



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

Recension des écrits Document 1 : Synthèse

Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone
à distance du Canada (REFAD; 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) et du **Ministère du
Patrimoine canadien** (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 1 : synthèse

Sommaire

Description

Ce document fait une synthèse de conclusions des écrits analysés dans le cadre d'une recension demandée par Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). Elle visait en priorité à faire ressortir les facteurs de persévérance et de réussite et les facteurs d'abandon:

- en **formation à distance** (FAD);
- au sein des **communautés francophones et acadienne** du Canada, particulièrement en contexte minoritaire;
- distinguant les **niveaux ou paliers d'enseignement**, en mettant l'accent sur la situation de l'enseignement secondaire;
- ressortant des opinions **exprimées par les étudiants**.

La synthèse aborde d'abord les facteurs généraux, qui semblent s'appliquer à la fois en formation à distance et en formation présentielle et à tous les niveaux d'enseignement. Elle présente ensuite les contextes et facteurs particuliers à la formation à distance, aux paliers d'enseignement et aux contextes minoritaires. Elle examine ensuite les perceptions des étudiants et les stratégies de soutien à la persévérance.

Éléments de conclusion et de discussion

Le document débute par une mise en garde sur les dangers de comparer et de généraliser les résultats de recherches fort diverses, entre autres en termes de contextes et de méthodologies. Il relève toutefois certains consensus assez larges.

- La persévérance résulte d'un **processus dynamique** mettant en cause de **nombreux facteurs** et des **interactions complexes** entre l'**apprenant**, son **environnement** et le **système éducatif**.
- Ce processus débute **dès l'enfance** et varie en fonction des caractéristiques du milieu familial, particulièrement de la **scolarité des parents** et de leur **niveau socioéconomique**. Il se construit aussi en fonction de l'expérience scolaire, incluant les **réussites ou les échecs**, en particulier en français. À partir du secondaire, des facteurs environnementaux s'ajoutent, entre autres le temps de **travail** et ses répercussions sur le **régime d'études** (temps plein ou non).
- En **FAD**, les taux d'abandon semblent plus élevés. Ils pourraient être liés à la **clientèle** desservie. La FAD vise l'**accessibilité** et accueille donc davantage de clientèles **présentant des facteurs de risque** reconnus. Les **particularités du mode de formation** pourraient aussi être en cause. La littérature évoque notamment les niveaux d'**interaction** offerts, la **surcharge cognitive** liée à ce mode d'apprentissage et son lien à l'**abandon précoce** qui y est souvent constaté.
- L'**âge** et les différences qu'elle introduit (maturité, responsabilités, etc.) ainsi que les **compétences préalables** des clientèles varient selon les **niveaux d'enseignement** et demandent une adaptation des formations, particulièrement en terme d'encadrement.
- Les milieux minoritaires font face au problème supplémentaire de la **rétenion dans le système d'éducation francophone**, particulièrement critique à partir du **secondaire**, et de l'**accessibilité** à ce système. La question des **compétences en lecture** y est particulièrement évoquée.
- Les **motifs d'abandon** donnés en FAD ont souvent trait à des **événements extérieurs** ou à la **gestion du temps**. Des motifs liés aux cours ou à l'encadrement sont mentionnés mais la **satisfaction d'ensemble** semble **comparable** à celle exprimée envers la formation traditionnelle.
- La prévention de l'abandon demande une **approche intégrée** et des mesures s'adressant à la fois à la **population étudiante en général**, aux **étudiants à risque** et à ceux qui ont ou sont en **voie de décrocher**.

