication avec les enseignants. »

POTVIN, Pierre; FORTIN, Laurier D.; LESSARD, A. (2006). « Le décrochage scolaire : un problème multidimensionnel. » dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Eds.) *Troubles du comportement à l'école : évaluation, prévention et intervention..* Boucherville. Gaëtan Morin

Code : PFL06

POTVIN, Pierre; ROUSSEAU, R. (1992). « Les attitudes des enseignants envers les adolescents selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés » dans *Revue canadienne de psycho-éducation*. Vol. 21, no 2. Pages 115-131

Code : PR92 Cité dans : DL05

POTVIN, Pierre; ROUSSEAU, R. (1996). « L'abandon scolaire : validation d'un modèle explicatif et servant de support à l'intervention préventive au primaire. » Dans L. Barbeiro et R. Vieira (dirs) *Percursos de aprendizagem e praticas educativas*. Leiria, Portugal: Escola Superior de Educação de Leiria. Pages 120-143

Code : PR96

POULIN, Daniel (1998). *L'abandon scolaire chez les adultes dans les cours subventionnés par Développement des ressources humaines Canada*. Rapport de stage en éducation, UQAM

Code : Pou98

\*\*QUIROUETTE, P. (1988). *Décision*. Orléans, PIOR Recherche en éducation

Code : Qui882 Cité dans : DL05, FMR05

Mots-clés : Québec, mesures d'atténuation

Description : Test de dépistage des élèves à risque comportant 39 questions sur 6 dimensions du risque : environnement familial, traits personnels, plan de carrière, habiletés scolaires, relation avec l'enseignant, motivation scolaire.

QUIROUETTE, P. (1988). *Décrocheurs francophones : une étude du dépistage des décrocheurs probables au sein des écoles secondaires françaises de l'Ontario*. Toronto, Ministère de l'Éducation

Code : Qui88 Cité dans : Ste91

RADWANSKI, G. (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaire en Ontario*. Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario

Code : Rad87 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario, réussite dans le cours

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Lan99, l'auteur indique que: « les élèves abandonnent surtout parce qu'ils échouent ou sont sur le point d'échouer. Le taux d'abandon scolaire est directement proportionnel au taux d'échecs ».

RIOUX, Caroline (1998). *L'horizon de référence et l'accrochage scolaire*. Thèse (M.A.), Université Laval. 94 pages. <http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/mq26265.pdf>

Code : Rio98

RIVARD, Claude (1991). *Les décrocheurs scolaires. les comprendre - les aider*. Montréal: Les Éditions Hurtubise HMH Ltée, 166 Pages

Code : Riv91 Cité dans : Lan99, Acs97, Asc97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, compétence linguistique, absentéisme, réussite dans le cours, temps d'étude, compétence métacognitive

Description : De ASC97 : « Ce volume [...] destiné tout spécialement aux parents, s'avère très accessible [...] La première partie décrit le phénomène, les décrocheurs et les raisons qui les amènent à abandonner l'école. L'auteur s'interroge aussi sur le décrochage scolaire comme phénomène social. La seconde partie porte sur le dépistage et l'intervention pour prévenir le décrochage ou pour aider le jeune qui a déjà décroché. On y explique les différents diplômes possibles et on a annexé des listes de programmes de formation professionnelle au secondaire »

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les symptômes qu'il identifie, selon Lan99 : chute brutale de la note en français, équivalence de six jours d'absence dans les deux premiers mois de l'année scolaire, désintérêt, échecs répétés, manque de travail ou absence de méthode de travail.

RIVARD, Claude (1995). *Conseils pratiques pour réussir au secondaire*. Éditions Septembre. 95 pages.

Code : Riv95 Cité dans : Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, guide

Description : Guide pratique à l'intention des élèves et de leurs parents. Il traite notamment des compétences métacognitives à acquérir, du rôle des parents et de la prévention des problèmes de santé mentale.

RIVIERE, Bernard (1996). *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir*. Laval, Beauchemin. 221 pages

Code : Riv96 Cité dans : LL05, Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec

Description : Acs97 décrit en détail ce livre, qui s'est mérité le prix de la Ministre de l'éducation : « Après avoir présenté globalement le phénomène du décrochage au collégial et sa dynamique psychosociale, l'auteur consacre le cœur de son volume à élucider les diverses composantes des trois étapes qu'il propose dans le processus de décrochage: 1) période du prédécrochage (besoin d'actualisation, perception du cégep inadéquate, orientation scolaire problématique); 2) période du décrochage (choc situationnel, sentiment d'aliénation, comportements de défense, inhibition de l'action, résignation); 3) période du postdécrochage (moratoire, réactualisation de soi) »

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Acs97 : « Bernard Rivière suggère notamment que la première session du cours collégial soit en grande partie consacrée à l'intégration des jeunes à leur nouvel environnement, à tout le moins pour ceux jugés "à risque": rattrapage, cours de méthodes de travail, connaissances des ressources du milieu, mais aussi révision du régime et des méthodes pédagogiques. ».

RIVIÈRE, Bernard (1995). *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*. Montréal, Collège de Rosemont, 324 pages

Code : Riv952

RIVIÈRE, Bernard; JACQUES, Josée (2000). « Les représentations sociales de la réussite et de l'appartenance sexuelle chez les cégépiens » dans *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 21, no. 1, 16 pages. [http://www.rqpsy.qc.ca/ARTICLE/V21/21\\_1\\_005.pdf](http://www.rqpsy.qc.ca/ARTICLE/V21/21_1_005.pdf)

Code : RJ00 Cité dans : PA07

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec, sexe

Description : Cet article reprend les principales conclusions du rapport « Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite, Rapport de recherche, Tome I, Montréal » de Rivière, Sauvé et Jacques, cité dans PA07.

Éléments de conclusion et de discussion : Une des conclusions est à l'effet que : « dans la recherche de Rivière, Sauvé, Jacques (1997), les filles se reconnaissent davantage de traits positifs que les garçons, particulièrement lorsqu'elles se définissent en tant qu'étudiantes. [...] les garçons attribuent plus de qualités aux filles qu'ils ne s'en attribuent à eux-mêmes. » Les auteurs attirent l'attention sur ce « construit collectif qui semble lier le sexe masculin à des représentations sociales négatives, surtout au plan scolaire. Ces représentations sociales semblent être bien intériorisées chez les étudiants de niveau collégial et commencent possiblement dès l'enfance ».

**\*\*ROBERTSON, Andrée; COLLERETTE, Pierre (2005).** « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions » dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 31, no 3.

<http://www.erudit.org/revue/RSE/2005/v31/n3/013915ar.html>

Code : RC05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, mesures d'atténuation

Description : Préparé dans le cadre d'un projet d'accompagnement de directions d'écoles secondaires, l'article fait une revue de littérature et un inventaire d'interventions effectuées.

Éléments de conclusion et de discussion : La revue de littérature propose plusieurs éléments de réflexion pertinents en lien avec la formation présentielle secondaire, incluant des tableaux détaillés des typologies de Janosz et de Fortin. En conclusion, ils font une liste des principes qui devraient guider l'intervention en mettant l'accent, d'une part, sur ceux qui s'appliquent au dépistage et, d'autre part, sur ceux qui ont trait au fonctionnement et à l'organisation de l'école.

ROBITAILLE, M. (1991). « Persévérance et réussite. Quels facteurs favorisent nos étudiants ? » dans *Réseau*. Université du Québec, septembre. Pages 12-17.

Code : Rob91 Cité dans : Bou01, Bou96

ROS, D.; HILLINGTON, R. (1990). *Rapport sur le décrochage scolaire*. Rapport préparé pour le Comité sénatorial permanent des affaires sociales des sciences et de la technologie, Ottawa

Code : RS90 Cité dans : Cri92

ROUSSEAU, N.; COURCY, É (2003). « L'échec scolaire des jeunes québécois : nécessité de nouvelles approches pédagogiques et de gestion de temps » dans N. Rousseau (Ed.), *Les Centres de formation en entreprise et récupération : pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Collection Adaptation scolaire. Pages 25-41

Code : RC03

ROUSSEAU, Nadia; TÉTREAU, Karen ; BERGERON, Geneviève; CARIGNAN, Marylène (2007). « Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation » dans *Éducation et francophonie*. Vol. XXXV, no 1, printemps.

[http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV\\_1\\_076.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_076.pdf)

Code : RTB07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec

Description : « Ce texte présente quelques résultats issus des travaux de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie » au Québec. « Trois cohortes d'élèves, soit celles ayant débuté la maternelle en 1983, en 1988 et en 1992, ont été suivies jusqu'en 2004 ou jusqu'à ce que les élèves n'apparaissent plus dans les registres du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. »

Éléments de conclusion et de discussion : « Cette étude montre que moins de 55 % des jeunes réussissent à obtenir un diplôme d'études secondaires dans le temps prescrit. ». Par ailleurs « entre 28 % et 38% des élèves de chaque cohorte sont identifiés EHDAA ». Or, ces derniers, qui sont des élèves considérés « élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation » au moins une fois au cours de leur parcours scolaire « sont peu nombreux à obtenir un diplôme et à poursuivre des études postsecondaires ».



ROY, G. (1991). « L'abandon scolaire au secondaire: état de la situation; facteurs de risques ou de vulnérabilités; solutions de nature préventive » dans *Recueil des études commandées par le groupe de travail pour les jeunes..* Ministère de la Santé et des Services Sociaux (Éd.). Pages 451-558

Code : Roy91 Cité dans : Acs97

\*\*ROY, Jacques (2005). *Les logiques socio-économiques de la réussite au collégial*. CAPRES, septembre. Sommaire : [http://www.quebec.ca/capres/fichiers/Art\\_CSF\\_sept.05.shtml](http://www.quebec.ca/capres/fichiers/Art_CSF_sept.05.shtml)

Code : Roy05 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec, assistance financière, heures travaillées, questionnaire, entrevue

Description : Cette recherche avait pour principal objectif « d'identifier les principaux facteurs sociaux qui peuvent conditionner la réussite scolaire ». Elle a été réalisée auprès d'un échantillon représentatif de 744 étudiants de trois cégeps (Cégep de la Gaspésie et des Îles, Cégep de Sainte-Foy, Cégep du Vieux Montréal). Elle a utilisé à la fois un questionnaire d'enquête et des groupes de discussion (focus groups) avec 60 étudiants.

Éléments de conclusion et de discussion : Ses principales conclusions portent sur le travail durant les études, soulignant sa croissance fulgurante à la fois en termes de pourcentage des étudiants : « en 1977, 17 % des étudiants occupaient un emploi rémunéré pendant l'année scolaire comparativement à 34 % en 1988 et à 69 % en 2004 » et d'heures travaillées : « le nombre d'heures moyen, accordé au travail rémunéré, n'a cessé de s'accroître, tant chez les filles que chez les garçons, pour atteindre une moyenne de 15 heures par semaine. » Même le seuil à partir duquel le travail rémunéré devient un facteur de risque en regard de la réussite scolaire a évolué : il s'est déplacé « de 15 heures par semaine qu'il était au début des années 90 à 25 heures en 2003 sur une base hebdomadaire. Mieux encore : les étudiants consacrant de 15 à 19 heures sont ceux qui enregistrent la moyenne scolaire la plus élevée. ». L'insatisfaction en ce qui a trait à la situation financière joue aussi : « les étudiants qui sont insatisfaits de leur situation financière sont plus nombreux que les autres étudiants à enregistrer de moins bons résultats scolaires [...] et ils songent à abandonner leurs études »

ROY, Jacques (2006). « Les valeurs des cégépiens et la réussite scolaire : portrait des valeurs et repères pour l'intervention » dans *Service social*. Vol. 52, no 1

Code : Roy06

ROYER, Égide, MOISAN, S; PAYEUR, C; VINCENT, S. (1995 ). *L'ABC de la réussite scolaire*. CRIRES, Éditions Saint-Martin. 148 pages

Code : RMP95 Cité dans : Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, mesures d'atténuation

Description : Le livre inclut des données de la recherche mais se veut aussi un guide pour l'action et un outil d'animation. Par exemple, il inclut un chapitre sur les moyens de favoriser la réussite scolaire et un jeu-questionnaire sur nos connaissances sur le décrochage scolaire.

Il a été produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), « un centre reposant sur le partenariat entre l'Université Laval et la Centrale de l'enseignement du Québec. »

ROYER, Égide; COUTURE, L.; FORTIN, Laurier D.; POTVIN, Pierre; MARCOTTE, Diane (2000). « Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire » dans *Revue canadienne de psycho-éducation*. Vol. 29, no. 2. Pages 193-206

Code : RCF00 Cité dans : DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, santé mentale

Éléments de conclusion et de discussion : Pour les auteurs, les troubles de l'attention sont aussi un facteur à prendre en compte dans l'étude de la performance scolaire.

RUPH, François; HRIMECH, Mohamed (2001). « Les effets perçus d'un atelier d'efficiace cognitive sur les changements de stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires » dans *Revue des science de l'éducation*. Vol. 27, no. 3. Pages 595-620. <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009966ar.pdf>

Code : RH01 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, Québec, propédeutique, style d'apprentissage

Description : « Cet article présente les résultats d'une recherche effectuée sur la perception que des étudiants ont des effets d'un atelier d'efficiace cognitive sur leur changement de stratégies d'apprentissage. » L'article décrit l'atelier, se déroulant en quinze sessions, la méthodologie et les résultats obtenus en termes de stratégies d'apprentissage et d'impact sur l'apprentissage.

Éléments de conclusion et de discussion : Dans SDW06, on écrit : « Selon Rugh et Hirmech (2001), le nombre d'étudiants, entrant à l'université avec des lacunes dans leur formation préalable, des déficits en matière de compétences d'apprentissage et une insuffisance des dispositions nécessaires à un engagement soutenu et autonome à l'étude, est en augmentation depuis les dernières années. Toujours selon Rugh et Hirmech (2001, p. 596), les recherches démontrent qu'une majorité d'étudiants, incluant les étudiants performants, ont une approche de surface (liée à leur style d'apprentissage) ».

Ils décrivent l'approche de surface par « la réduction de la connaissance à sa valeur d'examen, par l'oubli ultérieur des notions apprises et par l'incapacité à appliquer les connaissances acquises au monde réel ». Une approche en profondeur se caractérise pour sa part par « une motivation intrinsèque, une recherche de compréhension, une mise en relation des faits, des idées et des données. » et donnerait de meilleurs résultats dans les études.

RYAN, Bruce A. ; ADAMS, Gerald R. (1998). *Relations familiales et succès scolaire des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada. Octobre. <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/fpcr/publications/recherche/1998-002346/page01.shtml>

Code : RA98

SAINTONGE, André; ROY, Lynn. (1999). *Recherche chez les jeunes décrocheurs et décrocheuses*. New Liskeard, Sudbury, Ontario. CSC de district des Grandes Rivières. Centre d'éducation des adultes, Collège Boréal. Formation des adultes et services à l'emploi. 16 pages

Code : Sai99

SAUVÉ, Louise.; DEBEURME, G.; MARTEL, V.; WRIGHT, A.; HANCA, G.; CASTONGUAY, M. (2007). *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final*. Québec. Rapport déposé au FQRSC, juin, 298 pages.

[http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI- rapport final vf\(1\).pdf](http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI- rapport final vf(1).pdf)

Code : SDM07

SAUVÉ, L.; VIAU, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUQ.

Code : SV03 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation à distance, formation universitaire, surcharge cognitive

Éléments de conclusion et de discussion : SDW06 : « Sauvé et Viau (2003) citent l'exemple suivant : si la perception qu'il a de l'ampleur des tâches qui lui sont demandées ne correspond pas à ce qu'il s'imaginait lors de son inscription, il a des bonnes chances que cet étudiant envisage d'abandonner. »

SAVOIE-ZAJC, Lorraine; LANARIS, Catherine (2005). « Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais » dans *Revue des Sciences de l'éducation*. Vol. 31, no. 2.

<http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n2/012757ar.pdf>

Code : SL05

SCHMIDT, Sylvine; TESSIER, O.; DRAPEAU, G.; LACHANCE, J.; KALUBI, J.C.; FORTIN, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept « d'élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche présenté au Fonds de Recherche sur la Société et la Culture et au Ministère de l'Éducation

Code : STD03 Cité dans : BD04

\*\*SÉNAT DU CANADA (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au postsecondaire*. Ottawa. Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles. 101 pages. <http://www.parl.gc.ca/38/1/parlbus/commbus/senate/com-f/offs-f/rep-f/rep06jun05-f.pdf>

Code : Sc05 Cité dans : Cor05

Mots-clés : Formation présentielle, formation primaire, formation secondaire, formation collégiale, formation universitaire, Canada, langue, compte-rendu, réflexion

Description : Ce rapport du Comité sénatorial permanent des langues officielles rend compte des enjeux soulevés par une cinquantaine de témoins des milieux minoritaires francophones qui ont témoigné devant le Comité. Il sépare les préoccupations par niveau d'enseignement : petite enfance, primaire et secondaire, post-secondaire.

Éléments de conclusion et de discussion : Le rapport contient une section (pages 38-39) qui traite du recrutement et de la rétention des élèves mais il s'agit ici de l'abandon des écoles francophones au profit du système anglophone. Ce phénomène serait particulièrement important à partir de la sixième année et lié à la difficulté de concurrencer les écoles secondaires anglophones, plus grandes, qui offrent davantage de services, de cours et d'activités parascolaires.

SIMARD, Josée (1997). *Études descriptives des facteurs scolaires influençant l'abandon des études chez les élèves du secondaire*. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi comme exigence partielle de la Maîtrise en Éducation (M.A.).

<http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq25813.pdf>

Code : Sim97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, attitude du formateur, compétence cognitive

Description : La recherche est notamment constituée d'une « enquête auprès de jeunes décrocheurs dans des écoles pour adultes du Saguenay- Lac-Saint-Jean [...] La population ayant répondu à cette étude est constituée de 71 décrocheurs »

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les éléments relevés: un rendement scolaire plus ou moins acceptable malgré le fait que ces jeunes détiennent les capacités nécessaires pour poursuivre des études, une perception de l'école secondaire comme une étape difficile, des règlements de l'école jugés sévères, des relations difficiles avec la direction et les enseignants, « un manque de soutien et d'encouragement de la part de l'entourage scolaire et, en particulier, le manque de disponibilité des enseignants.