Table des matières

Remerciements	5
Introduction	6
LES PARTICULARITÉS LA RECENSION	6
LES PARTICULARITÉS DE LA SYNTHÈSE	6
Chapitre 1. Peut-on comparer les écrits sur la persévérance ?	8
DES DÉFINITIONS DIVERSES DE LA PERSÉVÉRANCE	8
DES MÉTHODES DE RECHERCHE VARIÉES.....	9
DES CONTEXTES DIFFÉRENTS	9
ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	9
Chapitre 2. Quels sont les facteurs qui influencent la persévérance ?	10
LES FACTEURS INDIVIDUELS EN CAUSE ?	10
LEURS INTERACTIONS	12
<i>Les modèles explicatifs</i>	12
<i>Les outils prédictifs</i>	13
ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	15
Chapitre 3. Quels sont les facteurs communs ou transversaux?	16
LES ANTÉCÉDENTS FAMILIAUX.....	16
<i>Le niveau socioéconomique de la famille d'origine</i>	16
<i>La scolarité des parents</i>	17
<i>Les autres antécédents familiaux</i>	18
LES ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES	18
<i>Les résultats scolaires et l'auto-efficacité</i>	18
<i>Les transitions ou le « syndrome de la première session »</i>	19
<i>Les abandons multiples</i>	19
<i>Les interruptions des études</i>	20
LE « MÉTIER D'ÉTUDIANT » OU LE LIEN À L'EMPLOI.....	20
<i>Le nombre d'heures de travail</i>	20
<i>Le régime d'études</i>	21
LA MOTIVATION OU LA VALEUR DE L'ÉDUCATION	21
<i>Les motivations intrinsèques</i>	21
<i>Les motivations extrinsèques</i>	22
LA SANTÉ MENTALE ET LES DÉFICITS COGNITIFS	23
LE SEXE OU LE GENRE DE L'ÉTUDIANT(E).....	23
LE TEMPS CONSACRÉ AUX ÉTUDES	25
ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	25
Chapitre 4. Le phénomène de l'abandon est-il distinct en formation à distance ?	26
LES TAUX D'ABANDON CITÉS ET LEUR CALCUL	26
<i>Le calcul de l'abandon</i>	26
<i>Des exemples de comparaison</i>	28
LA CLIENTÈLE DE LA FAD	28
<i>Le profil de la clientèle de la FAD</i>	28
<i>Ses facteurs de risque</i>	29
<i>Ses possibles facteurs de persévérance</i>	31
LES CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE À DISTANCE	34
<i>L'isolement et les interactions</i>	34
LES AUTRES PARTICULARITÉS DE LA FAD	41
<i>La surcharge cognitive</i>	41
<i>Le besoin de régularité dans l'apprentissage</i>	43
<i>Le phénomène des « non-partants »</i>	44
<i>Les variables administratives ou institutionnelles</i>	45
ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	46
Chapitre 5. Constate-t-on des différences entre paliers d'enseignement ?	47
L'INTERRELATION ENTRE NIVEAUX	47

L'ÂGE ET LES CYCLES DE LA VIE	47
<i>L'âge</i>	48
<i>Le cycle de vie des pré-adultes</i>	48
<i>Les facteurs liés aux cycles de vie des adultes</i>	50
LES COMPÉTENCES REQUISES	51
LES DOMAINES DE FORMATION	52
ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	53
Chapitre 6. Existe-t-il des facteurs particuliers d'abandon dans les contextes minoritaires ?	54
DES MINORITÉS PERSÉVÉRANTES, D'AUTRES MOINS.....	54
DES MINORITÉS VOLONTAIRES ET INVOLONTAIRES.....	54
LA SITUATION PARTICULIÈRE DES MINORITÉS FRANCOPHONES AU CANADA.....	55
<i>Les taux d'abandon chez les franco-canadiens</i>	55
<i>La rétention dans le système d'éducation francophone</i>	56
<i>Les compétences linguistiques</i>	56
<i>Le cheminement identitaire</i>	57
<i>L'accessibilité à l'éducation française</i>	57
ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	58
Chapitre 7. Quelle perception les étudiants ont-ils de la formation à distance?.....	59
LES MOTIFS D'ABANDON INVOQUÉS.....	59
LA VALEUR DES RATIONALISATIONS DONNÉES.....	61
LA SATISFACTION ET L'ABANDON.....	62
<i>Une satisfaction comparable et élevée</i>	62
<i>Une relation ambiguë de la satisfaction et de la persévérance</i>	63
<i>Des irritants et des forces</i>	63
<i>Quelques conseils des étudiants</i>	64
ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	64
Chapitre 8. Quelles stratégies peuvent contribuer à la persévérance ?	65
UNE APPROCHE INTÉGRÉE	65
TROIS NIVEAUX D'INTERVENTION.....	65
<i>La prévention primaire</i>	65
<i>La prévention secondaire</i>	66
<i>La prévention ou l'intervention tertiaire</i>	67
ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	67
Conclusion	68
Ouvrages cités.....	69

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Un exemple de calcul de la persistance.....	27
--	----

Remerciements

Mes remerciements à tous ceux et celles qui ont répondu aux appels de collaboration publiés par le REFAD en me suggérant des écrits liés à la persévérance ou à la réussite : Claire Aubin, Brigitte Arsenault (CCNB-Dieppe), Lise Bégin-Langlois (Université Laval), Paul-Armand Bernatchez (CEFES, Université de Montréal), Louise Bourdages (Télé-université), Robert Brien (Université Laval), Martine Chomienne (SOFAD), Christine Fillion (Université Laurentienne), Hubert Lalande, Claire Mainguy (Université Laval), Gérald Perreault (CCNB-Dieppe), Michel Richer et Chantal Thiboutot (La Cité collégiale). Merci aussi aux membres du personnel de la Bibliothech @ distance de la Télé-université qui ont su m'aider, à distance, dans mes recherches de documentation. Enfin un remerciement tout particulier à Robert Saucier de la SOFAD qui m'a ouvert ses archives.