SOLAR, Claudie; BIZOT, Dominic; SOLAR-PELLETIER', Laurence ; THÉORÉT, Manon; HRIMECH, Mohamed (2004). *J'attends 18 ans. Trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : une étude de cas*. LABRIPROF-CRIFPE. Département de Psychopédagogie et d'Andragogie. Université de Montréal Décembre. 123 pages

Code : SBS04

SPÉNARD, Pierre (1999). *Contribution à l'analyse sociologique du phénomène de l'abandon scolaire au Québec*. Thèse (M.A.), Université Laval. 113 pages.

[http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape10/PQDD\\_0006/MQ44963.pdf](http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape10/PQDD_0006/MQ44963.pdf)

Code : Spe99

Mots-clés : Formation présentielle, Québec, revue de littérature

Description : Cette thèse repose sur une revue de la littérature québécoise sur le sujet, présentée en quatre chapitres : la mesure, le concept, la sélection et l'orientation, le raccrochage.

STATISTIQUE CANADA; OCDE (2005). *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa et Paris. 341 pages.

<http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-603-XIF/2005001/pdf/89-603-XWF-part1.pdf> et  
<http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-603-XIF/2005001/pdf/89-603-XWF-part2.pdf>

Code : Sc052

Mots-clés : Formation présentielle, média

Description : L'ouvrage comprend une section sur « L'utilisation des TIC et ses résultats » et des bibliographies thématiques.

\*\*STATISTIQUE Canada (2008). Rendement scolaire à l'âge de 15 ans et niveau scolaire à l'âge de 19 ans, selon le groupe linguistique, dans certaines provinces. 1 page.

[http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2007001/qk\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2007001/qk_f.htm)

Code : Sta07

Mots-clés : Formation présentielle, compétence linguistique

Description : Tableau synthèse, brièvement commenté, tiré des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves et des enquêtes auprès des jeunes en transition de 2000 et de 2004. Il distingue les décrocheurs, les diplômés du secondaire et les participants au post-secondaire selon leur appartenance aux groupes francophone et anglophone pour la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick, le Québec, l'Ontario et le Manitoba en fonction des résultats indiquant leur capacité de lecture .

Éléments de conclusion et de discussion : Le bref commentaire inclus indique que : « les élèves des systèmes d'éducation francophones de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario accusaient un retard substantiel sur les élèves des systèmes anglophones sur le plan des capacités de lecture. De fait, les décrocheurs du secondaire des systèmes francophones de ces provinces ont obtenu des notes se situant au dessous du niveau 2 de l'échelle des capacités de lecture. Un rendement de niveau 3 est considéré comme un niveau de rendement minimal acceptable, tandis que les personnes qui se trouvent au niveau 2 ou à un niveau inférieur n'ont habituellement pas encore maîtrisé les capacités de lecture minimales nécessaires pour exécuter des tâches généralement considérées comme essentielles pour participer pleinement à la vie socio économique. On n'a pu observer une telle différence parmi les décrocheurs du secondaire du Québec et du Manitoba. »

STEINBERG, L. ; BLINDE, L. ; CHANG, K. (1984). « Dropping out among language minority youth. » dans *Review of Educational Research*. No. 58. Pages 113-132

Code : SBC84 Cité dans : Jan00

Mots-clés : Formation présentielle, États-Unis, ethnie, revue de littérature

Description : Après avoir synthétiser la littérature sur la question, les auteurs présentent des données sur l'abandon selon l'origine ethnique (noirs, amérindiens, hispaniques) aux États-Unis. Les variables en cause sont examinées, particulièrement en ce qui a trait aux jeunes hispaniques.

\*\*STERN, Janet (1991). « French-Language Minority Education in Ontario and Changing Levels of Educational Attainment » dans *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, . Vol. 16, No. 2 (Spring, 1991). Pages 225-228. 4 pages. <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE16-2/CJE16-2-10Stern.pdf>

Code : Ste91

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario, langue, estime de soi, analyse statistique

Description : Pour Janet Stern, de TVOntario [traduction] : « le cas de l'Ontario francophone illustre à quel point l'accès à l'éducation en langue française contribue à de plus hauts niveaux de résultats éducatifs ». À partir des données du recensement de 1986 en matière d'éducation, elle examine l'impact des législations récentes et de l'accessibilité accrue à l'éducation secondaire francophone qui en a résulté.

Éléments de conclusion et de discussion : Elle examine d'abord certains écrits sur la situation des minorités francophones. On y lit par exemple [traduction] : « Jusqu'à la dernière décennie, les francophones étaient plus susceptibles que les anglophones d'abandonner leurs études. Des analyses des taux d'abandon et de leurs causes [...] ont documenté la corrélation entre la faible estime de soi et l'abandon. Elles ont démontré comment le sens d'inadéquation académique personnelle et de faibles aspirations affectent le tissu social par un cycle d'abandon, de chômage, de pauvreté et de détresse, cycle qui devient perpétuel à moins qu'un nouvel élément ne le brise. » Toutefois, en examinant la population âgée entre 20 et 24 ans, dans le recensement de 1986, population qui a eu accès à l'école secondaire francophone, elle estime que les niveaux atteints par les francophones ne sont plus inférieurs. Elle lie cela à la disponibilité de l'éducation en français dans les écoles secondaires en relation avec des législations comme les bills 140 et 141 et l'article 23 de la Charte des droits et libertés.

ST-ONGE, Amélie (2000). *Les facteurs familiaux associés aux élèves à risque de décrochage scolaire de niveau secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.

Code : Sto00 Cité dans : DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, niveau socio-économique, environnement familial, sexe

Description : « Cette recherche vise trois objectifs: identifier, parmi un ensemble de variables familiales telles les caractéristiques socio-démographiques et le fonctionnement de la famille, les facteurs associés au risque de décrochage scolaire chez des élèves de troisième année du secondaire; déterminer les facteurs familiaux qui prédisent le mieux le risque de décrochage scolaire chez les filles et les garçons; déterminer les facteurs familiaux qui prédisent le mieux le risque de décrochage scolaire chez les élèves de faible statut socio-économique et les élèves de statut socio-économique moyen-élevé »

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure mentionne que « Les récentes données statistiques publiées par le Ministère de l'Éducation du Québec (1999) indiquent que près de 31,0% des élèves québécois ne terminent pas leurs études secondaires. »

Selon DL05, l'étude « montre que la communication entre les membres de la famille et le contrôle des comportements de l'enfant par les parents permettent de prédire 68,75% du risque de décrochage scolaire » et rapporte des différences selon le genre.

\*\*ST-PIERRE, Lise (2004). « Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie » dans *Pédagogie collégiale*. Vol. 18 no.2. Pages 27-29.

<http://www.aqpc.qc.ca/index.php?q=fr/decembre2004-eventail-strategies>

Code : Stp04 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, objectifs de formation, styles d'apprentissage, compétence métacognitives, locus de contrôle, mesures d'atténuation, réflexion

Description : Bref texte rédigé à partir d'une conférence prononcée au Cégep Marie-Victorin et s'appuyant sur les recherches antérieures de l'auteure.

Éléments de conclusion et de discussion : Le texte fait état des cinq caractéristiques d'un étudiant collégial autonome : « Elle ou il :

1. poursuit des buts personnels explicites et hiérarchisés selon des valeurs choisies lucidement;
2. dispose d'un éventail de stratégies d'apprentissage pertinentes et efficaces;
3. fait librement des choix judicieux et réfléchis en vue de l'atteinte de ces buts;
4. peut identifier ses progrès et ses reculs;
5. reconnaît et assume les conséquences des choix qu'elle ou qu'il a faits. »

Il fournit aussi des suggestions pour développer particulièrement les points 2 et 4.

SULLIVAN, Michael (1988). *Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario : un rapport à l'Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. Ontario. Ministère de l'Éducation

Code : Sul88 Cité dans : Lan99, Ste91, Cri92  
 Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario  
 Éléments de conclusion et de discussion : Une des conclusions est que : « Les élèves s'ennuient à l'école et se plaignent de suivre des cours peu pertinents ou qui manquent d'intérêt. Il faut donc commencer par leur offrir des cours plus intéressants ».

SYLVAIN, Louise (1982). *Les cheminements des jeunes québécois en milieux scolaires francophone et anglophone. Synthèse de certaines données du projet A.S.O.P.E.* Conseil supérieur de la langue française du Québec. 106 pages. <http://www.csf.gouv.qc.ca/publications/PubC114/C114Intro.html>

Code : Syl82

SYLVESTRE, Céline (1993). *L'abandon de la participation à la mesure rattrapage scolaire : rapport : suivi d'indicateurs / Québec.* Québec (Province). Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du Revenu et de la Formation Professionnelle (MMSRFP). Direction de l'évaluation et de la statistique, iv. 61 pages

Code : Syl93

TARDIF, Claudette (1993). *L'éducation secondaire francophone en Alberta : raisons qui contribuent à l'abandon ou à la poursuite des études dans une école francophone.* Recherche effectuée pour la Fédération des parents francophones de l'Alberta. Edmonton. 132 pages

Code : Tar93

\*\*TARDIF, Claudette (1995). « Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire » dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 21, no. 2. Pages 311-330

Code : Tar95 Cité dans : DR03

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, compétence linguistique, localisation/proximité des institutions, âge, enquête

Description : « Cette étude comporte deux buts principaux: présenter une description socio-démographique des adolescents et de leurs parents, et identifier les facteurs qui peuvent influencer le choix de fréquenter ou de quitter l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. ». Elle a été menée auprès d'élèves du 2<sup>ème</sup> cycle du secondaire de trois écoles francophones de l'Alberta.

« Sur les 166 élèves inscrits en 9<sup>e</sup> et en 10<sup>e</sup> année, 159 jeunes, soit 96 %, ont complété un questionnaire administré par la direction de chaque école » [...] « Sur 160 envois adressés aux parents, 100 questionnaires ont été retournés »

Éléments de conclusion et de discussion : Sur les raisons qui poussent au transfert vers le système anglophone, elle constate que : « les élèves qui ont choisi de quitter l'école ainsi que leurs parents parlent moins le français dans la famille, avec leurs amis à l'extérieur de l'école et dans leurs activités sociales que ceux qui fréquentent l'école. ». Ils ont aussi moins confiance en leur français oral et écrit. Parmi les autres raisons évoquées, un élève soulève la question du choix dans les cours et de l'éloignement physique de l'école. Mais « selon les élèves, ce sont souvent des raisons sociales qui poussent les jeunes à quitter les établissements scolaires francophones. L'adolescence rend souvent la francophonie encore plus difficile »

Bref : « L'étude fait ressortir l'importance de la dimension sociale pour les adolescents. Deux réalités distinguent cette période de la vie: l'adolescent a des besoins sociaux qui lui sont propres et l'adolescent aspire à faire partie d'un groupe, d'une communauté. »[...] « L'adolescence est vue comme une période critique dans le développement de l'identité personnelle et sociale des jeunes. » [...] En situation minoritaire, l'adolescent risque d'être plus vulnérable devant la valorisation ou la dévalorisation de soi qu'il reçoit de son entourage. »

TARDIF, J. (1998). « La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques » dans *Pédagogie collégiale*. Vol. 11, no 3, mars.

Code : Tar98 Cité dans : Bri06

TARDIF, J.C. (1992). *Exclus ou déserteurs? Rapport de recherche sur l'analphabétisme et les difficultés scolaires.* Québec, CEQ

Code : Tar92 Cité dans : Cri92

TARDIF, L. (1991). *Supervision parentale et réussite scolaire chez les enfants de famille réorganisée*. Essai de maîtrise non publié, École de psychologie, Université Laval, Québec

Code : Tar91 Cité dans : Cri92

TERRILL, Ronald (1988). *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*.

Code : Ter88 Cité dans : Mor89

TERRILL, Ronald; DUCHARME, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal. SRAM

Code : TD94 Cité dans : Poe07, DF04

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, formation collégiale, réussite préalable, sexe, temps d'étude, heures travaillées

Description : Selon DF04 : « Les échantillons recueillis comptent 17 777 élèves en 1992 et 42 511 élèves en 1993. »

Éléments de conclusion et de discussion : Poe07 écrit que : « Terrill et Ducharme (1994) démontrent qu'il y a une corrélation forte et significative entre les antécédents scolaires (moyenne générale au secondaire) et la moyenne au collégial. Les autres facteurs liés de manière significative à la réussite scolaire au collégial étaient les suivants : le sexe, le temps d'étude au secondaire, le travail rémunéré au secondaire et la motivation. Selon Terrill et Ducharme (1994), le facteur temps d'étude est au cœur des modèles visant à expliquer le rendement scolaire et pourrait expliquer l'essentiel des différences dans les résultats scolaires des garçons et des filles. Or, le temps d'étude et la motivation sont intimement liés. »

DF04 indique : « Les analyses des réponses fournies par ces élèves dans les enquêtes montrent qu'en ce qui concerne la réussite, les filles obtiennent un taux supérieur aux garçons, et ce, sans égard au programme d'études. En ce qui a trait à la persévérance, la mesure a été faite en fonction de son absence, c'est-à-dire de l'abandon des études collégiales après un an. Les résultats des enquêtes indiquent que, pour tous programmes confondus, les garçons abandonnent leurs études collégiales après un an, dans une proportion plus élevée que les filles. En examinant les taux d'abandon selon les moyennes au secondaire divisées en quartiles, on constate que le taux d'abandon est plus élevé chez les garçons du premier quartile (ceux dont la moyenne est la plus faible à l'arrivée au cégep), tandis que pour les autres quartiles, les taux d'abandon sont similaires pour les garçons et les filles. »

THÉORËT, Manon ; HRIMECH, Mohamed (1999). « Les paradoxes de l'abandon scolaire: trajectoires de filles et de garçons du secondaire » dans *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 28, No. 3 (Été). Pages 251-264

Code : TH99 Cité dans : TCL06

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, sexe, environnement familial, réussite dans le cours, temps d'études, questionnaire

Description : Cet article examine l'abandon des études sous l'angle de la socialisation différentielle des sexes, qui sert à analyser divers constats souvent paradoxaux. Il repose sur un échantillonnage stratifié constitué de décrocheurs d'écoles à taux de décrochage élevé, qui ont été invités à répondre à un questionnaire.

Éléments de conclusion et de discussion : De TCL06 : « Résultats probants : Pourtant désavantagées par les rapports sociaux de sexe, les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. Cependant, lorsqu'ils se retrouvent sans diplôme, le parcours avant le décrochage et les conséquences à la suite du décrochage distinguent les filles et les garçons et tant les antécédents que les conséquents pourraient jouer sur ce taux de décrochage. Résultats autres : Les décrocheuses du secondaire ont fait plus d'efforts à l'école que les décrocheurs et elles attribuent davantage la responsabilité de leur abandon scolaire à leur famille, tandis que les garçons blâment plus souvent, de leur côté, la direction de l'école. Les filles abandonnent plus souvent l'école que les garçons pour subvenir aux besoins d'un enfant. La meilleure performance scolaire des filles

décrocheuses ne les avantage pas en termes d'insertion socioprofessionnelle. Elles occupent en effet des emplois moins bien rémunérés et dépendent plus souvent de l'aide sociale que les garçons décrocheurs. »

**\*\*THÉORËT, Manon; CARPENTIER, Anylène; LISIEUX, Élisabeth; TREMBLAY, Hélène. (2006). *Recension des facteurs et des interventions qui favorisent la réussite scolaire et éducative des jeunes adultes de 16 à 24 ans*. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16 à 24 ans, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/facteurs/11111.html> et pages suivantes**

Code : TCL06

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, guide, revue de littérature

Description : Les documents du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16 à 24 ans du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/>) proposent un cahier de mise en œuvre, une démarche et des exemples d'outils pour la soutenir, des ressources, incluant un cadre andragogique, des fiches descriptives, une bibliographie commentée et une analyse des facteurs en cause. Pour chaque élément de la littérature analysée, on inclut une description de la publication, ses résultats probants et d'autres résultats s'il y a lieu.

Éléments de conclusion et de discussion : Outre l'analyse de la documentation, qui a servi à étayer les synthèses incluses ici, le document présente un intéressant tableau (voir : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/facteurs/facteurs.html>) qui distingue les facteurs qui ont trait au jeune adulte lui-même, de ceux relatifs à sa famille, à la classe, à l'institution et à la communauté et les sépare en trois niveaux : les éléments formels, les relations et les leviers de compétence.

**THIBERT, Gilles; KARSENTI, Thierry; (1996). « Motivation Profile of Adolescent Boys and Girls: Gender Differences throughout Schooling. » dans *Annual Conference of the American Educational Research*. San Francisco. Avril. 14 pages.**

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/84/bd.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/84/bd.pdf)

Code : TK96

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Québec, sexe, questionnaire

Description : L'étude utilise une l'échelle de motivation académique des adolescents complétée par 538 élèves d'école primaire, 1 519 étudiants au secondaire et 2 434 étudiants collégiaux de la région de Montréal.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs concluent que la motivation ne se produit pas dans les mêmes conditions pour les filles et les garçons. À partir de la 6e année jusqu'au collège, les filles sont plus auto-déterminées et moins sous régulation externe

**TONDREAU, Jacques; SAINT-AMANT, Jean-Claude; BOUCHARD, Pierrette (1998). « Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans. » dans *Cahiers québécois de démographie*. Vol. 27, no 1. 26 pages. Accès sous Érudit :**

<http://www.erudit.org.tlqprox.telug.uqam.ca/revue/cqj/1998/v27/n1/010244ar.pdf>

Code : TSB98

**\*\*TOULGOAT, M. (2005). *Le nouveau visage de l'étudiant universitaire : boulot, travaux, dodo*. CAPRES, janvier. [http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art\\_toulgoat\\_visages\\_fev.05.shtml](http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_toulgoat_visages_fev.05.shtml)**

Code : Tou05 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, formation secondaire, formation collégiale, Québec, heures travaillées, santé mentale, compte-rendu

Description : L'auteur fait un bref compte-rendu du colloque tenu par le CAPRES sur les "Multiples visages en enseignement supérieur"

Éléments de conclusion et de discussion : On constate partout l'augmentation de la proportion d'étudiants non-traditionnels, à l'université: « À l'Université du Québec, les étudiants non traditionnels représentent aujourd'hui 85% de l'effectif au premier cycle et plus spécifiquement, 70%



au baccalauréat. Ces proportions sont respectivement de 81% et 61% pour l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) » mais même au secondaire « c'est plus de la moitié des étudiants qui occupent un emploi rémunéré, soit 55% pour ce niveau, 55% au collège et 66% à l'université », »  
 À l'UQTR, le taux d'abandon était de 12% chez les traditionnels et de 30% chez les non traditionnels ». Ces derniers sont aussi moins nombreux à avoir complété leurs études après cinq ans. Toutefois : « ce ne sont pas tous les étudiants non traditionnels qui ont un parcours scolaire sinueux, mais plus particulièrement les étudiants à temps partiel ». Or, le fardeau que ce mode de vie aurait des conséquences, certains voient de plus en plus de cas de dépression, de burn-out et de fatigue extrême.