J'ai aussi bénéficié tout au long de ce projet de l'appui, des conseils et du suivi offerts par Alain Langlois du REFAD. Sa contribution est toujours précieuse.

Un mot pour saluer aussi la contribution de tous les auteurs qui ont publié sur le sujet et qui, ce faisant, contribuent à améliorer la compréhension du phénomène de l'abandon.

Introduction

Les pages qui suivent constituent le premier et le principal livrable d'une recension des écrits demandée par le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance (FAD) au sein des communautés francophones et acadienne. Ce premier volet regroupe et synthétise les principales conclusions relevées. Le second volet, soumis dans un document distinct (**Document 2 – Bibliographie commentée**), présente plus en détail les quelques 900 documents recensés.

Les particularités la recension

Les paramètres établis par le REFAD pour cette recherche suggéraient :

- un cadre géographique : les communautés francophones et acadienne, particulièrement en contexte minoritaire;
- un angle d'analyse : celui des différences entre niveaux ou paliers d'enseignement, mettant l'accent sur la situation de l'enseignement secondaire;
- une préoccupation particulière pour les commentaires émis par les étudiants¹ en matière de persévérance et de réussite en FAD.

Un premier inventaire des écrits portant spécifiquement sur la persévérance et la réussite en FAD au Canada francophone a permis de recenser plus d'une centaine d'écrits. Il a aussi mené à deux constats. Premièrement, 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. Deuxièmement, que les écrits existants puisaient à de nombreuses sources extérieures, dont il semblait aussi important de tenir compte.

La recherche, dont la méthodologie est expliquée plus en détail dans le second volet, a donc été élargie en fonction de ces constats. Sur le premier point, elle a puisé à la littérature relative à la persistance en formation présentielle, particulièrement à l'abondante littérature franco-canadienne sur le décrochage au secondaire. Sur le second point, elle a aussi inclus des sources dites secondaires c'est-à-dire principalement des sources citées par les textes analysés et portant principalement sur la persévérance en FAD au Canada anglophone ou hors-Canada.

Le résultat est une recension sensiblement différente des revues de littérature existantes sur le sujet, qui incluent certaines revues de littérature substantielles produites par des chercheurs en FAD francophone au Canada. Elle vise d'abord la littérature franco-canadienne, touche à la FAD et à la formation présentielle (FP), tente de couvrir tous les niveaux d'enseignement et repose à la fois sur l'analyse directe de plus de 150 documents et sur les citations que font les auteurs, généralement franco-canadiens, d'ouvrages reconnus en matière de persévérance et de formation à distance.

Les particularités de la synthèse

Les écrits sur la persévérance font consensus sur au moins un point : la persistance et l'abandon sont le résultat d'un phénomène complexe et d'une multitude de variables. Bien qu'abondante, la littérature sur ce sujet est relativement jeune et ses conclusions sur l'importance relative de chaque facteur sont souvent contradictoires.

Bref, d'une part, la littérature sur la persévérance soulève au moins autant de questions que de réponses. C'est la raison pour laquelle chaque tête de chapitre est formulée sous forme interrogative, les sous-chapitres présentant les éléments de réponse identifiés. Chaque fois que possible, par souci d'exactitude, le texte utilisera les mots mêmes de l'auteur. **Compte tenu du grand nombre de sources en cause et pour en faciliter et en abrégier la référence, chaque ouvrage est désigné par un code². La liste des ouvrages auxquels ils correspondent est incluse en fin de document.**

D'autre part, les facteurs mis en cause sont probablement tous inter-reliés directement ou indirectement. Ils pourraient donc être présentés de multiples façons. Pour limiter les répétitions, le texte va du plus général au plus particulier. Après avoir fait quelques mises en garde sur les dangers des généralisations dans ce domaine, il examine, de façon globale, les facteurs mis en cause ainsi que des modèles explicatifs et des outils prédictifs qui les mettent en relation. Le troisième chapitre traite des facteurs communs, généralement mis en cause dans la plupart des contextes et niveaux. Le quatrième présente ceux qui semblent plus particuliers ou plus étudiés en formation à distance. Le cinquième examine les différences et similitudes entre paliers d'enseignement. Le sixième aborde les contextes minoritaires. Le septième relève des éléments davantage soulevés par les étudiants. Le huitième et dernier chapitre traite des mesures de prévention et d'intervention mentionnées dans la littérature. La conclusion examine particulièrement les pistes de recherche qui en découlent. Chaque fin de chapitre présente une courte synthèse, nécessairement partielle et personnelle, des éléments du chapitre.

Chapitre 1.

Peut-on comparer les écrits sur la persévérance ?

Les écrits sur l'abandon et la persévérance sont non seulement nombreux, ils sont extrêmement divers, particulièrement en ce qui a trait à la nature du phénomène d'abandon étudié, aux méthodes de recherche utilisées et aux contextes dans lesquels ils les appliquent. Ils puisent aux apports de différentes disciplines : principalement, la psychologie, la pédagogie, la sociologie, la gestion et l'économie. Ils ont évolué dans le temps et incluent maintenant à la fois des analyses très pointues, de l'un ou de l'autre des facteurs en cause, et des tentatives d'interprétation beaucoup plus globales. Ils analysent parfois la persévérance, parfois l'attrition. Tenter une synthèse des facteurs en cause, c'est donc comparer des conclusions très hétérogènes. Des mises en garde me semblaient donc nécessaires pour mieux éclairer et situer les propos à venir.

Des définitions diverses de la persévérance

Le terme abandon, comme celui de persévérance, peut recouvrir plusieurs variantes du même phénomène. Il peut s'agir de niveaux d'observation différents, soit : « dans un projet de formation, dans un programme et dans un cours » (Cégep@distance et al, sous CCC05). Les deux derniers niveaux sont plus présents dans la littérature sur la formation à distance (FAD), centrée souvent sur la persévérance dans le cours alors que la littérature sur la formation présentielle s'intéresse davantage à la diplomation. Dans les deux premiers cas, on peut difficilement distinguer l'interruption ou le « décrochage scolaire, qui peut être temporaire » de « l'abandon, qui est définitif » (Deblois et Lamothe, DL05).

Les perspectives diffèrent aussi : généralement, on examine la persévérance d'un point de vue institutionnel. Plus précisément, on parle alors davantage de rétention au sein d'un établissement que de persistance. En formation conventionnelle, plus particulièrement au palier secondaire, on se place souvent dans une perspective plus globale. Peu importe l'école en cause, c'est l'achèvement des études qui est étudié au niveau régional, provincial ou national. Deux autres perspectives sont évoquées mais relativement peu utilisées : celles de l'étudiant et celle de sa société. De sa perspective, « un étudiant persiste s'il atteint le but qu'il s'est fixé » (Gaucher, Gau07), qui n'est pas nécessairement l'obtention de crédits ou d'un diplôme. Il faut alors distinguer réussite scolaire et réussite éducative : « La première appellation évoque le succès obtenu dans le cadre d'examens « courants » [...] Quant à la seconde, la réussite éducative désigne le progrès accompli par un élève dans un contexte donné et dans des situations particulières » (Boutin et Daneau, BD04). Du point de vue de la société, la réussite éducative sera plutôt évaluée en termes de développement et d'adaptation des individus soit à leur milieu et « à leur rôle futur dans la société » (CRIRES et al., Cri92), soit à leur emploi. Par exemple, l'Institut national de recherche pédagogique français (Inr07) distingue « les sorties sans qualification et les sorties sans diplôme ». Lorsqu'on se penche sur la réussite éducative, on évalue l'efficacité externe du système scolaire. Mais, beaucoup plus souvent, les écrits inclus mesurent ce que l'on appelait — dans le cadre de la rencontre « *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques* » (Cri92) —, des mesures d'efficacité internes, « comme le taux de diplomation ou les résultats scolaires ».

À l'intérieur de ces différents objets de recherche, la distinction persistant / non-persistant est effectuée selon une gamme de critères et de mesures très divers. Si bien que non seulement les taux de persistance sont extrêmement variés — ce que nous aborderons plus en détail dans le chapitre sur les particularités de la formation à distance —, mais les populations étudiées peuvent aussi présenter des caractéristiques fort différentes. Par exemple, les facteurs en cause dans l'interruption³ d'un seul cours par des étudiants qui continuent par ailleurs à être persévérants dans un programme sont-ils les mêmes que ceux qui mènent à l'abandon des études ? Les mêmes éléments sont-ils en cause dans les cas d'abandons entièrement volontaires en début de cours ou de programmes et ceux qui surviennent, par exemple, en milieu de parcours ? Les persistants dont on traite sont-ils, tels qu'ils sont généralement définis, des personnes correspondant au « fait d'avoir remis tous les travaux et de se présenter à l'examen final » (Poellhuber, Poe07)⁴ ou seulement celles qui y ont obtenu « une note minimale qui peut être différente selon les recherches » (Poe04) ? Enfin, peut-on considérer l'abandon et la persévérance⁵ comme deux facettes d'une même réalité et penser qu'un même facteur agissant dans un cas produira un effet inverse dans l'autre ?

Des méthodes de recherche variées

Cette diversité considérable existe aussi au niveau des méthodes de recherche. Les écrits sur la persévérance sont souvent descriptifs et fondés sur des études qualitatives. On y trouve plusieurs revues de littérature, des réflexions, des compte-rendus d'observations, de rencontres, d'entrevues ou de groupes de discussion, des guides, des inventaires, notamment d'outils ou de stratégies de prévention de l'abandon, et des études de cas. Ils comprennent des études plus quantitatives, comme des analyses de statistiques institutionnelles ou de données de recensement, des résultats de sondages et certaines études quasi-expérimentales ou expérimentales. Mais, même dans ces cas, les instruments de mesure, la constitution aléatoire ou non des groupes et les mesures de contrôle des variables externes et des effets réactifs divergent. La taille des groupes étudiés varie aussi considérablement, de moins d'une dizaine de personnes à plusieurs millions comme dans Hit01, MU07 ou Ude022.