TOUSIGNANT, Michel; HOMGAR, Doris; BERGERON, Lise (1984). « Le mal de vivre : comportements et idéations suicidaires chez les cégépiens de Montréal » dans *Santé mentale*. Volume IX, Numéro 2

Code : THB84

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec, santé mentale

Éléments de conclusion et de discussion : « Le suicide chez les jeunes est un sujet de préoccupation grandissant. Les suicides réussis ne représentent pourtant qu'une faible portion de l'ampleur du phénomène. Une recherche menée auprès de 666 cégépiens francophones fréquentant quatre cegeps du territoire de Montréal révèle que 21.2 % d'entre eux disent avoir déjà fait l'expérience d'idéations suicidaires sérieuses. 12.2 % ont vécu des expériences au cours des douze derniers mois. Il y a également 3.6 % de cégépiens qui avouent avoir fait une tentative de suicide au cours de la même période et 8.1 % au cours de leur vie. Plus de la moitié des cégépiens disent également avoir vécu des obsessions suicidaires [...] La séparation des parents et une mauvaise santé représentent les deux facteurs de risque les plus sérieux. »

\*\*TREMBLAY, Lise (2005). « La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec » dans Chenard et Doray. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec

Code : Tre05 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire Canada, mesures d'atténuation, nombre de cours simultanés, analyse statistique

Description : Le texte contient plusieurs données et tableaux tirés principalement d'études d'universités anglophones canadiennes. Il porte notamment sur les raisons et types d'abandon, les études de relance des diplômés, les stratégies liées aux échecs académiques, les études comparatives, le statut d'étudiant et les modèles conceptuels.

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteure fait état d'enquêtes sur les motifs d'abandon. Par exemple à l'Université St-Mary's, principalement chez des étudiants à temps partiel de 25 ans et plus, les femmes indiquent davantage de raisons personnelles (67%) ou de santé (84%) que les hommes, où les préoccupations académiques (57%) ou liées à l'emploi et à la carrière (57%) sont plus présentes. « Lorsque questionnés sur ce qu'aurait pu faire l'établissement pour prévenir leur abandon des études, la majorité des répondants (80%) estiment qu'aucune intervention institutionnelle particulière n'aurait changé leur décision ». Mais les raisons varient selon les enquêtes, à l'Université Memorial, 35% quittaient pour des raisons personnelles. Dans une enquête sur les étudiants de Colombie-Britannique, le regroupement des motifs amène l'auteure à conclure à 47% de raisons personnelles versus 49% associées à l'offre de cours ou de programmes. Toutefois, seulement 59,4% étaient des abandons véritables, 13% auraient décroché temporairement, les autres ont changé d'établissement ou ne visaient pas l'obtention d'un diplôme.

La grande majorité des diplômés de la C.B. sondés (75%) comptaient d'abord sur des revenus d'emploi pendant leurs études, suivi du soutien des parents (47%).

Elle cite plusieurs éléments de Day (Day01), notamment que l'Université Mount St-Vincent est souvent citée comme modèle canadien en matière d'évaluation de son programme de « Student Success », qui montre qu'il est plus efficace de retenir les étudiants à risque d'abandon volontaire que ceux qui sont à risque d'échec. Elle mentionne aussi les programmes de Concordia, l'UQAM et l'UQAR inspirés de « University 101 »

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (2000). *Contrat de performance de l'Université de Montréal.*

[http://www.umontreal.ca/infogen/direction/documents/html/document\\_2000-12-2.html](http://www.umontreal.ca/infogen/direction/documents/html/document_2000-12-2.html)

Code : Udm00

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, Québec, analyse statistique

Éléments de conclusion et de discussion : Ce contrat de performance fournit certaines données qui illustrent notamment les différences de persistance entre disciplines. L'objectif est « Globalement, l'Université de Montréal visera d'ici 2008 à hausser son taux de diplômation après six ans de 74 % à 80 %, et de 74 % à 76 % d'ici 2004. Aucun de ses programmes n'affichera un taux de diplômation inférieur à 70 %, pour l'effectif étudiant à temps plein. Au doctorat, une amélioration du taux actuel de 47,4 % à 55 % (50 % en 2003-2004) est visée. ». Les taux de diplômation fournis pour la cohorte de 1993 vont de taux de 56% en « Arts, lettres et sciences humaines » à 87% en sciences de l'éducation. Droit et santé ont le même taux (85%), les sciences pures et appliquées sont à 68%. Le document indique aussi que « près de 70 % de l'attrition dans les programmes de l'Université de Montréal intervient en première année ». En 2005 (voir: [http://www.umontreal.ca/infogen/direction/alloc\\_discours/commission\\_parlementaire\\_2005.pdf](http://www.umontreal.ca/infogen/direction/alloc_discours/commission_parlementaire_2005.pdf)), l'Université faisait état d'une augmentation de la persévérance au premier cycle de 85,8 (1998) à 87,4% (2003) après un an au premier cycle. Elle souligne par ailleurs la moyenne cumulative élevée que ses étudiants avaient déjà à l'entrée.

\*\*VAILLANCOURT, Chantal (1998). *Le décrochage scolaire: une approche communicationnelle*. Thèse (M.A.), Université Laurentienne. 203 pages.

[http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD\\_0019/MQ46504.pdf](http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD_0019/MQ46504.pdf)

Code : Vai98

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario, compétences linguistiques, sexe, niveau d'éducation des parents, niveau socio-économique, langue, questionnaire, entrevue

Description : Cette thèse analyse le discours comparatif de deux groupes de jeunes décrocheurs et non-décrocheurs franco-ontariens. Les groupes étudiés comprenaient d'une part 15 décrocheurs, recrutés auprès de services d'aide aux jeunes, notamment les programmes Avenir du Collège Boréal et de La Cité collégiale et, d'autre part, 19 élèves d'écoles secondaires à Hearst et Ottawa.

La recherche a utilisé trois instruments de mesure : un questionnaire de la plus faible tendance au décrochage, un questionnaire pour une entrevue semi-dirigée et un questionnaire d'opinions. L'auteure demandait notamment aux interviewés leur position sur certains sujets puis leurs arguments pour soutenir leur position.

Le document inclut une revue de littérature s'intéressant en particulier à la littérature canadienne et à l'étude du décrochage chez les groupes minoritaires.

Éléments de conclusion et de discussion : La recherche montre que les « les deux groupes ont une vision sociale comparable qui se présente sur trois sujets: le politico-juridique, le familial et l'éducationnel. Cependant, l'expression de cette vision sociale, elle, est différente. Par exemple, la conscience des non-décrocheurs est plus historicisante et elle témoigne d'une meilleure intégration des informations idéologiques et d'un meilleur ajustement de ces informations aux expériences de la vie. La recherche révèle encore que les non-décrocheurs retiennent plus d'informations que les autres ». Par exemple : « les décrocheurs ont présenté presque autant d'arguments qui témoignent de leur satisfaction à l'école que d'arguments qui annoncent leur insatisfaction relativement à leur expérience scolaire. Cependant, la marge entre les deux positions est beaucoup plus large chez les élèves: en fait, très peu d'arguments révèlent l'insatisfaction de ces derniers. On peut aussi noter que les arguments sont très semblables chez les deux groupes ». Mais il y a certaines différences : « on voit que les mass-médias jouent un plus grand rôle sur l'esprit des décrocheurs que sur l'esprit des élèves. Les décrocheurs adhèrent plus strictement que les élèves au message de l'importance du diplôme d'études secondaires pour un emploi: les élèves présentent aussi d'autres aspects importants de l'éducation. » et « les décrocheurs sont plus d'accord que les élèves sur la nécessité d'une réforme scolaire et sur le fait que les professeurs sont trop payés pour ce qu'ils font ».

En termes de variables socio-démographiques, elle souligne que chez les 34 jeunes recensés à la fois les pères et les mères des élèves persistants avaient un niveau d'éducation plus élevé que celui des parents de non-persistants.

Elle cite plusieurs enquêtes sur les taux d'abandon. Par exemple, Devereaux (Dev95) relève des variations entre les régions du pays où les taux sont soit plus élevés « comme le taux de 68% dans les Territoires du Nord-Ouest » ou plus faibles « comme le taux de 15% au Nouveau-Brunswick. Au Québec, à partir de trois cohortes, Beauchesne [Bea91] a obtenu un taux d'un peu plus de 26%. »

Elle indique que « Le taux d'abandon des études varie aussi selon l'ethnie ». Par exemple, il serait beaucoup plus élevé chez les autochtones, particulièrement les Inuits. À Toronto, Brown (Bro93) citait des taux de 42% chez les Noirs, de 31% chez les Blancs et de 18% chez les Asiatiques.

Elle souligne qu'il y a un consensus assez large sur quatre caractéristiques liées au décrochage :

- « La première de ces caractéristiques a trait au statut socio-économique de la famille.[...]
- En deuxième lieu, le niveau du programme dans lequel est inscrit l'étudiant », une plus grande proportion de décrocheurs auraient été formés au niveau général du secondaire (par opposition aux niveaux avancé ou fondamental).
- Une troisième caractéristique, l'insatisfaction de l'expérience scolaire »
- Enfin, la dernière des quatre caractéristiques principales est le sexe. Dans la plupart des travaux, en effet, on montre une plus grande proportion de garçons que de filles qui abandonnent l'école ».

Elle traite aussi du retour possible aux études de ces décrocheurs : « même si les décrocheurs retournent aux études, leur taux de réussite est très faible et cela est vrai dans toutes les enquêtes qui ont examiné la question. [...]. On observe ainsi un phénomène de double décrochage. »

En ce qui a trait aux francophones : « les résultats semblent contradictoires. Devereaux [Dev95] et Karp [Kar88] n'ont noté aucune différence dans le taux de décrochage selon la langue. Devereaux a comparé les minoritaires aux majoritaires (anglophones au Québec et francophones ailleurs) pour arriver à ce résultat. Brais (Bra91) a cependant relevé que le décrochage scolaire était, parmi d'autres facteurs, un fait francophone au Québec. »

L'auteure se penche particulièrement sur la situation des franco-ontariens : « D'abord, dans les enquêtes comprenant de jeunes franco-ontariens, on remarque qu'un même profil devient toujours apparent, le profil d'un groupe de jeunes qui s'avère particulièrement inquiétant pour l'avenir des Franco-Ontariens. Dans Laflamme et Dennie (LD90), on remarque que beaucoup plus d'hommes que de femmes proposent de ne pas continuer leurs études après le secondaire. On remarque aussi que les jeunes Franco-Ontariennes rejettent moins la langue française et la culture francophone que les garçons. Le degré de francité s'élève avec le niveau de l'éducation et l'année scolaire critique pour la crise contre la francité est la dixième année. Ensuite, dans Laflamme et Bernier [LB96], on remarque que les femmes s'adonnent plus que les hommes aux activités de lecture et d'écriture et qu'elles manifestent un plus grand intérêt pour la lecture. Encore là, le groupe de personnes qui sont le moins intéressées à la lecture est celui des élèves de la dixième année. On remarque aussi que plus les gens lisent, plus ils lisent en français ».

VALLERAND, D. ; SÉNÉCAL, C.B. (1992). « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. » dans *Apprentissage et socialisation*. vol. 15, no 1. Pages 49-62.

Code : VS92 Cité dans : BMC07, Acs97, DL05

Mots-clés : Formation présentielle, confiance en soi

Éléments de conclusion et de discussion : De Acs97 : « Selon Vallerand et Sénécal (1992) les décrocheurs se perçoivent comme des personnes qui, en contexte scolaire, sont moins compétentes et moins autodéterminées que les personnes persévérantes. »

VALLERAND, R.J.; THILL, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec), Éditions Études vivantes

Code : VT93 Cité dans : Bou01

VALLIÈRES, E.F.; RIVIÈRE, Bernard (2003). Étude préliminaire de validation du Questionnaire multidimensionnel des représentations sociales de la réussite (QMRSR). Communication présentée au 71<sup>ème</sup> congrès de l'ACFAS. Rimouski. 22 mai

Code : VR03 Cité dans : SDW06

VEILLETTE, Suzanne (2004). *L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*. Thèse (Ph.D.), Université Laval

Code : Vei04

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale

Description : « L'objectif poursuivi dans cette thèse est d'établir dans quelle mesure l'exposition à l'alternance travail-études (ATE) est susceptible d'accroître la réussite scolaire des collégiens »

Éléments de conclusion et de discussion : « L'on constate une persévérance et une réussite scolaires accrues de même qu'une diplomation plus fréquente chez les étudiants ayant bénéficié de l'ATE. »[...] Par ailleurs, l'impossibilité de tenir compte des effets de sélection (autosélection et sélection administrative) mis en lumière pour la cohorte analysée ne permet pas d'obtenir des résultats définitifs quant aux effets propres imputables à l'ATE. »

VELTRI, Anna ; VAN WINCKEL, Fred (1999). *Profil des jeunes décrocheurs francophones (de 15 ans à 24 ans) de la région de Peel*. 19 pages.

Code : VV99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Ontario, compétence linguistique, questionnaire, analyse statistique

Description : « Bref portrait de la situation des jeunes francophones décrocheurs de la région de Peel en Ontario. »

VEZEAU, Carole; BOUFFARD, Thérèse (2002). « Relation entre la théorie implicite de l'intelligence et les buts d'apprentissage chez des élèves du secondaire » dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 28, no 3, Accès sous Érudit :

<http://www.eric.org.tlqprox.telug.uqam.ca/revue/rse/2002/v28/n3/008338ar.html>

Code : VB02

VÉZINA, H.; SAINT-LAURENT, L. (1991). « Intervention cognitive auprès de l'élève en difficulté » dans *Québec français*. Automne. Pages 57-59

Code : VS91

Cité dans : Cri92

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique (ERPI).

Code : Via94

Cité dans : Bou01, Gau02, Jan00

VIAU, R.; BARDEAU, D. (1991). *La motivation dans l'apprentissage scolaire*. Texte destiné aux étudiants du cours « Motivation et apprentissage », Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Code : VB91

Cité dans : Bou01, SNL93

Mots-clés : Formation présentielle, motivation

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SNL93, cette recherche évalue l'une des définitions de la motivation, définie comme les motifs de participation des adultes à des études, au moment de leur inscription.

VIGNEAULT, Marcel ; ST-LOUIS, Sylvie (1987). « *Que s'est-il passé? » Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits*. Laval, Collège Montmorency, 147 pages

Code : VS87

Cité dans : Mor89

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, Québec, mesures d'atténuation

Éléments de conclusion et de discussion : De Mor89 : « L'enquête avait pour objectif d'identifier les motifs et comportements à l'origine de l'abandon et de l'échec scolaire. On ne décrit pas de programme d'intervention particulier, mais une partie de la relance est consacrée aux commentaires des étudiants sur les actions qui auraient pu être entreprises afin de les aider à éviter l'échec ou l'abandon. »

VIOLETTE, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir, difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec, Ministère de l'Éducation.

Code : Vio91 Cité dans : Lan99, TLC06, Acs97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, réussite préalable, environnement social, environnement familial, Québec, questionnaire, entrevue

Description : Ce document présente tant des données quantitatives extraites de réponses données à 1 242 questionnaires, que des données qualitatives tirées de 118 entrevues semi-dirigées effectuées auprès de décrocheurs et d'élèves de 5e secondaire. Deux entrevues de groupe avec des décrocheurs et des enseignants ont aussi été menées.

Éléments de conclusion et de discussion : De Lan99 : « En règle générale, l'abandon ne se fait pas sur un coup de tête, mais constitue l'aboutissement d'une série d'événements. [...] 40% des décrocheurs consultent leurs parents avant de prendre une décision et 35% ne consultent personne. La décision ne se réalise pas avant une période allant de deux mois à une année » Selon cette étude: « Essentiellement on peut dire que le mauvais rendement scolaire est la première cause d'abandon pour la majorité de ces jeunes » De Lan99 : « Violette [...] a constaté que 42,3% d'entre eux disaient avoir eu des amis à l'école qui voulaient abandonner ou avaient abandonné; en outre, 71,1% avaient des amis en dehors de l'école qui avaient abandonné » On signale aussi que les décrocheurs sont davantage issus de familles monoparentales (35%) que les non-décrocheurs (20%). Le tiers avaient au moins une sœur ou un frère décrocheur. Les motifs d'abandon qu'ils donnaient selon Lan99 étaient « 1. Difficultés scolaires 43,2%. 2. Travail 28,8%. 3. Problèmes personnels ou familiaux 13,3% » et autres (18,7%) » Selon Acs97, l'étude de Violette « révèle que l'abandon prématuré des études au secondaire est le point culminant d'une longue désaffection à l'égard de l'école. En effet, cette auteure a recueilli les propos de 1 242 personnes et, dans la majorité des cas, leurs difficultés académiques prennent naissance au primaire ou au début du secondaire. Le retard scolaire accumulé au primaire constitue un facteur important d'abandon. »

WRIGHT, A.; SAUVÉ, Louise.; DEBEURME, G. (2005). « Étude des conditions de réussite et de persévérance aux études universitaires. » dans *Actes du 22e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*. Genève, 12-14 septembre.

<http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/AIPU-Art-Pers-vf.pdf>

Code : WSD05

## 2.2 Persévérance en présence hors francophonie canadienne

ALLENSWORTH, Elaine M. ; EASTON, John Q (2005). *The On-Track Indicator as a Predictor of High School Graduation*. Chicago : Consortium on Chicago school research.  
<http://ccsr.uchicago.edu/publications/p78.pdf>

Code : AE05 Cité dans : INR07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, réussite dans le cours

Éléments de conclusion et de discussion : Selon INR07 : L'analyse de « Allensworth et Easton (2005) du Consortium on Chicago School Research (CCSR) [...] met en évidence la corrélation entre le fait qu'un élève « rate » sa première année et la forte probabilité qu'il n'obtienne pas son baccalauréat. [...] Un autre point intéressant montre que les élèves « moyens » dans l'ensemble des matières ont plus de chance de réussir que ceux qui excellent dans une ou deux disciplines. Enfin, les auteurs concluent sur l'importance de l'effet établissement : culture et contexte de l'établissement, capacité à motiver les élèves et à encourager leur persévérance. »

ARDOINO, Jacques (1980). *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris, UNESCO-Gauthier-Villars

Code : Ard80 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, attitude du formateur

Éléments de conclusion et de discussion : De Lan99 : « Ardoino a déjà attiré l'attention sur l'impact négatif de l'évacuation de la dimension affective dans l'apprentissage [...] les jeunes identifiés à risque recherchent des enseignants qui vont d'abord établir avec eux des relations harmonieuses. Ceci étant fait, ils s'intéresseront à la matière ».