Bref, cette revue de littérature présente les mêmes lacunes que celles que des auteurs de méta-analyses comme Bernard et al. (BLA04) soulignent à l'égard des revues de littérature narratives qu'ils ont examinées. Comme elles, elle ne se veut pas une analyse de la qualité ou de la rigueur des documents inclus. Tout au plus tente-t-elle de fournir, dans la bibliographie commentée qui l'accompagne, des éléments de leur méthodologie de façon à faciliter la réalisation subséquente de telles évaluations. Par ailleurs, comme le soulignent CCC05, l'identification des facteurs déterminants est difficile, compte tenu des contradictions apparentes entre les études, dont les résultats sont « au mieux, équivoques » (Gibson, Gib90). De même, puisque chaque recherche ne met généralement en lien que quelques facteurs, il est quasi-impossible d'établir des liens de causalité clairs entre les nombreuses variables. Bref, le propos ne sera pas ici de résoudre les contradictions, mais seulement de les soulever.

Des contextes différents

Étudier la question de la persévérance, ne serait-ce qu'en ce qui a trait à un seul facteur et uniquement en formation à distance, comme le font Taylor et al. (TBW93) en matière de délai et de régularité de rétroaction, est déjà un défi important. Comme ils le soulignent, les différences inter-institutionnelles et inter-culturelles ainsi que les pratiques de formation très différentes des institutions en FAD rendent toute généralisation difficile. C'est d'autant plus vrai lorsque l'on veut examiner l'ensemble des facteurs significatifs et tenir compte de l'apport de la recherche relative à la formation présentielle. A cela s'ajoutent les différences entre paliers de formation : par exemple, abandonnent-on pour les mêmes raisons au secondaire et au doctorat ? En fait, même entre deux cours du même programme, les motifs de persévérance et de réussite peuvent varier considérablement.

Bref, une telle recension des écrits peut améliorer notre connaissance du phénomène et fournir des pistes de recherches et d'intervention. Elle ne prétend cependant pas faire état de conclusions fermes.

Éléments de synthèse

Peut-on comparer les écrits sur la persévérance ?

- Il existe plusieurs types et **définitions** de l'abandon.
- Les recherches qui l'étudient utilisent des **méthodologies** très variées.
- Elles sont appliquées dans des **contextes** et à des **populations** dont les caractéristiques diffèrent.

Leurs résultats sont donc **difficilement comparables**.

:

Chapitre 2. Quels sont les facteurs qui influencent la persévérance ?

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
Annie Doré-Côté, 2001⁶

Les chapitres subséquents examineront individuellement les facteurs en cause dans la persévérance et les études évaluant leur impact. Ce chapitre veut plutôt dresser un tableau d'ensemble des nombreux facteurs mis en cause, des classifications qui leur ont été appliqués et des réflexions qui tentent d'en expliquer les interrelations, soit globalement, soit en termes de profils d'étudiants.

Les facteurs individuels en cause

Les classification des facteurs influençant la persévérance les catégorisent généralement en trois grands groupes qui relèvent soit de l'apprenant, soit de l'établissement scolaire ou soit d'un environnement plus large, ce que Janosz et Leblanc (JL96) désignent comme les niveaux individuels, organisationnels et socioculturels.

Mais au-delà de ces similitudes, les différences de catégorisations sont nombreuses. Celles-ci varient notamment en fonction du modèle théorique auquel s'associe l'auteur et des interrelations qu'il suppose entre les facteurs individuels. Par exemple, même pour des facteurs courants, comme l'ethnie ou le statut civil, la classification variera : l'ethnie sera un facteur environnemental pour Sauvé et al (SDW06), démographique ou personnel pour Bourdages (Bou96, BD01) et Berge et Huang (BH04) mais lié aux dispositions de l'étudiants pour Diaz et Carnal (DC06). Le statut civil sera démographique pour Bourdages et environnemental pour Billings (Bil88). La catégorisation sera encore plus variée lorsqu'il s'agit de facteurs reposant sur des « construits théoriques » plutôt que sur une réalité facilement observable, comme plusieurs des variables plus psychologiques. Examinons quelques exemples pour illustrer à la fois cette complexité et la multiplicité des facteurs en cause.

Sauvé et al. (SDW06) construisent, à partir de la catégorisation de Bissonnette (Bis03) mais en ajoutant les facteurs d'apprentissage, la typologie suivante :

- 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, l'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.