ARENDALE, D.R. (1994). « Understanding the supplemental Instructional model » dans *New Directions for Teaching and Learning*. No. 60. Pages 11-21, hiver

Code : Are94 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation présentielle, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : CCC05 : « Arendale (1994) propose un modèle pédagogique allant dans le sens des propositions de Tinto. Le Supplemental Instructional Model a pour mission la mise en place d'activités d'apprentissage favorisant la persévérance des étudiants. » Les principes associés à ce modèle sont : Les interventions sont proactives plutôt que réactives; Les interventions sont réalisées au sein même des formations. [...] L'intervenant est présent lors de toutes les sessions du cours; Les interventions s'appliquent à tous les étudiants. [...] ; L'emphase est mise sur les interactions entre les étudiants et les activités qui nécessitent une entraide mutuelle; L'intervenant fournit des rétroactions au formateur. Il se fait l'écho des commentaires recueillis auprès des étudiants. »

ASTIN, Alexander W. (1977). *What matters most in college: Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass.

Code : Ast77 Cité dans : Gat85

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, financement des études, sexe, environnement familial, réussite préalable, niveau d'éducation des parents, localisation

Description : Une des plus vastes enquêtes sur les motifs d'abandon, auprès de 41 356 étudiants.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Gat85, les deux principales raisons d'abandon seraient la monotonie (*boredom*) des cours et les difficultés financières. Les femmes invoqueraient davantage des raisons familiales. Astin identifieraient parmi les principaux facteurs : les faibles résultats au secondaire, les faibles aspirations et habitudes d'études, des parents peu éduqués et souvent une provenance de petite ville, mais elle souligne que son étude n'inclut pas de test de validité statistique.

ASTIN, Alexander W. (1977). *Preventing Students From Dropping Out*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 204 pages

Code : Ast772 Cité dans : Mor89

Mots-clés : Formation présentielle, politiques institutionnelles

Éléments de conclusion et de discussion : De Mor89 : « Dans cet ouvrage, l'auteur bien connu qu'est Astin fait, en quelque sorte, le point sur la question de l'abandon. Dans ce livre, il démontre que bien des pratiques institutionnelles influencent les étudiants dans leur décision de terminer ou non leurs études (ou de transférer dans un autre établissement). Parmi ces pratiques, il note, entre autres, le recrutement, les politiques d'admission, les conditions requises pour avoir accès aux résidences, l'aide financière, les emplois disponibles sur le campus, les politiques de transfert, etc. »

BAILEY, Thomas R. ; ALFONSO, Mariana (2005). *Paths to Persistence: An Analysis of Research on Program Effectiveness at Community Colleges*. Achieving the dream Janvier 2005. 44 pages.

[http://www.achievingthedream.org/images/index03/CCRC\\_Report\\_Paths\\_to\\_Persistence.pdf](http://www.achievingthedream.org/images/index03/CCRC_Report_Paths_to_Persistence.pdf)

Code : BA05 Cité dans : INR07

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, ethnie

Description : Selon INR07 : « Achieving the Dream concentre ses efforts sur les minorités raciales et les personnes à faibles revenus : elle publie de nombreuses études et enquêtes sur les possibilités d'accès aux universités »

BAIR, C.R. (1999). *Doctoral Student Attrition and Persistence : A Meta-Synthesis*. Thèse de doctorat, Loyola University Chicago, Dissertation Abstracts International, 60, 02A

Code : Bai99 Cité dans : Bou01

BANDURA, A (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall

Code : Ban86 Cité dans : DL05, CCC05, Poe07

Mots-clés : Formation présentielle, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : Poe07 traite des deux groupes de théories liées à Bandura : celles de l'apprentissage social et celles de l'auto-efficacité. En terme de définition, il indique : « Le sentiment d'auto-efficacité est défini 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). Le sentiment d'auto-efficacité influence nos choix et nos buts, la quantité d'efforts consacrés à l'atteinte de ces buts et la qualité de ceux-ci, notre persévérance, la manière dont nous faisons face aux obstacles ainsi que nos sentiments. Les sources d'information alimentant le sentiment d'auto-efficacité sont de quatre ordres : la performance antérieure, l'observation, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel. » [...] La performance antérieure est la source la plus importante du sentiment d'auto-efficacité »

BARNETT, R; (1999) « Learning to work and working to learn » dans D. Boud and J. Garrick (ed). *Understanding Learning at work*, London, Routledge. Pages 29-44

Code : Bar99 Cité dans : Tyl06

BARTON, Paul E. (2005). *One-Third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities*. Princeton, Educational Testing Service. <http://www.ets.org/Media/onethird.pdf>

Code : Bar052 Cité dans : INR07

BARTON, Paul E. (2006). « The Dropout Problem : Losing Ground ». dans *Educational Leadership*. Vol. 63, été. Pages 14-18.

Code : Bar06 Cité dans : INR07

BATTIN-PEARSON, S.; NEWCOMB, M. D.; ABBOTT, R. D.; HILL, K. G.; CATALANO, R. F.; HAWKINS, J. D. (2000). « Predictors of early high school dropout: A test of five theories. » dans *Journal of Educational Psychology*. No. 92. Pages 568-582.

Code : BNA00 Cité dans : DL05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire

Éléments de conclusion et de discussion : Selon DL05, l'étude montrerait que « la faible performance scolaire et l'affiliation à des pairs déviants sont les variables les plus fortement associées au décrochage ». Le niveau d'éducation des parents et leurs attentes en matière de réussite sont aussi fortement liés à la mauvaise performance.

BEAN, John P.; METZNER, B.S. (1985). « A conceptual model of nontraditional student attrition » dans *Review of Educational Research*. No. 55. Pages 485-540.

Code : BM85 Cité dans : FKK06, Jun052, SDW06, Bri87

Mots-clés : Formation présentielle, modèle, réussite préalable, nombre de cours simultanés

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Bri87, le modèle de Bean et Metzner suppose que, lorsque les variables académiques et environnementales sont toutes deux favorables à la persistance, l'étudiant continue et que, si les deux sont défavorables, il abandonnera probablement. Toutefois, si les variables environnementales sont favorables et les variables académiques défavorables, l'étudiant est quand même susceptible de persister, le soutien environnemental prédominant.

Jun052 fournit d'autres renseignements : le modèle de Bean and Metzner's Model a été développé en fonction d'étudiants non traditionnels de premier cycle et était en ce sens, le premier modèle sur l'abandon d'étudiants plus âgés, à temps partiel en éducation post-secondaire. Il se fonde notamment sur les théories de Lewin (1935), de Locke (1976), et de Fishbein and Ajzen (1975). Il a été testé dans certaines études empiriques dont celles de Metzner and Bean de 1987 dans une université du midwest américain, qui a déterminé que l'abandon était principalement lié à la moyenne cumulative (GPA) et au nombre de crédits-heures suivis, comme à l'utilité de la formation pour l'emploi, à la satisfaction en regard du rôle d'étudiant, aux opportunités de transferts et à l'âge. Farabaugh-Dorkins (1991) sont parmi les autres auteurs qui l'ont utilisé. Stahl and Pavel (1992) ont aussi utilisé un modèle modifié, qui s'est révélé un modèle d'explication plausible dans le contexte d'une étude d'étudiants d'un collège communautaire.

BEAN, John; SHEVAWN Bogdan Eaton (2002). « The Psychology Underlying Successful Retention Practices » dans *Journal of College Student Retention*. Vol.3, no.1. Pages 73-89

Code : BS02 Cité dans : x

BEARDON, L; SPENCER, W; MORACCO, J. (1989). « A study of high school dropouts. » dans *The School Counselor*. No. 37. Pages 113-120

Code : BSM89 Cité dans : Acs97

BENJAMIN, D.P; CHAMBERS, S.; REITERMAN, G. (1993). « A Focus on American indian College Persistence » dans *Journal of American Indian Education*. Vol 32, No 2

Code : BCR93 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, États-Unis, ethnique

Éléments de conclusion et de discussion : CCC05 indiquent que. « Benjamin et al. (1993) viennent toutefois nuancer cette hypothèse [des difficultés d'intégration des minorités] en analysant à l'aide d'une approche qualitative le profil de jeunes amérindiens ayant persisté dans leur programme de formation. »

BENJAMIN, Michael (1994). « The quality of student life: Toward a coherent conceptualization » dans *Social Indicators Research*. Volume 31, No. 3. Mars. Pages 205-264

Code : Ben94 Cité dans : Tre05

Mots-clés : Formation présentielle, modèle



Éléments de conclusion et de discussion : Tre05 résume le modèle proposé par ce professeur de l'Université de Guelph comme concevant « l'expérience et le niveau de satisfaction des étudiants comme étant une réalité multidimensionnelle où les facteurs et les processus personnels, sociaux et/ou contextuels interagissent de manière réciproque et dynamique ». La qualité de l'expérience étudiante y est liée à la perception immédiate de bien-être et de satisfaction envers les différents domaines de sa vie, eux-même déterminés par des facteurs psychosociaux et contextuels immédiat et leur congruence avec le système de valeur de l'étudiant.

BERGER, Joseph B. (2002). « Understanding the organizational nature of student persistence: Empirically-based Recommendations for practice. » dans *Journal of College Student Retention*. Vol. 3, no.1. Pages 3-21

Code : Ber02 Cité dans : Cap07

BHAERMAN, R.D.; KOPP, K.A. (1988). *The School's Choice: Guidelines for Dropout Prevention at the Middle and Junior High School*. Columbus: National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.

Code : BK88 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, absentéisme, environnement familial, niveau socio-économique, politique institutionnelle

Éléments de conclusion et de discussion : De Lan99 : « Les auteurs « rapportent qu'il manque de consensus quant au taux réel d'abandon scolaire aux États-Unis, les estimations allant de 10% à 40% selon les études » Leurs principales observations sur les décrocheurs sont, selon Lan99 : « ils ont des aspirations et des résultats scolaires moins élevés que ceux qui complètent leur cours secondaire ; ils présentent des difficultés d'adaptation au contexte social de l'école (absentéisme, problèmes de discipline et de ponctualité) et des sentiments d'impuissance et d'aliénation de l'école ; on observe une corrélation entre l'abandon et le fait d'être en retard de deux ans et plus au niveau scolaire et d'avoir peu de connaissances du marché du travail. Les décrocheurs manquent d'estime de soi quant à leur performance scolaire » Ils identifient les caractéristiques familiales des décrocheurs comme étant principalement : famille monoparentale, à faible revenu, peu de solidarité entre le jeune et sa famille, famille déménageant davantage, comptant déjà un décrocheur, appartenant à un groupe minoritaire, manquant d'éléments comme une formation suffisante ou du temps, ne partageant pas les valeurs de l'école ou en ayant gardé un mauvais souvenir. Ils font état d'une recherche du Massachusetts Advocacy Center sur les politiques scolaires qui constitueraient des obstacles au succès, par exemple : la suspension d'élèves pour absentéisme ou retard, le placement incorrect dans des voies spéciales, les méthodes d'enseignement centrées sur l'apprentissage passif ou la mémorisation.

BILLINGS, D.M. (1988). « A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. » dans *Review of Educational Research*. No. 55. Pages 485-540.

Code : Bil882 Cité dans : BD01

BLANCHARD, F.; CASAGRANDE, E.; MCCULLOCH, P. (1994). *Échec scolaire : nouvelles perspectives systémiques*. Paris, Presses universitaires de France

Code : BCM94 Cité dans : BD04

Mots-clés : Formation présentielle, environnement familial, environnement social

Éléments de conclusion et de discussion : BD05 résumant la vision des auteurs, à l'effet que : « pour comprendre l'échec scolaire, il faut analyser les réseaux significatifs de communication de l'élève et son environnement socioculturel ».

BLAY, T. (1994). « How to reactivate drop-outs. » dans *Epistolodidaktika*. No. 1. Pages 40-48

Code : Bla94 Cité dans : BD01

Mots-clés : Formation présentielle, fréquence des contacts

Éléments de conclusion et de discussion : De BD01 : « Par ailleurs, l'intervention que décrit Blay (1994) n'a pas porté vraiment fruit quant à une augmentation significative de la persistance des

étudiants visés. Il s'agissait d'un programme sophistiqué d'envoi de lettres de motivation ou de réinvitation qui était élaboré sur des principes inspirés de la conversation didactique de Holmberg. Couronné par des résultats sur d'autres plans, la faible efficacité de ce programme quant à la persistance amène Blay à reconsidérer la définition de l'abandon : les étudiants « disparus » ont quand même souvent atteint leurs objectifs d'étude, ou sont peut-être tout simplement en attente de « raccrochage ».

BLOOM, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaires*. Paris : Fernand Nathan  
Code : Blo79 Cité dans : Bri06

BOSHIER, R. (1973). « Educational participation and dropout: A theoretical model » dans *Adult Education*. Vol. 23, no. 4. Pages 255-282

Code : Bos73 Cité dans : Jun052, SNL73

Mots-clés : Formation présentielle, formation continue, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : Boshier développe un modèle de la congruence en éducation des adultes dont Jun052 dit qu'en résumé il veut que la congruence à la fois chez le participant lui-même (comment il se sent et se perçoit lui-même) et entre celui-ci et son environnement éducatif détermine sa participation ou non participation et sa persévérance ou son abandon. Son analyse des facteurs repose sur 48 énoncés relatifs aux motifs de participation. SNL93 ajoute : « Boshier (1973) explique la participation par l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs sociaux. La congruence entre les perceptions que le participant a de lui-même et celles qu'il a de son environnement éducatif détermine son engagement ou sa non-participation, sa persistance ou son abandon. Boshier classe les motivations des adultes inscrits à un programme éducatif en six catégories: relations sociales, attentes externes, intérêt humanitaire, formation ou perfectionnement professionnel, évasion / stimulation, intérêt culturel ou cognitif »

BRAXTON, J. M; HIRSCHY, A. S.; MCCLENDON, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 30, no. 3. 128 pages

Code : BHM04 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, formation universitaire, mesures d'atténuation

Description : Le livre met l'accent sur les programmes de rétention exemplaires, faisant appel à une approche multidisciplinaire et à un effort conjoint de toutes les composantes de l'institution.

Éléments de conclusion et de discussion : Le document indique qu'approximativement 45% des étudiants dans des programmes collégiaux de deux ans quittent durant leur première année et environ 25% de ceux qui sont dans des programmes de quatre ans. Il propose une révision en profondeur du modèle de Tinto.

Selon SDW06 : « Braxton, Hirschy et McClendon (2004, p. 38) proposent cinq recommandations qui doivent être considérées quant aux facteurs influençant la persévérance : • La motivation de l'étudiant à l'obtention du diplôme exerce une influence positive sur sa persévérance ainsi que la motivation à faire des progrès constants tout au long de ses études a un impact positif. • Si l'étudiant manifeste un important désir de contrôle sur sa vie quotidienne, ses chances d'abandonner seront plus élevées. • Si l'étudiant croit en sa capacité de réussir en y mettant les efforts nécessaires, il aura moins tendance à abandonner. • Si l'étudiant prend conscience des effets de ses décisions et de ses actions sur les autres, il aura plus tendance à abandonner. • Plus l'étudiant ressent le besoin de s'affilier, plus ses chances d'abandon augmentent.

BRAXTON, J.; MILEM, J.; SULLIVAN, S. (2000). « The influence of active learning on the college student departure process » dans *The Journal of Higher Education*. Vol. 71, no. 5. Pages 569- 590.

Code : BMS00 Cité dans : Day01

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, travail collaboratif, design pédagogique

Description : Étude longitudinale du degré d'apprentissage actif expérimenté par les étudiants dans leurs cours et de son lien à la rétention.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Day01, l'étude montre que d'avantage d'opportunités de discussion et des examens qui mettent l'emphase sur la réflexion plutôt que la mémorisation étaient liés à davantage d'engagement institutionnel et à une meilleure rétention.

BRUNSWIC, Étienne (1994). *Réussir l'école, réussir à l'école, stratégies de réussite à l'école fondamentale*. La bibliothèque de l'enseignant, Paris, Éditions Unesco.

Code : Bru94 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, compétence linguistique, confiance en soi

Éléments de conclusion et de discussion : Lan99 résume les caractéristiques des élèves issus de milieux défavorisés inclus. Parmi leurs points faibles, il indique : bas niveau de capacité verbale et linguistique, insuffisance de certaines fonctions cognitives, image de soi médiocre, aptitude à la représentation symbolique parfois limitée. Parmi les atouts : niveau élevé d'aptitudes motrices et psychomotrices, de savoir-faire de survie, degré élevé de responsabilité et d'autonomie, capacité d'adaptation, apprentissage et solidarité au sein de groupe de pairs.

CABRERA, A. F.; CASTANEDA, M. B.; NORA, A.; HENGSTLER, D. (1992). « The convergence between two theories of college persistence » dans *Journal of Higher Education*. Vol. 63, no 2. Pages 143-164

Code : CCN92 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SDW06 : « Les travaux de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) les ont amenés à proposer un modèle intégré afin de mieux expliquer l'abandon chez les étudiants non traditionnels (Sandler, 1998). [...] En combinant les composantes des modèles de Tinto et Bean, Cabrera et al. ont conclu que : « l'effet total le plus important sur la poursuite des études provenait de la volonté de poursuivre, suivi de la moyenne pondérée cumulative, l'engagement envers l'établissement, l'encouragement de la famille et des amis, l'engagement à l'égard des objectifs, l'intégration scolaire, les attitudes à l'égard des finances (la satisfaction, par exemple) et l'intégration sociale. » (Grayson, 2003, p.18). » [...] » De plus, Cabrera et al. ont également ajouté la variable financière dans leur modèle. Avec cet ajout, le modèle intégré rend compte de l'importance du support financier et des difficultés que peut vivre l'étudiant sur le plan monétaire. »

CARRÉ, P. (1998). « Motivation, engagement, « conation: les aspects dynamiques du rapport à la formation », dans *Éducation Permanente, Motivation et engagement en formation*. No 136. Pages 7-14

Code : Car98 Cité dans : Bou01, Gau02

CHAVEZ, E. L.; EDWARDS, R; OETTING, E.R. (1989). « Mexican american and white american school dropouts' drug use, health status, and involvement in violence. » dans *Public Health Reports*. 104, no. 6. Pages 594-604

Code : CEO89 Cité dans : Jan00

Mots-clés : Formation présentielle, États-Unis, ethnie, délinquance, revue de littérature

Éléments de conclusion et de discussion : De Jan00 : « Les données en provenance des États-Unis relèvent généralement un plus haut taux de décrocheurs chez les élèves qui proviennent des communautés noires et hispanophones (Chavez et al. 1989 ; Ensminger et Slusarcick, 1992 ; Fine, 1986 ; Rumberger, 1983, 1987). »

CHAVEZ, R.C.; BELKIN, L.D.; HORNBACK, J. G.; ADAMS, K. (1991). « Dropping out of school; Issues affecting culturally, ethnically and linguistically distinct student groups » dans *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. No. 8. Pages 1-21.