Bourdages, dans Bou96, présente :

- les variables démographiques (âge, sexe, race, statut civil, etc.);
- les variables environnementales (famille, contraintes de la vie privée, emploi, changements dans la vie;

- les caractéristiques des étudiants (style d'apprentissage, antécédents scolaires, niveau socio-économique, motivation et engagement, perception des cours et des programmes, caractéristiques de prédisposition);
- les variables institutionnelles (caractéristiques de la formation à distance, services administratifs, retour des travaux, rôle du tuteur, qualité des cours et du matériel pédagogique);
- l'intégration académique et sociale (interactions avec les membres de l'université, le tuteur et les pairs; interaction entre variables institutionnelles et caractéristiques de l'étudiant).

En formation présentielle, au secondaire en Ontario français, Boissonneault et al. (BMC07) tirent de leurs entrevues — donc du point de vue étudiant —, 20 éléments classés en cinq dimensions :

- l'environnement scolaire : climat de l'école (discrimination, homophobie, intimidation), relation 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.

Les facteurs de décrochage indiqués par Lemire (Lem01) sont parmi les plus détaillés. Elle les regroupe en quatre sous-systèmes, comprenant entre autres :

- les caractéristiques de l'élève : 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;
- les caractéristiques de la famille : parents peu scolarisés, famille mono-parentale, revenu insuffisant ou faible statut socioéconomique, faible estime de soi des parents et autres contraintes psychosociales, nature et force du soutien accordé aux jeunes, engagement dans la scolarisation;
- les caractéristiques de l'école : nombre trop élevé d'élèves par classe, peu d'activités parascolaires, manque d'encadrement ou de valorisation de la réussite scolaire, attentes trop ou pas suffisamment élevées envers les élèves, manque de motivation du personnel enseignant, climat négatif de l'école ou de la classe, manque de mécanismes de soutien pour les enfants et les parents qui rencontrent des difficultés;
- les caractéristiques du milieu : 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.

La classification qu'offrent Théorêt et al. (TCL06) dans leur « *Recension des facteurs et des interventions qui favorisent la réussite scolaire et éducative des jeunes adultes de 16 à 24 ans* » est, pour sa part, bidimensionnelle. Elle présente, sous forme de tableau, d'une part : les facteurs qui ont trait soit à l'étudiant, à sa famille, à sa classe, à son institution ou à sa communauté et les sépare, d'autre part, en trois niveaux : les éléments formels, les relations et les leviers de compétence.

Leurs interactions

Les réflexions qui tentent d'expliquer les liens complexes entre ces éléments sont aussi nombreuses. La plupart de celles qu'on évoque en FAD mènent à des modèles explicatifs globaux. En formation présentielle, les écrits recensés s'appuyaient souvent sur des sous-ensembles plus restreints de variables, pour en tirer des modèles plus opérationnels, menant à des profils d'étudiants ou à des questionnaires prédictifs.

Les modèles explicatifs

Il existe plusieurs modèles explicatifs de l'abandon. Entre autres, les écrits recensés citent abondamment deux modèles: celui de Tinto en formation présentielle, proposé d'abord dans Tin75, et celui de Kember (Kem89 et Kem892), qui adapte le modèle de Tinto à la formation à distance. Les deux modèles ont été raffinés subséquemment par leurs créateurs et enrichis ou adaptés par plusieurs autres auteurs. La littérature traite notamment des modèles publiés par Spady (Spa71), Boshier (Bos73), Kennedy et Powell (KP76), Bean et Metzner (BM85), Sweet (Swe86), Billings (Bil88), Cabrera, Casteneda, Nora et Hengstler (CCN92), Arendale (Are94), Benjamin (Ben94), Boyles (Boy00), Pintrich (Pin03), Berge et Huang (BH04), Orfield (Orf04) et Junor et Usher (JU04).

Ces modèles sont fort bien détaillés et souvent représentés dans plusieurs des écrits examinés, notamment dans les recensions de Sauvé, Debeurme et Wright (SDW06), dans le cadre conceptuel de l'étude sur l' « *Amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial* » (CCC05) ou dans la thèse de Jun (Jun052). Il ne semble donc pas utile de refaire ce travail. Les principaux apports de ces modèles théoriques méritent cependant d'être soulignés.