[http://education.nmsu.edu/faculty/ci/ruchavez/publications/1\\_DroppingOutOfSchool.pdf](http://education.nmsu.edu/faculty/ci/ruchavez/publications/1_DroppingOutOfSchool.pdf)

Code : CBH91 Cité dans : HT97

CHICKERING, A. ; GAMSON, Z. (1987). « Seven principles of good practice in undergraduate education » dans *AAHE Bulletin*. Vol. 39. Pages 3-7

Code : CG87 Cité dans : Kar06, BLA04

CLARK, K.; DAVIS, W.; LEEDS, J. (1995). « SELECT : Achieving & rewarding excellence in faculty advising ». Texte présenté à la *National academic advising association region VII conference*. Austin, TX.

Code : CDL95 Cité dans : Poe07

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, encadrement, orientation, mesures d'atténuation

Description : Dans ce projet, des professeurs ont reçu une prime de 1 000\$ pour participer au programme « SELECT », qui nécessitait entre autres la présence à un atelier d'été, l'aide à l'orientation des étudiants, le mentorat de 10 étudiants à risque et la participation à un système de rapport quotidien permettant d'envoyer des avis et mises en garde aux étudiants, par exemple sur des travaux non remis ou sur des résultats faibles.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs indiquent que : les étudiants à risque ayant participé au programme avaient un taux de rétention de 73%, versus 70% pour ceux qui avaient participé à des classes d'orientation et 42% pour ceux qui ne participaient pas à l'un de ces programmes. L'année suivante, les participants atteignaient un taux de rétention de 86% ».

CLARK, R.M. (1983). *Family Life and School Achievement : Why poor Black children succeed or fail*. Chicago, University of Chicago Press

Code : Cla832 Cité dans : Lan99

CLEWELL, B.C. (1987). *Retention of Black and Hispanic Doctoral Students*. GRE Board Research Report no 83-4R, Princeton (N.J.), Educational Testing Service

Code : Cle87 Cité dans : Bou01

COOKE, D.K; SIMS, R.L.; PEYREFITTE, J. (1995). « The relationship between graduate student attitudes and attrition » dans *Journal of Psychology*. Vol. 129, no. 6. Pages 677-689

Code : Coo95 Cité dans : Bou01

CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck et Larcier S.A.

Code : Cra96 Cité dans : PMP99

CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. United Kingdom England: Multilingual Matters.

Code : Cum00 Cité dans : Cor05

DARKENWALD, W. J.; GAVIN, W. J. (1987). « Dropout as a function of discrepancies between expectations and actual experiences of the classroom social environment. » dans *Adult Education*. Vol. 37, no. 3. Pages 152-163.

Code : DG87 Cité dans : Jun052

\*\*DAVIES Rhys; ELIAS Peter (2003). *Dropping out: a study of early leavers from higher education*. Research Report RR386. London: Department for Education and Skills. 81 pages.

<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR386.pdf>

Code : DE03 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, Grande-Bretagne, âge, assistance financière, encadrement, objectifs de formation, orientation, questionnaire, entrevue

Description : Sondage postal expédié à 15 200 décrocheurs de 30 institutions d'enseignement supérieur britanniques, avec un taux de réponse de 10%, complété par un sondage téléphonique de 100 répondants. L'objectif était de mieux connaître ces décrocheurs et les raisons de leur abandon.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs indiquent qu'approximativement 17% des britanniques qui débutaient des études supérieures en 1997-98 ne les complèteront pas.

Ils identifient 3 principales raisons à l'abandon :

- un mauvais choix de cours (24% des répondants);
- des problèmes financiers liés aux études (18%)
- des problèmes personnels (14%)

Parmi les éléments de leur recherche, ils ont demandé à ces décrocheurs britanniques ce qui aurait pu les inciter à poursuivre leurs études. Les réponses variaient selon les caractéristiques des étudiants, particulièrement l'âge. Par exemple, la raison la plus souvent donnée « Plus de support financier (18,7%) » était plus fréquente chez les hommes de plus de 21 ans alors que les plus jeunes s'intéressaient davantage au choix de cours offert (3,6% du total des sondés). L'encouragement des tuteurs (12,2%) venait au second rang des raisons invoquées. Davantage de conseils à l'entrée (8,8%), plus de support (6,5%) et de meilleurs professeurs (4,0%) étaient mentionnés.

**\*\*DAY, Victor (2001). *What is known about student retention*. Université Dalhousie. 9 pages.**

<http://institutionalanalysis.dal.ca/Docs/StudentRetention.pdf>

Code : Day01 Cité dans : Tre05

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, Canada, mesures d'atténuation, nombre de cours simultanés, réussite scolaire préalable, encadrement, matière/sujet, analyse statistique

Description : L'auteur fait une recension de publications canadiennes récentes sur les programmes de rétention. Il présente d'abord des données sur les taux d'abandon, puis examine les facteurs en cause. Il revoit ensuite les programmes mis en place soit pour réduire les départs pour raisons académiques, soit pour limiter les abandons volontaires. Il fait des suggestions en conclusion.

Éléments de conclusion et de discussion : À l'Université Dalhousie, l'abandon est un phénomène relativement stable : environ 40% des étudiants à temps plein quittent, la majorité avant la deuxième année. Le taux serait comparable au taux canadien d'environ 40% estimé dans les années 80, bien que d'autres études, par province ou par institution, aient relevé des taux inférieurs. L'auteur note aussi des différences par discipline : les programmes professionnels retiennent davantage que les arts, les sciences, le commerce ou les cycles supérieurs.

Il souligne les données américaines, où les taux de graduation varient selon le niveau de sélection exercée : de 34% dans les universités avec une politique d'admission plus libérale, à 37% dans celles qui ont une politique d'admission plus traditionnelle à 51% dans les universités sélectives. Là aussi, l'abandon a été relativement stable entre 1983 et 1999, ce qui l'amènera à s'interroger sur l'efficacité des nombreux programmes de rétention mis en place.

Les causes sont à la fois complexes et à facettes multiples. Les résultats obtenus à l'université sont les meilleurs prédicteurs mais pourraient être un effet plutôt qu'une cause. Les résultats au secondaire ont une certaine valeur prédictive, mais beaucoup moins importante.

Il fait état d'études liées au modèle de Tinto qui auraient conclu par exemple que l'intégration sociale était plus importante dans les universités fondées sur une résidence sur campus et l'intégration académique dans les autres cas. Il constate [traduction] : « il semble y avoir des relations causales interactives entre les divers aspects de l'intégration académique, de la performance académique et de l'engagement envers ses objectifs, créant la possibilité de cycles ascendants ou descendants s'auto-perpétuant ». Le modèle de Tinto s'appliquerait aussi moins bien dans le cas des étudiants plus âgés, pour lesquels l'intégration aurait moins d'importance.

Il souligne aussi des études indiquant un taux d'abandon plus élevé chez les étudiants à temps partiel, qu'il lie au fait qu'il n'ont peut-être pas la même intention d'obtenir un diplôme.

Il décrit certains programmes de rétention, dont : le "university 101", les cours de type "First year experience" et les stratégies de "learning communities".

Il conclut qu'il n'y a pas de technique de rétention démontrée et universelle. Mais il fait état d'un consensus en quatre points :

1. Des stratégies globales à composantes multiples sont requises.
2. Les méthodes actuelles réussissent différemment selon les universités. Les méthodes doivent être adaptées au contexte et fondées sur des analyses récentes des motifs d'abandon dans chaque cas.

3. Les stratégies les plus réussies incluent au moins une composante d'intégration académique, généralement dans le contexte d'une classe relativement petite où l'étudiant interagit personnellement avec son professeur et ses pairs.
4. L'expérience initiale de l'étudiant, durant le premier trimestre, est cruciale.

DEARDEN, Lorraine ; EMMERSON, Carl ; FRAYNE, Christine; MEGHIR, Costas (2005). *Education Subsidies and School Drop-Out Rates*. London : Institute for Fiscal Studies.  
<http://www.ifs.org.uk/wps/wp0511.pdf>

Code : DEF05

Mots-clés : Formation présentielle, Grande-Bretagne, financement des études, niveau socio-économique

Éléments de conclusion et de discussion : Selon INR07 : « Dans une récente étude menée par Lorraine Dearden (Dearden et al. 2005), l'IFS s'interroge sur l'efficacité des bourses versées aux étudiants en termes d'impact sur le taux de décrochage. Leurs résultats montrent une baisse des abandons, avec un impact supérieur sur les étudiants issus des milieux socio-économiques désavantagés. »

DECI, E.L.; RYAN, R.M. (2002). « The Paradox of Achievement: The Harder You Push, the Worse It Gets » dans J. Aronson (éd.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. Educational Psychology Series, Academic Press. Pages 61-87.

Code : DR02 Cité dans : CCC05

Mots-clés : Formation présentielle, motivation

Éléments de conclusion et de discussion : Selon CCC05 : « Deci et Ryan (2002) ont élaboré une théorie de l'autodétermination. D'après cette théorie, plus la motivation est intrinsèque – c'est-à-dire la formation est satisfaisante et intéressante pour l'étudiant – plus l'étudiant se perçoit en contrôle de la situation. La motivation extrinsèque, contrôlée par des facteurs externes comme les actions de rétribution du tuteur ou d'un employeur, a un impact moins positif sur l'engagement de l'étudiant. »

DESJARDINS, Stephen L.; KIM, Dong-Ok; RZONCA, Chester S. (2003). « A Nested Analyses of Factors Affecting Bachelor's Degree Completion » dans *Journal of College Student Retention*. Vol. 4, no. 4. Pages 407-435

Code : DKR03 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, États-Unis, réussite préalable

Description : Étude d'étudiants de premier cycle à l'Université de l'Iowa.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs indiquent que les résultats académiques au collège et en période de pré-inscriptions et le domaine d'étude au collège étaient les principaux facteurs de succès. SDW06 souligne que : « les résultats obtenus à l'école secondaire sont de bons prédicateurs de la persévérance des étudiants aux études postsecondaires : plus les résultats sont élevés, plus les chances de persévérer augmentent (Desjardins, 2003). »

DOHN, Helge (1991). « Drop-out in the Danish high school (gymnasium). An investigation of Psychological, Sociological and Pedagogical Factors » dans *International Review of Education*. Vol. 37, no 8. Pages 415-428

Code : Doh91 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Danemark, motivation, réussite préalable

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Lan99 : « Cette recherche réalisée au Danemark a permis de conclure que ni l'influence du milieu familial ni celle des facteurs du milieu éducatif n'agissent sur la décision de quitter l'école. Une des conclusions majeures de cette recherche est que l'abandon scolaire est associé à un manque de motivation et de résultats positifs chez les élèves. C'est donc l'échec scolaire qui joue un rôle majeur dans le processus de l'abandon. »

DUNCAN, B.L. (1976). « Minority Students », Dans Katz, J. et Hartnett, R.T. (dir.) *Scholars in the Making : The Development of Graduate and Professional Students*. Cambridge (MA), Ballinger Pu. Co. Pages 227-241

Code : Dun76 Cité dans : Bou01

ELLIOT, D. S.; VOSS, H. L. (1974). *Delinquency and dropout*. D. C. Heath and Co, Lexington, Mass. 264 pages

Code : ES74 Cité dans : Jan00

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, États-Unis, délinquance, profils de décrocheurs

Description : La population à l'étude comprend 2 617 étudiants inscrits en 9ème année dans 8 écoles californiennes, suivis jusqu'à leur graduation.

Éléments de conclusion et de discussion : 558 de ces 2 617 étudiants ont été classés comme décrocheurs mais ils ont abandonné 674 fois.

Parmi les nombreux travaux qu'il cite, Jan00 indique certains effets possiblement positifs du décrochage, par exemple, comme le soutiennent Elliot et Voss, il réduirait le stress et la frustration qui étaient liés à l'école et les conduites délinquantes qui en résultaient. Selon Jan00, ces auteurs font aussi une typologie des décrocheurs : ceux qui sont handicapés intellectuellement (34% de leur échantillon initial), les décrocheurs involontaires (maladie, mortalité) et les décrocheurs intellectuellement capables. Parmi ces derniers, ils distinguaient les décrocheurs volontaires et les expulsés (pushouts), qui comptaient pour 21% des décrocheurs capables.

ENSMINGER, M.E.; SLUSARCICK A. L. (1992). « Paths to high school graduation or dropout : A longitudinal study of a first-grade cohort » dans *Sociology of Education*. No. 65. Avril. Pages 95-113

Code : ES92 Cité dans : Jan00

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, ethnie

Éléments de conclusion et de discussion : Jan00 mentionne plusieurs conclusions de cette étude, notamment en terme de l'influence de l'ethnie sur le décrochage.

ERPICUM, D.; MURRAY, Y. (1975). « Le Problème du drop-out scolaire dans le monde moderne » dans *Orientation professionnelle*. Vol. 11, no. 1. Pages 9-24

Code : EM75 Cité dans : Jan00, Asc97

Mots-clés : Formation présentielle, profils de décrocheurs

Éléments de conclusion et de discussion : Jan00 rappelle leur typologie des décrocheurs, datant de 1975, en six types: les drop-out accidentels, qui ont les capacités voulues pour terminer mais préfèrent le monde concret du travail, les inadaptés (difficultés intellectuelles, motrices ou comportementales), les défavorisés, à cause de leur milieu socio-économique et familial, les délinquants, semblables aux défavorisés mais ayant en plus des comportements déviants, les filles qui abandonnent l'école à cause du mariage ou d'une grossesse précoce, les marginaux, des adolescents qui n'ont pas d'autres facteurs de risque que leur difficulté à s'épanouir à l'école.

FARABAUGH-DORKINS, Cheryl (1991). « Beginning to understand why older students drop out of college: A path analytic test of the Bean/Metzner model of nontraditional student attrition. » dans *A/R Professional File*. No. 39. Printemps. Pages 1-12.

Code : FD91 Cité dans : Jun052

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, États-Unis, réussite préalable, objectifs de formation, nombre d'enfants, nombre de cours simultanés

Description : Application d'un modèle modifié de Bean and Metzner à une population de 347 étudiants universitaires du midwest américain.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Jun052, une de leurs conclusions était que le nombre d'enfants, le nombre d'heures d'études et le nombre d'heures de cours suivis simultanément ne contribuaient pas à la variance de l'abandon.

Les variables significatives relevées étaient l'intention d'abandonner, la moyenne cumulative (GPA) et l'engagement envers les buts.

FARRELL, Edwin (1990). *Hanging In and Dropping Out: Voices of At-Risk High School Students*. Teachers College Press, New York, 188 pages. ERIC : ED327624

Code : Far90 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, environnement social, réussite préalable

Description : Farrell analyse le phénomène du sentiment d'ennui à l'école.

Éléments de conclusion et de discussion : Il décrit la succession d'étapes menant de l'ennui et à l'abandon. Selon Lan99, il s'agit de : a) Manque de liens entre l'enseignant et l'élève °[...] b) Manque de succès scolaire °[...] c) Lien avec les pairs [...] qui vont alors devenir ses uniques moyens de compensation. d) Dépréciation de l'école par les pairs [...] e) Ennui[...] f) Sortie avant la fin des cours [...] g) Absentéisme[...] h) Abandon scolaire ».

FERGUSON, Bruce; TILLECZEK, Kate; BOYDELL, Katherine; ANNEKE RUMMENS, Joanna (2005). *Early School Leavers : Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School. A Final Report*. Community Health Systems Resource Group. The Hospital for Sick Children of Toronto, 30 mai. 173 pages

Code : FTB05 Cité dans : BMC07

FORNER, Yann (2005). « À propos de la motivation à la réussite scolaire » dans *Carrièreologie*. Vol. 10, no 1. [http://www.carriereologie.uqam.ca/volume10\\_1-2/10\\_propos/index.html](http://www.carriereologie.uqam.ca/volume10_1-2/10_propos/index.html)

Code : For052

GAGNÉ, Robert M. ; GLASER, R. (1987). « Foundations In learning research » dans *R. M. Gagné (éd.). Instructional technology : foundations*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Code : GG87 Cité dans : Bri06

GARLINGER, D. K.; FRANK, B. M. (1988). « Teacher student cognitive style and academic achievement: A mini-meta-analysis » dans *Journal of Classroom Behavior*. Vol. 21, no 2. Pages 2-8

Code : GF88 Cité dans : SNL93

GILBERT, S. (1991). « Attrition in Canadian universities » dans *Research report to the Commission of Inquiry on Canadian University Education*.

Code : Gil91 Cité dans : Day01

GORDON, E. W.; YOWELL, C. (1994). « Cultural dissonance as a risk factor in the development of students ». Dans R. J. Rossi (dir.) *Schools and students at risk*. New York. Teachers College Press. Pages 51-69

Code : GY94 Cité dans : HT97

GUICHARD, Jean ; FALBIERSKI, Éric (2002). « Compétences et projets: mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté? » dans *Carrièreologie*. Vol. 8, no 3. [http://www.carriereologie.uqam.ca/volume08\\_3-4/08\\_guichard/08\\_guichard.html](http://www.carriereologie.uqam.ca/volume08_3-4/08_guichard/08_guichard.html)

Code : GF02

HABLEY WESTLEY, R. ; MCCLANAHAN, Randy (2004). *What works in student retention ? Four-year public colleges*. Iowa, ACT. 26 pages. <http://www.act.org/path/postsec/droptables/pdf/FourYearPublic.pdf>

Code : HWM04 Cité dans : INR07

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, revue de littérature

Description : Selon INR07, il s'agit d'un survol de la littérature des 30 dernières années en matière d'abandon et de mesures d'atténuation ».



HANSON, S.L.; GINSBURG, A.L. (1988). « Gaining ground : Values and high school success » dans *American Educational Research Journal*. No. 25. Pages 344-365. Les auteurs avaient précédemment publié un rapport du même titre, disponible à :

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/2f/2f/63.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/2f/63.pdf)

Code : HG88 Cité dans : HT97

Mots-clés : Formation présentielle, environnement familial

Éléments de conclusion et de discussion : HT97 indique que ces auteurs avancent que « les valeurs des élèves, mais aussi celles de leurs parents ainsi que celles de leurs pairs, pourraient s'avérer un facteur clé dans la solution de problèmes éducatifs comme l'abandon. La valorisation de l'éducation par la famille et son niveau d'implication dans l'éducation des jeunes émergent notamment de ces recherches comme des facteurs déterminants de persévérance et de réussite scolaires ». Pour eux, « l'effet des valeurs des jeunes semble plus déterminant que le statut socio-économique quant à la persévérance ou à l'abandon scolaires ».

HARGROVES, Jeannette S. (1987). « The Boston Compact: Facing the Challenge of School Dropouts. » dans *Education and Urban Society*. Vol. 19, no. 3. Pages 303-310

Code : Har87 Cité dans : Jan00

HARRELL, Pamela; FORNEY, Esprivalo SCOTT, William (2003). « Ready or Not, Here We Come: Retaining Hispanic and First-Generation Students in Postsecondary Education » dans *Community College Journal of Research and Practice*. Vol.27, no.2. Pages 147-156

Code : HFC03 Cité dans : Cap07

\*\*INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (2007). *Sorties sans diplôme et inadéquation scolaire*. 12 pages, juin. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/juin2007.htm>

Code : Inr07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, formation universitaire, France, ethnique, réussite préalable, niveau socio-économique, mesures d'atténuation, rencontre/formation de démarrage, analyse statistique, revue de littérature

Description : Cette lettre d'information reprend des éléments de plusieurs documents, souvent électroniques, de la littérature scientifique en matière d'abandon et de qualification. Elle s'attarde d'abord aux raisons et aux modalités de ces abandons. Elle traite ensuite des dispositifs d'aide à la diplomation puis de l'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur.

Éléments de conclusion et de discussion : On utilise ici deux catégories : les sorties sans qualification et les sorties sans diplôme. En ce qui a trait aux sorties sans qualification : « 17% des jeunes âgés de 20 à 24 ans sont trop faiblement formés en France. Cette proportion continue cependant de diminuer : elle était de 23 % en 1996 et de plus de 30 % à la fin des années soixante-dix. » alors que les sorties sans diplômes ou sorties précoces « représentaient 13 % de la classe d'âge des 18 à 24 ans »

De l'analyse des chiffres, on conclut que « ces jeunes « décrochés » ont majoritairement connu des difficultés scolaires, sont issus de milieux défavorisés, souvent d'origine étrangère. ». Si la moitié des jeunes accèdent à l'enseignement supérieur, un cinquième de ceux-là en ressortiront sans diplôme. Parmi les solutions abordées, on souligne l'importance d'encourager la formation continue : En matière de mesures d'atténuation, on s'intéresse particulièrement au « Freshman Seminars », programmes ciblant les nouveaux étudiants et mettant en place un ensemble de services et d'activités pour faciliter leur adaptation à l'enseignement supérieur. Les auteurs citent notamment le programme mis en place par l'université de Caroline du Sud ([University 101 program](#)). Il aurait démontré son efficacité, les étudiants ayant les probabilités d'abandon les plus fortes au départ avaient, après avoir bénéficié du programme 101, des taux de poursuite plus élevés que les étudiants a priori plus favorisés au départ, mais qui n'avaient pas participé au programme.

Ils suggèrent que : « Une voie complémentaire consiste à encourager la formation tout au long de la vie pour permettre aux générations déjà sorties du système éducatif d'accéder ultérieurement à un diplôme de l'enseignement supérieur. »

ISHITANI, T.T. (2003). *A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: time-varying effects of pre-college characteristics. Research in higher education*. Vol. 48, no 8. Pages 433-449

Code : Ish03

JACOBS, Jerry A. ; BERKOWITZ KING, Rosalind (2002). « Age and College Completion : A Life-History Analysis of Women Aged 15-44 » dans *Sociology of Education*. Vol. 75, no. 3. Juillet. Pages 211-230

Code : JB02 Cité dans : Clo05

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, formation universitaire, sexe, nombre d'enfants, statut civil, financement des études

Éléments de conclusion et de discussion : Clo05 indique que : « l'étude de Jacobs et Berkowitz King (2002) portant sur un échantillon (1995) de jeunes femmes américaines et de femmes plus âgées (15-44 ans) a montré que les statuts matrimonial et maternel ne distinguaient pas les femmes inscrites à temps partiel qui terminent leurs études collégiales de celles qui ne les achèvent pas. » [...] Toutefois, dans la même étude, les facteurs qui permettent de distinguer les deux groupes (terminant ou non leurs études collégiales) laissent percevoir que les « lourds » mécanismes inhérents aux exigences liées à la « logique scolaire » s'appliquent et favorisent les plus jeunes et celles qui n'ont pas la responsabilité d'enfants. Ces mécanismes défavorables sont des arrêts d'études entre la fin de leurs études secondaires et l'inscription aux études collégiales ainsi que l'occupation d'un emploi à temps plein. Les femmes chefs de famille, sans bourse ni aide financière substantielle, diminuent donc grandement leurs possibilités de réaliser leurs projets d'études postsecondaires. Être célibataire et ne pas avoir d'enfants ou en avoir peu sont des conditions qui augmentent en outre, pour les jeunes femmes comme pour les jeunes hommes, les probabilités de s'inscrire au collège ».

JIMERSON, S.; EGELAND, B.; SROUFE, L.A.; CARLSON, E. (2000). « A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development » dans *Journal of School Psychology*. Vol. 38, no 6. Pages 525-549.

Code : JES00 Cité dans : BMC07

JOHNSON, Anne D.; KREUZER, Paul, G. (2001). « Improving Retention Through a Comprehensive Student. » dans *Annual Meeting of the American Educationnel Research Association*. Seattle, 10 avril. ERIC, ED 452783

Code : JK01

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SMITH, K.A. (1998). « Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? » dans *Change*. Vol. 30, no. 4. Pages 26-35.

Code : JJS98 Cité dans : Poe07

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, travail collaboratif, méta-analyse

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Poe07, il s'agit : « Une méta-analyse portant sur 305 études parues depuis le début des années 1960 démontre que, comparativement à l'apprentissage individuel ou à l'apprentissage compétitif, l'apprentissage collaboratif a une influence sur la réussite scolaire (effet de 0, 49), la qualité des relations (effet de 0, 68) et l'adaptation à la vie collégiale (Johnson et al. 1998). Selon ces auteurs, rares sont les sujets de recherche en éducation qui ont un tel degré de validité et de généralisation. »

KELLER, J.M. (1987). « Development and use of the ARCS models of instructional design » dans *Journal of Instructional Development*. Vol. 10, no. 3. Pages 2-10.

Code : Kel87 Cité dans : Jun052

Mots-clés : Formation présentielle, formation en ligne, modèle, motivation

Éléments de conclusion et de discussion : Le modèle de Keller est un aussi un modèle fréquemment cité et utilisé pour mesurer la motivation, particulièrement en lien avec la technologie éducative. Il a trois traits principaux, selon Jun052 : il contient quatre catégories conceptuelles qui résument plusieurs des variables de la motivation humaine. Deuxièmement, il inclut un ensemble de stratégies pour améliorer la motivation en éducation. Troisièmement, il prévoit un design

systématique, Ses quatre conditions majeures sont l'attention, la pertinence (relevance), la confiance et la satisfaction, d'où l'acronyme ARCS.

KARP, E. ( 1988). Le phénomène des décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario: Un rapport à l'Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario, Ontario, Ministère de l'Éducation.

Code : Kar88 Cité dans : Vai98

KEMBER, David ; HARPER, G. (1987). « Implications for instruction arising from the relationship between approaches to studying and academic outcomes » dans *Instructional Science*. No. 16. Pages 35-46

Code : KH87 Cité dans : DG03

Mots-clés : Style d'apprentissage

Éléments de conclusion et de discussion : Selon DG03, Kember et Harper ont trouvé une relation entre des stratégies d'apprentissage superficielles (p. ex. simple mémorisation) et la non-persistance.

KEMBER, David; LEUNG, D.Y.P. (1998). « The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of SPQ and LPQ. » dans *British Journal of Educational Psychology*. No. 68. Pages 395-407

Code : KL98 Cité dans : BD01

KOWALIK, T.F. (1989). « What We Know About Doctoral Student Persistence » dans *Innovative Higher Education*. Vol. 13, no 2, printemps / été. Pages 163-171

Code : Kow89 Cité dans : Bou01

KRONICK, Robert F.; HARGIS, Charles H. (1990). *Who drops out and why ? And the recommended action*. Springfield : Charles C. Thomas. 209 pages

Code : KH90 Cité dans : Jan00, Asc97

Mots-clés : Formation présentielle, profils de décrocheurs

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Jan00, Kronick et Hargis proposent une typologie qui distingue d'abord les performants des peu performants. Les non-performants se subdivisent en :

- expulsés (« pushouts »), qui connaissent à la fois des difficultés scolaires et comportementales,
- décrocheurs discrets (« quiet dropouts »), le groupe le plus important, qui ne sont généralement pas perçus comme à risque avant leur abandon,
- décrocheurs qui ont complété leurs études secondaires mais ne réussissent pas les examens terminaux (« in-school dropouts »).

LEE, L. (1990). « Educators and Programs Reaching Out At-Risk Youth » dans *Media and Methods*. Vol. 26, no. 3, janv.-fév. Pages 12-15 et 50-51

Code : Lee90 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, média, compétence linguistique

Éléments de conclusion et de discussion : On y démontre, selon Lan99 que « L'utilisation de l'ordinateur avec des élèves en difficulté grave d'apprentissage a démontré une grande efficacité en améliorant grandement les notes en lecture de ces élèves »

LENNING, Oscar T.; BEAL, Philip E.; SAUER, Ken (1980). *Retention and Attrition : Evidence for Action and Research*. Boulder, Colorado, National Center for Higher Education Management Systems, 132 pages

Code : LBS80 Cité dans : Mor89, BDD94, Bri87

Mots-clés : Formation présentielle, sexe, localisation, mesures d'atténuation, niveau socio-économique, niveau d'éducation des parents, objectifs de formation

Éléments de conclusion et de discussion : Au sujet de ce livre, BDD94 indique que : « Lenning, Beal et Sauer (1980) relèvent par exemple qu'on ne peut montrer de lien entre les genres féminin et masculin et la décision d'abandonner, que les étudiants issus d'un milieu urbain sont plus susceptibles de persévérer dans leurs études que ceux provenant d'un milieu rural, que des traits de personnalité tels l'autonomie ou la tolérance à l'ambiguïté peuvent être parfois reliés positivement à l'abandon, parfois négativement. Même lorsque certains liens peuvent être établis, on doit les interpréter avec prudence.

Selon Mor89 : « Dans la première partie, les auteurs s'efforcent d'établir que tout abandon d'études ne doit pas nécessairement être considéré comme un évènement négatif. Il faut, bien sûr, mettre en perspective le programme dans lequel s'inscrit au départ l'étudiant et les objectifs de diplomation, mais cela ne peut pas être une règle absolue. Pour certains étudiants, en effet, le lien de pertinence entre le programme et le diplôme n'existe pas, ils ont d'autres objectifs personnels. [...] Dans la seconde partie, les auteurs s'inspirent surtout de l'étude de Beal et Noel (What Works in Student Retention) et identifient douze catégories d'interventions. »[...] Les douze catégories en cause sont l'admission et le recrutement, l'information-conseil (« advising »), le counseling, le dépistage précoce, les entrevues lors de l'abandon, les activités parascolaires, le développement des programmes, le perfectionnement du personnel enseignant et administratif, l'aide financière, les résidences, l'orientation, le changement des politiques et enfin un type d'intervention combinant un ensemble de moyens. »

Bri87 les cite comme indiquant, en relation avec le statut socio-économique que [traduction] : « la meilleure conclusion est peut-être que les étudiants d'un statut distinctement désavantagé sont plus susceptibles d'abandonner mais les variables opératoires peuvent être le niveau d'aspiration familiale, le niveau d'éducation des parents, les aspirations éducatives personnelles et la participation au collège ».

\*\*LEPRINCE, Chloé (2007). « En France, l'échec scolaire commence à la maternelle » dans *Rue89*. 4 septembre. <http://www.rue89.com/2007/09/04/en-france-lechec-scolaire-commence-a-la-maternelle>

Code : Lep07

Mots-clés : Formation présentielle, formation primaire, formation secondaire, Europe, France, taille des classes, réussite préalable, sélection des étudiants

Description : Cet article « s'appuie sur les derniers rapports du Haut conseil de l'éducation et de l'OCDE » et fournit ainsi un bref aperçu des données sur certaines des causes possibles d'échec scolaire en Europe : la scolarisation avant l'âge de 6 ans, la sélection et l'orientation des étudiants, la taille des classes et le redoublement. Il est suivi des réactions des lecteurs.

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les extraits cités : « Le Haut Conseil de l'éducation [HCE] estime que, très tôt, 15% des élèves seraient déjà mis de côté. [...] Le niveau à l'entrée du CP pèse très fortement sur les chances d'un cursus scolaire régulier", précise ainsi le HCE. ». « Autre point soulevé par le rapport du Haut conseil: le redoublement, "inefficace et contraire à l'égalité des chances" » est progressivement limité dans tous les pays de l'Union européenne. Par exemple, en France « Les retards scolaires de plus de deux ans sont quant à eux devenus rarissimes et quasi inexistantes au regard des statistiques... alors qu'ils concernaient un élève sur dix en 1978 ».

LIEURY, A. FENOUILLET, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod

Code : Lie96 Cité dans : Gau02

LUSSIER, T.G. (1995). *Doctoral Students at the University of Manitoba : Factors Affecting Completion Rates and Time to Degree by Gender and by Field of Study*. Thèse de maîtrise, Université du Manitoba, document Éric 382148.

Code : Lus95 Cité dans : Bou01

MACDONALD, F. J. (1976). « Report on phase II of the beginning teacher evaluation study. » dans *Journal of Teacher Education*. Vol. 27. Pages 39-42.

Code : Mac76 Cité dans : SNL93

Mots-clés : Formation présentielle, style cognitif

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SNL93, la recherche de « Macdonald indiquerait que les étudiants indépendants de champ » auraient plus de succès dans une situation d'apprentissage individualisé, tel que l'enseignement par correspondance, que les étudiants dépendants du champ. »

MATUS-GROSSMAN, Lisa; GODEN, Susan (2002). *Opening Doors: Student's Perspectives on Juggling Work, Family and College*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation. 123 pages.

<http://www.mdrc.org/publications/260/full.pdf>

Code : MG02 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, financement des études, nombre d'enfants

Description : Étude reposant sur des groupes de discussion (focus group) dans six collèges communautaires, incluant des étudiants non-traditionnels potentiels, actuels et antérieurs.

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SDW06 : « Ceux qui ont un enfant à charge semblent être davantage fragiles et un événement mineur peut les conduire au décrochage ou à l'arrêt des études pour un laps de temps indéterminé (Matus-Grossman et Goden, 2002). »

Les auteurs recommandent diverses mesures d'assistance financière.

MCCABE-MARTINEZ, M.C. (1996). *A Study of Perceptions of Factors that Enhanced and Impeded Progress Toward the Completion of the Doctoral Degree in Education for Hispanic Students Employed in the Public School Systems*. Thèse de doctorat, Boston College

Code : Mcc96 Cité dans : Bou01

MCLAUGHLIN, Gerald W.; BROZOVSKY, Paul V.; MCLAUGHLIN, Joesetta S. (1998). « Changing Perspectives on Student Retention: A Role for Institutional Research. » dans *Research in Higher Education*. Vol. 39, no.1. Pages 1-17

Code : MBM98 Cité dans : Cap07

MCMILLEN, Marilyn M. (1992). *Dropout Rates in the United States*. ERIC : ED363671

Code : Mcm92 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, ethnie, analyse statistique

Description : La version la plus à jour de ce rapport, portant sur des données de 2001, est disponibles à : <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005046.pdf>

Éléments de conclusion et de discussion : De Lan99 : « En 1992, on constate encore de grandes différences selon les groupes ethniques : 10% d'abandon scolaire chez les Blancs, 19% chez les Noirs et 37% chez les Latino-Américains ». Selon le rapport de 1998 toutefois, bien que le taux d'abandon des blancs demeure plus faible que celui des noirs et des hispaniques, l'écart s'est réduit.

MEHAN, Hugh (1997). « Contextual Factors Surrounding Hispanic Dropouts » dans *Sociology & Education*. UCSD, La Jolla, CA. Prepared for the Hispanic Dropout Project. 8 janvier.

[http://create.ucsd.edu/Research\\_Evaluation/Contextual\\_Factors.htm](http://create.ucsd.edu/Research_Evaluation/Contextual_Factors.htm)

Code : Meh97

NATRIELLO, G. (Ed.), (1986). *School dropouts, patterns and policies*. New York : Teachers College Press

Code : Nat86 Cité dans : Jan00, Lan99

NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS (2005). *Status Dropout Rate. By Race/Ethnicity*.

Code : Nce05 Cité dans : RC05

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, États-Unis, ethnie, analyse statistique

Description : La version de 2007 est disponible en ligne (<http://nces.ed.gov/programs/coe/2007/section3/indicator23.asp>). Cette section du rapport contient des données sur la race, qui indiquaient une réduction de l'abandon et des écarts entre 1972 et 2005 entre les groupes hispanique, noir et blanc, mais avec des fluctuations importantes, et une

prédominance de l'abandon chez les hispaniques. Le rapport contient d'autres sections traitant de l'abandon de façon plus générale au secondaire et au post-secondaire. RC05 citait la version de 2005 comme indiquant six caractéristiques liées à l'échec scolaire : Il s'agirait : « d'un jeune provenant d'une famille monoparentale ; d'un jeune provenant d'une famille à faible revenu ; d'un jeune laissé à lui-même (seul) plus de trois heures par jour ; d'un jeune dont l'un des parents a été un décrocheur ; d'un jeune dont le frère ou la sœur est à risque de décrocher ou a déjà abandonné l'école ; d'un jeune dont la maîtrise de sa langue (français ou anglais, selon le milieu) est inadéquate ».

NATRIELLO; PALLAS, Gary ; MCDILL, A.M.; MCPARTL, E.L.; ROYSTER, D. (1988). « An Examination of the Assumptions and Evidence for Alternative Dropout Prevention Programs in High School. » dans *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

Code : NPM88 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire

Éléments de conclusion et de discussion : Ils définissent le décrocheur, selon Lan99 : « comme étant tout élève précédemment inscrit dans une école, qui présente à son dossier 15 jours d'absences non motivées, qui n'a pas atteint les exigences requises pour obtenir son diplôme et pour qui aucun avis formel n'a été reçu mentionnant son inscription dans une autre école ».