Premièrement, ils aident à identifier et à mieux définir des facteurs que leurs auteurs jugent centraux et   les hiérarchiser. Ces facteurs varieront selon le contexte d'études du chercheur. Prenons l'exemple du modèle de Kember, conçu pour la FAD postsecondaire, tel que présenté particulièrement dans son livre de 1995 (Kem95). Il tient compte :

- Des caractéristiques de l'étudiant. Elles n'ont cependant qu'un effet indirect, en agissant sur ses objectifs et donc sur sa motivation. Elles incluent :
 - les caractéristiques démographiques (sexe, âge, occupation, lieu de résidence);
 - les caractéristiques éducatives (qualifications académiques, résultats scolaires antérieurs, niveau d'étude préalable);
 - les caractéristiques liées au travail (en emploi à temps plein, à temps partiel, sans emploi);
 - les caractéristiques familiales, particulièrement les enfants à charge.
- De son intégration sociale et professionnelle :
 - les encouragements à l'admission (notamment de l'employeur et de la famille);
 - les encouragements durant les études (là aussi de la famille, du travail, des amis et des pairs);
 - l'environnement familial.
- De son intégration académique :
 - sa motivation. Elle peut être intrinsèque ou extrinsèque :
 - la motivation extrinsèque relève des avantages externes des études, particulièrement en termes de bonification de l'emploi ou de prestige;
 - la motivation intrinsèque inclut l'intérêt à apprendre et la perception de la valeur des études.
 - ses approches à l'étude;
 - son évaluation du/des cours;
 - ses capacités, notamment langagières;
 - tous ses types d'interrelations avec l'institution, incluant l'encadrement.

Deuxièmement, au-delà de cette emphase sur certains facteurs, les principaux modèles ont aussi contribué à faire comprendre l'aspect dynamique de l'abandon, à le présenter comme un processus et

non comme une fatalité. À l'intérieur de cette dynamique, la situation de l'étudiant, ses attitudes, ses comportements et ses interactions peuvent changer.

Par exemple, dans le cas de Kember, l'abandon est 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. Pour réussir l'intégration, l'étudiant s'appuie sur trois mécanismes : 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). Il en découle des résultats scolaires. L'étudiant procède alors à une analyse coût-bénéfices qui peut mener à l'abandon ou à une nouvelle boucle de persistance.

Les outils prédictifs

Les outils prédictifs, qu'ils soient des profils plus descriptifs ou des questionnaires de mesures ont, pour leur part, le mérite de cibler quelques facteurs « lourds », qui seraient déterminants pour une forte proportion de non-persistants dans le contexte où ils ont été développés.

Les outils quantitatifs

Les modèles explicatifs ont servi de cadre non seulement à la réflexion sur la persistance mais aussi à plusieurs enquêtes et expérimentation. Généralement, il s'est agi de construire, à partir des facteurs identifiés dans un modèle, un outil permettant de prédire la persistance ou la réussite d'une population.

Comme exemple de ces outils quantitatifs, Cookson (Coo90) relate la vérification du modèle de Tinto faite par Sweet auprès d'étudiants en FAD du Open Learning Institute de la Colombie-Britannique. Le modèle prédictif élaboré a permis d'expliquer 32% de la variance dans la persistance : les caractéristiques de l'étudiant, comme l'âge et le sexe, ne comptaient que pour 11% de la variance, l'intégration sociale et académique comptait pour 18% et la satisfaction des buts et l'engagement comptait pour 3%.

Jun (Jun052), en s'appuyant entre autres sur le modèle de Kember, a développé un instrument 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. En contexte de formation en ligne en entreprise, il a permis de classer correctement 48,6% des persistants et 97,9% des décrocheurs.

Aussi en FAD, en première année universitaire, Woodman (Woo99) a examiné les facteurs qui jouaient sur la réussite. Ils 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) et 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%.

D'autres vérifications ont été faites en formation présentielle. Pascarella et Terenzi (TP80), par exemple, en s'appuyant entre autres sur le modèle de Tinto, ont développé un instrument prédictif en cinq échelles qui aurait 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.

Toutefois ces outils, même s'ils peuvent être efficaces dans un contexte particulier, surtout si la population y est assez homogène, ne sont pas vraiment arrivés à vérifier les modèles explicatifs. Comme le disaient Bourdages et Delmotte (BD01): « quand les chercheurs visent l'application pratique de ces élaborations théoriques, la réalité résiste obstinément. Il faut donc convenir que l'on n'a pas fait le tour de tous les aspects théoriques qui influent sur la pratique. La notion d'abandon et celle de persistance demandent encore un raffinement conceptuel et des définitions opérationnellement mieux campées ».

Certains outils prédictifs sont, pour leur part, principalement développés à partir de données d'enquête ou d'analyses de la population étudiante. Par exemple, à l'Université Athabasca, Coldewey et Spencer (CS802) avaient établi un outil prédictif reposant sur un rythme pré-établi ou « normal » de soumission des travaux. Au secondaire, des questionnaires prédictifs comme le questionnaire « L'école ça m'intéresse » du Québec ont aussi été utilisés au Nouveau-Brunswick par Leclerc (Lec00) et chez les jeunes franco-ontariens par Beauchemin (Beau86). Celle-ci indiquait 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 ». À l'Université du Québec, l'enquête ICOPE a mené au développement de l'outil PROSPERE, un profil de réussite reposant sur six catégories : antécédents scolaires, intentions et motivations, adaptation à l'université incluant la satisfaction, perception des compétences, obligations externes et caractéristiques démographiques.