NEUFELD, G.R. ; STEVENS, A. (1992). *Stay in school initiatives Book 1: A summary of research on school dropouts and implications for special education*. Kingston, ON: The Canadian Council for Exceptional Children.

Code : NS92 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, Canada

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs évaluent le taux moyen d'abandon à environ 30%. Notamment, ils indiquent (de Lan99) : « Presque la moitié des décrocheurs reviennent plus tard aux études, mais seulement 40% d'entre eux terminent leurs cours ». « Au Canada anglais (Neufeld et Stevens, 1992), on utilise divers termes dans les écrits pour représenter les décrocheurs : school leavers, early leavers, withdrawn, excluded, force-out ».

NOEL, Lee; LEVITZ, Randi; SALURI, Diana et al. (Eds.) (1985). *Increasing Student Retention*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 487 pages

Code : NLS85 Cité dans : Mor89

Mots-clés : Formation présentielle, mesures d'atténuation

Éléments de conclusion et de discussion : De Mor89 : « Cet ouvrage constitue une excellente synthèse de la question de l'abandon des études et s'applique surtout à mettre en relief les mesures que les institutions peuvent prendre pour favoriser la persévérance scolaire. On y insiste sur l'importance pour les institutions d'assister les étudiants dans leur développement académique et personnel. [...] La première partie se consacre aux facteurs institutionnels susceptibles d'influer sur la persévérance scolaire. Démontrer l'importance de scinder en groupes cibles les étudiants afin de mieux identifier leurs besoins spécifiques constitue l'objectif essentiel de la seconde partie. »

\*\*NOEL-LEVITZ (d.m.). *Papers, research and more*. <https://www.noellevitz.com/Papers+and+Research/>

Code : Noedm Cité dans : SDW06, Day01

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, formation collégiale, États-Unis, mesures d'atténuation

Description : Les diverses études et outils de la firme américaine Noel-Levitz sont souvent citées en matière de rétention. Leur site propose, notamment, en plus des recherches, des études de cas sur les meilleurs pratiques et même un outil du calcul des gains qu'une organisation peut obtenir en retenant ses étudiants.

Éléments de conclusion et de discussion : Parmi les auteurs qui mentionnent ces ressources, SWD06 cite notamment Pageau qui relève le fait que : « Noel et Levitz considèrent que la décision d'abandonner ou de persévérer se prend dans les six premières semaines ». Pour sa part, Day01 fait état de l'utilisation de leur questionnaire pour identifier des étudiants à risque, notamment un projet de l'Université du Nouveau Brunswick à Saint John.

ORFIELD, Gary (dir.) (2004). *Dropouts In America: Confronting The Graduation Rate Crisis*. Cambridge, Harvard Education Publishing Group.

Code : Orf04 Cité dans : INR07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, États-Unis

Éléments de conclusion et de discussion : Selon INR07, Orfield présente deux cadres conceptuels pour expliquer l'abandon en formation secondaire : le cadre de l'individu et le cadre de l'institution. « Le premier cadre s'intéresse à l'élève du point de vue de sa motivation et de sa persévérance à vouloir étudier. La tendance au décrochage est le produit de trois caractéristiques liées à l'apprentissage : le manque de réussite scolaire (telle qu'elle est mesurée par les tests et les notes), l'instabilité dans le milieu scolaire (interne et externe) et le défaut d'acquisition de savoirs et de compétences (sanctionnée par les semestres validés et les diplômes obtenus). Le niveau d'éducation des parents, le revenu, la composition familiale, la taille de l'école, le nombre d'élèves dans la classe : autant de facteurs qui peuvent influencer la persévérance scolaire de l'élève. Le projet d'établissement, sa culture et son climat contribuent au retrait progressif de l'élève si les leaders n'appliquent pas une politique de mesure et de prévention des risques de décrochage. Enfin, l'auteur discute des facteurs d'influence sur les capacités à obtenir un diplôme, telle que l'origine ethnique. Il constate également que le processus de décrochage est le fruit de plusieurs années d'instabilité conjugué à la perte de motivation et la non-validation de compétences. »

OTERO, Rafael; RIVAS, Olivia; RIVERA, Roberto (2007). « Predicting Persistence of Hispanic Students in Their 1st Year of College » dans *Journal of Hispanic Higher Education*. Vol. 6, no 2. Pages 163-173.

Avril

Code : Oto07

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, États-Unis, ethnique

Description : Les auteurs se penchent sur les variables démographiques et académiques liées à l'abandon durant la première année d'étudiants d'origine hispanique. Ils développent un modèle prédictif et l'appliquent à des étudiants dans le cadre d'un programme pour étudiants à risque.

PANTAGES, Timothy J. ; CREEDON, Carol F. (1978). « Studies of College Attrition: 1950-1975 » dans *Review of Educational Research*. Vol. 48, no. 1. Pages 49-101

Code : PC78 Cité dans : Bri87

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, temps d'étude

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Bri87, ils indiquent que les habitudes d'étude, incluant le temps consacré aux études et l'évaluation que les étudiants donnent de leurs propres habitudes d'étude, sont un des facteurs de la persistance. L'évaluation que l'étudiant fait de sa probabilité d'abandon serait aussi lié au décrochage. Leur revue des facteurs liés à la personnalité et des résultats peu significatifs trouvés les amèneraient à conclure qu'ils jouent peu de rôle en regard de la persistance et de l'abandon, peut-être parce que les études ne distinguent pas toujours les abandons volontaires de ceux qui découlent d'une décision de l'institution. Ils feraient aussi état d'un certain lien entre la petite taille de l'institution et la persévérance

PASCARELLA, E.T.; TEREZINI, P.T. (1980). « Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model » dans *Journal of Higher Education*. No 51. Pages 60-75

Code : PT80 Cité dans : TBW93, SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, encadrement, politique institutionnelle

Description : Test d'un instrument prédictif en cinq échelles ayant permis d'identifier correctement la décision de persister ou d'abandonner volontairement chez 78,5% des 773 étudiants de première année dans une université dite résidentielle.

Éléments de conclusion et de discussion : Les auteurs indiquent que leurs résultats montrent l'importance de la relation étudiant-professeur. Selon SDW06 : « Les recherches de Pascarella et Terenzini (1980, 2005) ont permis de constater que le type d'établissement dans lequel un étudiant américain poursuit ses études peut avoir un impact sur sa diplomation. Ceux qui débutent

dans un « two-year community college » ont approximativement 15 % moins de chance que les étudiants d'un « four-year college » de se rendre jusqu'au bout de leurs études.

Par ailleurs, « le processus de sélection d'une université semble avoir un impact positif sur la persévérance de ses étudiants et ce, même en tenant compte de son bagage (caractéristiques, habiletés) (Pascarella et Terenzini, 2005) ». « La qualité des institutions, dont celles qui proposent une variété de mesures de sélection, a un effet direct sur la persistance de l'étudiant, ses aspirations académiques et l'obtention de son diplôme. »

PEARL, Ruth; BRYAN, Tanis (1992). « Students » expectations about peer pressure to engage in misconduct : Adolescent's expectations or probable consequences » dans *Journal of Learning*. 25, no. 9. Pages 582-585

Code : PB92 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, sexe, environnement social

Éléments de conclusion et de discussion : De Lan99 : « Quelques études ont démontré que les conduites des garçons sont plus influençables que celles des filles face au réseau des pairs [...] Il semble que les élèves en difficulté d'apprentissage soient plus sensibles à la pression des pairs que les autres ».

PERRENOUD, P. (1986). « De quoi la réussite scolaire est-elle faite? » dans *Éducation et recherche*. Vol 1. Pages 33-60

Code : Per86 Cité dans : BD04

PIETROWSKI, C. (1984). *Locus of control, field dependence-independence as factors in learning and memory*. Unpublished manuscript, University of West Florida

Code : Pie84 Cité dans : SNL93

Mots-clés : Formation présentielle, style cognitif

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SNL93 : « Pietrowski (1984) a établi que les étudiants indépendants du champ ont un contrôle interne plus élevé que les étudiants dépendants du champ. Les étudiants indépendants du champ semblent peu influencés par les attentes externes pour définir leurs besoins et leurs objectifs tandis que les étudiants dépendants du champ tendent à se conformer aux demandes provenant de l'extérieur et aux influences sociales. »

PINTRICH, P.R. (2003). « Motivation and classroom learning. » Dans W. M. Reynolds & G.E. Miller (Ed.) *Handbook of psychology, vol 7: Educational psychology*. Hoboken, N.J. John Wiley & sons. Pages 103-122

Code : Pin03 Cité dans : Poe07

Mots-clés : Formation présentielle, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : Pintrich propose un modèle général des attentes et de la valeur. Selon Poe07 : « On retrouve dans ce modèle les composantes essentielles des principales théories sociocognitives ayant cours actuellement. De plus, dans certains aspects liés au concept d'autorégulation, le modèle de Pintrich touche à des facteurs mis en évidence dans la littérature sur la persévérance dans les FOAD : la gestion du temps et de l'environnement d'études, la régulation de ses efforts et les comportements de demande d'aide. ». Ainsi : « Selon Pintrich (2003), les théories de la motivation concernent généralement quatre types de produits : les raisons pour lesquelles un individu choisit une activité plutôt qu'une autre, le degré d'engagement dans l'activité pour ce qui est de la qualité (l'engagement cognitif) ou de la quantité (l'effort), la persévérance dans l'accomplissement de la tâche et la performance scolaire. »

PIROT, L.; DE KETELE, J-M. (2000). « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées » dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 26 no.2. Pages 367- 394.

<http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n2/000127ar.html>

Code : PD00 Cité dans : SDW06



Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, gestion du temps, objectifs de formation, compétence métacognitive

Description : « L'analyse de données recueillies par interview et questionnaire auprès de 38 sujets révèle des indicateurs significatifs d'engagement, des liens entre ces indicateurs et la réussite; elle permet d'observer les effets intermédiaires de l'orientation d'étude, du capital socioculturel et du vécu de l'étudiant. [...] La gestion du temps et certains comportements stratégiques d'organisation déterminent aussi la bonne adaptation aux exigences universitaires. »

PRESLEY, C.L. (1996). *Individual and Institutional Factors that Affect the Success of African-American Graduate and Professional School Students*. Thèse de doctorat, University of Michigan, Dissertation Abstracts International, 56, 08A

Code : Pre96 Cité dans : Bou01

RIVIÈRE, Bernard (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Les Éditions LOGIQUES

Code : Riv02 Cité dans : Cap07

ROBBINS, S.-B.; LAUVER, K.; HUY-LE, DAVIS, D.; LANGLEY, R.; CARLSTROM, A. (2004). « Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis ». dans *Psychological-bulletin*. Vol. 130 no. 2. Pages 261-288

Code : RLH04 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, confiance en soi, objectifs de formation, compétence cognitive, compétence méta-cognitive, méta-analyse

Éléments de conclusion et de discussion : SDW06 : « Les meilleurs prédicteurs de la rétention des étudiants à l'université sont les buts à l'entrée, l'auto-efficacité académique et les compétences académiques connexes (Robbins, Lauver, Huy-Le, Davis, Langley et Carlstrom, 2004).

ROMAINVILLE, M. (1997). « Peut-on prédire la réussite d'une première année Universitaire ? ». dans *Revue Française de Pédagogie*. No 119. Pages 81-90.

Code : Rom97 Cité dans : Dor06

ROMAINVILLE, Marc (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris. L'Harmattan.

Code : Rom00 Cité dans : INR07, SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, objectifs de formation, motivation

Éléments de conclusion et de discussion : Selon INR07 : « Pour M. Romainville (2000), les études de prédictions des facteurs d'échec ne sont pas fiables car elles se basent sur des caractéristiques qui ne sont pas applicables à tous les contextes. Il propose donc de mesurer les caractéristiques modifiables, celles pour lesquelles des actions de formation pourraient être efficaces et transposables dans des établissements différents. ». « L'aspect le plus important, selon Romainville, est la motivation. L'étudiant a un projet de formation (intérêt intellectuel), un projet professionnel (il aspire à accéder à un certain type de métier, en fonction de son intérêt propre ou de son prestige social) ou un projet de vie (vision de son insertion sociale). »

ROSENTHAL, B.S. (1998). « Non-school correlates of dropout : An integrative review of the literature » dans *Children and Youth Services Review*. Vol. 20, no 5. Pages 413-433

Code : Ros98 Cité dans : BMC07, DL05

Mots-clés : Formation présentielle, revue de littérature

Éléments de conclusion et de discussion : L'auteur identifie dans la littérature 12 groupes de variables pouvant être associées au décrochage scolaire.

ROTTER, Julian B (1996). « Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement » dans *Psychological Monographs*. No. 80. Pages 1-28

Code : Rot96 Cité dans : Par99

Mots-clés : Locus de contrôle

Éléments de conclusion et de discussion : Dans cet article Rotter détaille l'échelle qu'il propose pour évaluer le locus (ou lieu) de contrôle. Celui-ci serait un construit bipolaire : il est interne si une personne perçoit les événements comme dépendant de son propre comportement et externe quand il en attribue plutôt la cause à la chance, la destinée, aux autres ou à tout autre élément hors de son contrôle.

ROTTER, Julian B. (1975). « Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control reinforcement. » dans *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. No. 43. Pages 56-67

Code : Rot75 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, locus de contrôle

Éléments de conclusion et de discussion : Le terme locus de contrôle est issu des travaux de Rotter. Lan99 explique : « Tous les élèves en situation d'apprentissage attribuent leurs succès et leurs échecs à certains facteurs, que ce soit leur habileté ou leur intelligence, la chance, l'effort, l'enseignant. Ces facteurs caractérisent ce qu'on appelle le « lieu de contrôle ». Il faut savoir que plus un élève identifie son lieu de contrôle comme stable, donc difficilement modifiable, et externe, donc livré au contrôle de facteurs extérieurs ou de personnes autres que lui-même, moins cet élève ressent de pouvoir sur son apprentissage »

ROTTER, Julian B. (1989). « Internal versus external control of reinforcement » dans *American Psychologist*. Vol. 45, no. 4. Pages 489-493

Code : Rot89 Cité dans : Par99, BD01

RUBENSON, K.; HOGHIELM, R. (1978). *The teaching process and study dropout in adult education*. Stockholm: Stockholm Institute of Education.

Code : RH78 Cité dans : Jun052

Mots-clés : Formation présentielle, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : Rubenson propose un modèle de la valence expectative (Expectancy-Valence Model) amplement commenté par Jun052, qui en explique l'origine, détaillant notamment la théorie de l'expectative qui en serait l'élément initial. De façon très sommaire, elle repose sur trois postulats : que l'anticipation d'une récompense est un moteur du comportement individuel, que la valeur perçue du résultat donne une direction au comportement et qu'il se crée alors un lien entre comportement et résultat anticipé. Jun052 fournit une représentation graphique de ce modèle comme de chacun des principaux modèles qu'il cite.

RUMBERGER, R.W. (2001). « Why Students Drop Out of School and What Can Be Done. » dans *Conference on Dropouts in America : How Severe is the Problem? What Do We Know About Intervention and Prevention?*. Civil Rights Project, Graduate School of Education, Harvard University

Code : Rum01 Cité dans : BMC07

RUMBERGER, R.W. (1983). « Dropping out of high school : The influence of race, sex, and family background. » dans *American Educational Research Journal*, . Vol. 20, no. 2. Pages 199-220

Code : Rum83 Cité dans : Cri92, Jan00

Mots-clés : Formation présentielle, États-Unis, ethnie, sexe, environnement familial, revue de littérature

RUMBERGER, R.W. (1987). « High School Dropouts : a Review of Issues and Evidence » dans *Review of Educational Research*. No. 57. Pages 101-121

Code : Rum87 Cité dans : Cri92, Jan00

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, États-Unis, ethnie

RYDER, R. (1994). « Nontraditional students: perceived barriers to degree completion. » dans *College Student Affairs Journal*. Vol. 13, no 2. Pages 5-13

Code : Ryd94 Cité dans : Day01

SALINAS, A.; LLANES, J. R. (2003). « Student attrition, retention and persistence: The case of the University of Texas Pan American » dans *Journal of Hispanic Higher Education*. Vol. 2 no.1. Pages 73-97.

Code : SL03 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, États-Unis, ethnie

Éléments de conclusion et de discussion : SDW06 rapporte que: « Aux États-Unis, les étudiants d'origine africaine, hispanophone et amérindienne arrivent moins bien que la majorité à terminer leurs études (Tinto, 2005, Salinas et Llanes, 2003) [...] En 2000, les étudiants d'origine hispanique étaient 6,9 % à obtenir un diplôme après le collège comparativement à 26,1 % pour les étudiants étasuniens (Salinas et Llanes, 2003). »

SANDLER, M. (1998). *Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence in a Continuing Higher Education Degree Program*. These. New York University

Code : San98 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation continue, confiance en soi

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SDW06, Sandler (1998) poursuit la réflexion de Cabrera et al. Il y « ajoute une variable qui réfère à l'auto-efficacité en matière de prise de décisions de carrière (career decisionmaking self-efficacy). La variable « auto-efficacité » en matière de prise de décisions de carrière » se définit comme la confiance de l'étudiant en sa capacité de s'engager dans un projet de formation et de planifier des objectifs de carrière (Sandler, 1998). » Cet ajout reconnaît « qu'il peut être utile pour l'étudiant non traditionnel d'explorer et d'acquérir des compétences qui lui seront utiles sur le marché du travail et qui lui permettront de se démarquer (Sandler, 1998). »

SCHARGEL, F.P. ; SMINK, J. (2001). *Strategies to Help Solve Our School Dropout Problem*. Larchmont, NY. Eye on Education.

Code : SS01 Cité dans : BMC07

SCHARTMAN, Laura ; RHEE, Byung-Shire (2000). « Linking Student Retention Model with Institutional Planning: The Benefits and Limitations of a Student Matrix Model. dans *The Annual Forum of the Association for Institutional Research*. Cincinnati, Ohio

Code : SR00 Cité dans : Cap07

SHANNON, G.S.; BYLSMA, P. (2003). *Nine Characteristics of High Performing School*. Olympia, W.A. OSPI

Code : SB03 Cité dans : BMC07

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, politique institutionnelle

Éléments de conclusion et de discussion : BMC07 rapporte que, selon ces auteurs, les écoles les plus performantes ont une vision claire, partagée par leurs membres, des normes et attentes ainsi qu'un niveau de collaboration élevé, des mesures d'évaluation de leur enseignement et de ses résultats, des mesures d'appui à l'apprentissage et un engagement des parents et de la communauté envers l'école.

SLAVIN, R. (1988). « Cooperative learning and student achievement. » dans *Educational Leadership*. Vol. 46, no. 2. Octobre Pages 31-33

Code : Sla88 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, travail collaboratif

Éléments de conclusion et de discussion : De Lan99 : « Une revue de soixante études évaluatives de l'apprentissage coopératif » qui démontre que « la grande majorité des expériences menées avaient un effet positif sur la réussite scolaire »

SMITH, David Horton (1880). « Determinants of individuals discretionary use of time » Dans Smith, D.H. Macaulay, J. et al. (eds.), *Participation In Social And Political Activities*. Jossey-Bass, 682 pages

Code : Smi80 Cité dans : Sun86

Mots-clés : Formation présentielle, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : Cité par Sun86 en tant qu'auteur du modèle qu'il applique : le modèle ISSTAL (Interdisciplinary, sequential specificity, time-allocation, life-span),

SNOW, R.E. (1987). « Aptitudes complexes. » Dans R. E. Snow & M J. Farr (Eds), *Aptitude, learning and instruction*. Volume 3. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum. Pages 11-34

Code : Sno87 Cité dans : SNL93

Mots-clés : Formation présentielle

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SNL93, l'auteur considère que la recherche n'a pas suffisamment pris en compte les différences individuelles dans l'évaluation des systèmes d'enseignement.

SNOW, R.E.; FARR, M.J. (1987). « Cognitive-conative-affective processes in aptitudes, learning and instruction : Dans R. E. Snow & M J. Farr (Eds), *Aptitude, learning and instruction*. Volume 3. Pages 2-10. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.

Code : SF87 Cité dans : SNL93

Mots-clés : Formation présentielle, compétence cognitive, style d'apprentissage, style cognitif, motivation

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SNL93, ils définissent les caractéristiques individuelles comme incluant des caractéristiques cognitives (aptitudes intellectuelles et connaissances antérieures), conative (style d'apprentissage, style cognitif) et affective (motivation, anxiété et émotions).

SOUTH, S.J.; BAUMER, E.P. ; LUTZ, A. (2003). « Interpreting Community Effects on Youth Educational Attainment » dans *Youth & Society*. Vol. 35, no 1. Pages 3-36.

Code : SBL03 Cité dans : BMC07

SPADY, W.G. (1971). « Dropouts from Higher Education : Toward an Empirical Model » dans *Interchange*. No 2. Pages 38-62.

Code : Spa71 Cité dans : Bou01

STAHL, Virginia. V.; PAVEL, D. Michael (1992). « Assessing the Bean and Metzner model with community college student data ». Présentation à l'*Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, avril.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/23/ff/78.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/ff/78.pdf)

Code : SP92

TAILLON, Jacques (1999). « Statistic Profile of Non-Traditional Learners » dans *Actes du colloque de CIRPA/ACPRI*. Statistique Canada

Code : Tai99 Cité dans : Tre05

Mots-clés : Formation présentielle, Canada, analyse statistique

Éléments de conclusion et de discussion : Tre05 fait état des résultats de l'enquête de 1998 de Statistique Canada sur l'éducation des adultes et notamment du fait qu'on y remarque « des taux d'abandon de la part des étudiants non traditionnels de beaucoup supérieurs à ceux des étudiants dits traditionnels »

TERENZINI, P.T.; PASCARELLA, E.T. (1980). « Toward the Validation of Tinto's Model of College Student Attrition : a review of recent research » dans *Research in Higher Education*. No 12. Pages 271-282

Code : TP80 Cité dans : TBW93

TING, S.R. (1997). « Estimating academic success in the 1st year of college for specially admitted white students: A model combining cognitive and psychosocial predictors. » dans *Journal of College Student Development*. Vol. 38, no. 4. Pages 401-410

Code : Tin97 Cité dans : Poe07

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, États-Unis, ethnie

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Poe07 : « Cependant, les résultats scolaires antérieurs et les variables cognitives ne prédisent pas bien la persévérance et la réussite des étudiants des minorités ethnoculturelles et des étudiants à risques (Ting, 1997). Pour ces populations, les variables psychosociales et la motivation expliquent une proportion plus importante de la variance dans les résultats scolaires et la rétention (Ting, 1997). »

TINTO, Vincent (1975). « Drop-out from Higher Education : a Theoretical Synthesis of Recent Research » dans *Review of Educational Research*. No 45. Pages 89-125

Code : Tin75 Cité dans : TBW93, Sha82, BD01, BDD98, FKK06, Mor89, Jun052, BDD94, Kem95

Mots-clés : Formation présentielle, modèle

Description : Tinto développe un modèle de l'abandon comme produit à la fois des caractéristiques de l'étudiant, de ses habiletés et de l'engagement envers un but en interrelation avec l'environnement institutionnel.

Éléments de conclusion et de discussion : Le modèle original de Tinto, élaboré dans ce texte de 1975, est cité par presque tous les auteurs traitant de persévérance. Ce pionnier de la recherche sur l'abandon des études universitaires en présentiel, a « insisté sur l'importance du sentiment d'appartenance et sur l'intégration de l'étudiant à la communauté universitaire comme facteurs influençant la persistance aux études », selon BD01 qui indique qu'il soutient que « l'intégration sociale et académique de l'étudiant produit un engagement envers l'institution et renforce l'engagement envers ses buts éducatifs. Un manque d'intégration peut mener au retrait. »

Plusieurs auteurs détaillent son modèle : Mor89 écrit que : « Vincent Tinto présente l'abandon comme une sorte de baromètre de la santé sociale et intellectuelle d'une institution. Selon lui, c'est l'expérience vécue par l'étudiant après son arrivée dans l'institution qui influencerait le plus sa décision d'abandonner ou de rester. Par conséquent, il soutient que le succès d'une plus grande persévérance scolaire repose sur la nature des engagements éducatifs d'une institution et sur sa capacité à les faire partager par ses professeurs et ses étudiants. En d'autres termes, la réduction du taux d'abandon dépendrait de la volonté des institutions d'améliorer le développement intellectuel des étudiants et le climat social dans lequel ils évoluent. ». La recension de CCC05 indique pour sa part : « Quant à Tinto (1975), il ne considère pas que l'abandon et la persévérance sont les deux facettes d'un même concept; il disjoint ces deux concepts car un abandon n'est pas forcément dû à un manque de persévérance. ». Sim03 décrit son modèle comme reposant sur un processus longitudinal d'interaction individu/institutions. Kem95 indique que le modèle original de Tinto est inspiré de la théorie du suicide de Durkheim (1961) et prend en compte l'intégration morale (au niveau des valeurs) et l'affiliation collective alors que ses travaux subséquents s'inspirent du concept de « rites de passage » de Van Gannep (1960). Kember qualifie le travail de Tinto comme étant [traduction] « le plus largement utilisé et le plus respecté des modèles actuellement disponibles en matière d'abandon étudiant ». Il dit qu'il a aussi été largement testé et généralement confirmé. Il a toutefois été développé en fonction d'étudiants à temps plein sur campus et Tinto lui-même reconnaît qu'il ne s'applique pas aux étudiants adultes à temps partiel, particulièrement en ce qui a trait à son volet d'intégration sociale.

TINTO, Vincent (1982). « Defining dropout: A matter of perspective. » Dans E. Pascarella (Ed.) *Studying student attrition New directions for institutional research*. San Francisco: Jossey-Bass. Pages 3–15

Code : Tin82 Cité dans : BDD98, Mor89

Mots-clés : Formation présentielle

Éléments de conclusion et de discussion : Mor89 commente le chapitre rédigé par Tinto : « Dans le premier chapitre, Vincent Tinto analyse le concept d'abandon. Il existe plusieurs types

d'abandon qui ont chacun des implications particulières sur les étudiants et sur les institutions et qui ne présentent pas le même intérêt pour le chercheur. ».

TINTO, Vincent (1982). « Limits of Theory and Practice in Student Attrition » dans *Journal of Higher Education*. No 53, no. 6. Pages 687-700

Code : Tin822 Cité dans : TBW93, BDD98, Par99

TINTO, Vincent (1990). *Principes à la base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance*. Conférence donnée à l'UQAM. Montréal, 24 octobre

Code : Tin90 Cité dans : BD01, CCC05

Mots-clés : Formation présentielle, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : CCC05 résume et illustre : « Le modèle de Tinto (1990) a été initialement proposé en 1975. C'est le modèle le plus influant pour expliquer la persévérance lors de la première année postsecondaire sur campus. Tinto aborde de manière longitudinale le processus et met au centre de son modèle l'intégration sociale et l'intégration académique. Un étudiant initie son programme avec un engagement donné qui dépend de variables particulières (comme le revenu familial, les résultats obtenus au secondaire, les compétences personnelles). Il réévaluera régulièrement cet engagement envers ses études et l'établissement de formation. Si l'étudiant s'épanouit au travers d'expériences intellectuelles et sociales sur le campus, il a de fortes chances de réévaluer positivement son engagement et donc de persévérer. Inversement, selon ce modèle, le fait qu'un étudiant ait des difficultés d'intégration peut expliquer son manque d'engagement et par conséquent un abandon. »

TINTO, Vincent (1992). « Student Attrition and Retention » Dans Burton, C. R. Neave, G. *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol. 3. New York. Pergamon Press

Code : Tin92 Cité dans : SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire

Éléments de conclusion et de discussion : Selon SDW06, qui cite un texte antérieur (SV03), Tinto classe dans ce texte les recherches sur la persévérance et les théories qui en découlent en cinq catégories, soient : • psychologique : qui réunit les théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (ex : le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon; • sociale : qui regroupe les théories relatives à l'impact des phénomènes de société (ex : les classes sociales) sur l'abandon; • économique : qui rassemble les théories examinant les abandons sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires; • 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; • interactionnelle : où s'inscrivent les théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire »

TINTO, Vincent (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2e édition), Chicago, The University of Chicago Press. Édition originale : 1987

Code : Tin93 Cité dans : Bou01, BDD98, Lan99, FKK06, Mor89, SDW06

Mots-clés : Formation présentielle, formation collégiale, attitude du formateur, encadrement, modèle

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Lan99 : « Tinto (1987) a trouvé que l'isolement constitue le plus important prédicteur de l'abandon au postsecondaire [...] La quantité d'interactions chaleureuses entre les enseignants et l'élève influence grandement la persévérance scolaire »

De Mor89 : « Dans le chapitre 3, il présente une synthèse des causes multiples de l'abandon. A la lumière de cette synthèse et en s'appuyant sur les travaux d'Emile Durkheim (sur une théorie du suicide) et d'Arnold Van Gennep, Tinto propose, dans le chapitre suivant, une théorie de l'abandon. Selon cette théorie, l'expérience de l'individu, après son entrée dans l'institution, influencerait davantage sa décision de rester ou d'abandonner que celle qui a précédé celle-ci. L'abandon serait

donc vu comme une sorte de baromètre de la santé sociale et intellectuelle de l'institution fréquentée. »

TINTO, Vincent (2003). « Promoting Student Retention Through Classroom Practice » dans *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*. Amsterdam :. 7 pages.

[http://www.staffs.ac.uk/institutes/access/docs/Amster-paperVT\(1\).pdf](http://www.staffs.ac.uk/institutes/access/docs/Amster-paperVT(1).pdf)

Code : Tin03 Cité dans : INR07

Mots-clés : Formation présentielle, formation universitaire, attitude du formateur, design pédagogique

Éléments de conclusion et de discussion : Selon INR07 : « Tinto (2003) reprend d'ailleurs ce propos lors d'une conférence organisée par l' Institute For Access Studies [...] Il développe ses théories sur les moyens d'encourager la persévérance de l'étudiant et énumère cinq conditions indispensables à mettre en place par les universités : l'étudiant réussira mieux dans un contexte où l'on attend de lui qu'il réussisse, si on lui propose des formes de soutien (surtout en première année), si le contrôle continu est efficace et les résultats transparents, si l'équipe universitaire est disponible et attentive, et enfin et surtout, si les pratiques pédagogiques universitaires mettent en valeur l'apprentissage dans l'enseignement. »

TSE, L. (1998). « Affecting Affect: The Impact of Heritage Language Programs on Student Attitudes. » dans S. Krashen, L. Tse et J. McQuillan (Ed.), *Heritage Language Development*. Pages 51-72. Culver City, Language Education Associates.

Code : Tse98 Cité dans : Cor05

Mots-clés : Formation présentielle, ethnie, langue

Éléments de conclusion et de discussion : Cor05 résume les quatre étapes du cheminement identitaire selon Tse, qui peuvent être liées à différents âges scolaires: Premièrement, à l'âge préscolaire, l'étape de l'inconscience ethnique; Deuxièmement, l'étape de l'ambivalence et de l'évasion, qui peut débiter en bas âge et se poursuivre jusqu'à l'adolescence, où l'individu est attiré par la culture dominante et tend à s'y intégrer, ce qui est lié à des états d'aliénation, de confusion et de colère; Troisièmement, vers la fin de l'adolescence, l'étape de l'émergence ethnique, où l'individu, constatant l'impossibilité d'une intégration complète revient vers ses sources; Quatrièmement, l'étape de l'incorporation ou de l'intégration à son groupe.

WAGNER, M. (1991). « School completion of students with disabilities : what do we know ? What can we know » dans *The annual leadership conference for State Directors of special education*.

Code : Wag91 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Lan99, Wagner établit des taux d'abandon selon le type de difficultés. Le taux d'abandon le plus élevé est lié aux perturbations socio-affectives (49,5%), suivi des difficultés d'apprentissage (32,2%), du retard mental (29,9%), de la déficience de langage (28,3%) et de déficiences en santé (25,3%).

WANKOWSKI, J.A. (1973). *Temperament, Motivation and Academic Achievement. Studies of Success and Failure of a Random Sample of Students in One University*. University of Birmingham Educational Counseling Unit. 36 pages

Code : Wan73 Cité dans : Sim03

Mots-clés : Formation universitaire, confiance en soi, objectifs de formation, santé mentale, introversiion

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Sim03, l'auteur étudie les caractéristiques psychologiques liées au succès à l'université, celles-ci incluent : la confiance en soi et en sa capacité d'apprentissage, une projection réaliste dans l'avenir, la stabilité émotive, la tendance à l'introversiion, l'indépendance relative à l'égard des enseignants, l'acceptation des exigences du curriculum et du travail. Les caractéristiques inverses étant liées à l'échec.

WEHLAGE, G.; RUTTER, R.A. (1986). « Dropping out : How much do schools contribute to the problem ? » dans Natriello (G.) (Ed.) *School dropouts, patterns and policies*. New York, Teachers College Press. Pages 70-88

Code : WR86 Cité dans : Jan00, Asc97

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, attitude du formateur

Éléments de conclusion et de discussion : De ce texte de Wehlage et Rutter, Lan99 dit que, selon les auteurs, « l'école fait partie des causes importantes de l'abandon scolaire...plus que tous les autres prédicteurs, la réussite scolaire que l'on prédit à un élève, ainsi que le conflit entre lui et l'école, demeurent les plus puissants prédicteurs », « la perception négative que les décrocheurs ont des enseignants (indifférents et blasés) et du système de discipline (inefficace et injuste) met en cause la légitimité même de l'école ».

WEHLAGE, G.; RUTTER, R.A.; SMITH, G.A.; LESKO, N.; FERNANDEZ, R. R. (1989). *Reducing the risks : schools as communities of support*. New York, The Falmer Press.

Code : WRS89 Cité dans : Jan00

WEHLAGE, Gary G. (1989). « Dropping Out : Can School be Expected to Prevent it ? » dans Weiss, L., Farrar E. et Petrie, H. *Dropouts from School, Issues, Dilemmas, and Solutions*. New York : State University of New York Press. Pages 1-19.

Code : Weh89 Cité dans : Lan99, Jan00

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire, ethnologie

Éléments de conclusion et de discussion : Wehlage aurait observé, selon Lan99 « que les écoles catholiques américaines produisaient moins de décrocheurs que les autres, dans le cas des Latino-Américains. On a cherché à expliquer ce phénomène par ce qu'on a appelé le school membership ou « l'appartenance à l'école ». Mais plus encore, au-delà de ce concept, on a observé que les écoles de la réussite auprès des élèves à risque font la promotion de deux valeurs, soit l'engagement scolaire et l'appartenance à l'école ».

WEIL, G. (1992). *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*. Lyon, Chronique sociale

Code : Wei92 Cité dans : Lan99

Mots-clés : Formation présentielle, formation secondaire

Éléments de conclusion et de discussion : Selon Lan99, Weil utilisait le terme d'anorexie scolaire dès 1971. Selon elle « l'anorexie scolaire est un phénomène groupal manifestant « un conflit d'un groupe à l'égard des institutions scolaires : c'est une attitude globale de rejet de l'école »

WEINER, B. (1985). « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. » dans *Psychological Review*. Vol. 92, no. 4. Pages 548-573.

Code : Wei85 Cité dans : Poe07

Mots-clés : Formation présentielle, locus de contrôle

Éléments de conclusion et de discussion : Weiner est l'auteur de la théorie des attributions causales. Poe07 explique qu'elle « s'intéresse aux explications qu'un individu se donne de ses succès et de ses échecs. Elle postule que ce sont ces attributions, plutôt que le succès ou l'échec en soi, qui influencent les attentes futures. ». Elle est donc liée au locus de contrôle dont Poe07 dit que : « De manière générale, les résultats de recherche tendent à prouver qu'une perception de contrôle interne correspond à de meilleurs résultats (l'engagement cognitif, la performance, l'estime de soi). Une telle perception aurait des conséquences heureuses sur le plan motivationnel. Cependant, quelques résultats de recherche semblent démontrer que, dans les cas d'échec, il serait préférable sur le plan motivationnel d'attribuer celui-ci à des causes externes et instables (malchance, difficulté de la tâche, etc.). »

WILLMS, D. (dir.) (2002). *Vulnerable children*. Edmonton, University of Alberta Press.

Code : Wil02 Cité dans : RC05



WOODS, E. G. (1995). *Reducing the Dropout Rate*. School Improvement Research Series (SIRS). États-Unis : Northwest Regional Educational Laboratory

Code : Woo95 Cité dans : BMC07

YORKE, Mantz (1999). *Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education*. London, Falmer Press. 164 pages

Code : Yor99 Cité dans : Sim03

---

<sup>i</sup> Bien que l'auteur ne le précise pas, il réfère possiblement ici à des « *Professional Experience Programs* ».