Les profils d'étudiants

Une autre façon de mettre en relation les facteurs est de constituer des profils ou sous-catégories d'étudiants, persévérants ou non.

Janosz (Jan00, Jan94), qui a aussi développé par ailleurs un outil prédictif quantitatif (JL97) propose une typologie de ce genre pour les non-persistants au secondaire. Comme il l'indique, « les décrocheurs ne constituent pas un groupe homogène d'individus » et il est donc possible d'y distinguer des sous-groupes. Après avoir examiné d'autres typologies (EM75, ES74, HK90), il constate que: « la recherche empirique sur cette question est néanmoins peu développée ». Ses regroupements reposent sur trois dimensions : l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire. En les croisant, 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, qui ont un faible engagement envers l'éducation, un niveau d'inadaptation comportementale et un rendement scolaires moyens (11% des décrocheurs de 1978, 7% en 1985). Il les compare aux « *pushout* » de Kronick et Hargis (KH90). Ceux-ci distinguaient pour leur part les performants des peu performants et subdivisaient les non-performants en expulsés (« *pushouts* »), qui connaissent à la fois des difficultés scolaires et comportementales et en décrocheurs discrets (« *quiet dropouts* »), le groupe le plus important, qui ne sont généralement pas perçus comme à risque avant leur abandon. Il y ajoutaient une catégorie de décrocheurs qui ont complété leurs études secondaires mais ne réussissent pas les examens terminaux (« *in-school dropouts* »).
- Les sous-performants : à 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 sont faibles 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.

Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, dans un texte inclus dans DL05, plaident aussi pour l'utilisation de profils multidimensionnels du décrochage au secondaire puisque « les élèves ne sont pas tous à risque de décrochage pour les mêmes raisons ». Craignant que « 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 suggèrent plutôt la typologie suivante, prenant en compte à la fois des facteurs personnels, sociaux, familiaux et scolaires. Elle met en relation la performance, l'attitude des enseignants, la santé mentale de l'étudiant, son contexte familial et des problèmes de comportement :

- 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);
- 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);
- 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);
- le type dépressif (résultats moyens, peu de problèmes de comportements, attitudes très positives des enseignants, perception élevée de problèmes familiaux).

En FAD, la recension n'a identifié que des profils de clientèle, comme celle de Saucier (Sau00) et de Glikman (Gli02). Bien qu'ils ne soient ni un ni l'autre conçus en fonction de la persévérance, on peut facilement imaginer qu'ils y soient adaptés. Par exemple, Glikman utilise les axes de la motivation et de l'autonomie, menant à quatre catégories :

- les déterminés (motivés et autonomes);
- les désarmés (motivés, peu autonomes), ayant généralement un faible niveau d'études. Ils sont intimidés en face des formateurs et même souvent en regard des autres apprenants. Ce sont ceux qui recourent le moins spontanément au tutorat;
- les hésitants (ni motivés, ni autonomes);
- les marginaux (peu motivés, très autonomes).

Éléments de synthèse

Les recherches font état de nombreux facteurs agissant sur la persévérance et ayant trait soit à :

- l'**apprenant** lui-même;
- son **environnement** familial ou socioéconomique;
- l'**institution** et aux **interactions** entre celle-ci, l'étudiant et l'environnement.

Au delà des **classifications** plus statiques de ces variables, elles proposent :

- des **modèles** qui tentent d'expliquer de façon **dynamique** le processus, les interrelations qu'il met en cause et les principaux facteurs à prendre en compte;
- À partir de modèles et d'enquêtes, on a aussi développé des **outils** et des **profils prédictifs** servant à identifier les étudiants à risque de décrochage.

Chapitre 3. Quels sont les facteurs communs ou transversaux?

Parmi les nombreux facteurs évoqués, les facteurs institutionnels, d'intégration académique et sociale, sont plus susceptibles de varier selon le contexte scolaire. C'est aussi le cas de certains facteurs personnels et environnementaux plus directement liés à une étape ou à un mode de formation. Mais existe-t-il aussi des facteurs communs ou transversaux, qui influenceraient la persévérance au-delà des modes de formation et des niveaux?

Parmi les facteurs qui font largement consensus, on traite le plus souvent des antécédents, à la fois familiaux et scolaires, suivis de certaines caractéristiques personnelles.

Par exemple, Fortin et al. (FRP04), regroupent les sept variables significatives trouvées en trois groupes : les facteurs personnels (sentiments dépressifs, manque d'engagement de l'élève), familiaux (manque d'organisation et de cohésion) et scolaires (attitude de l'enseignant, performance en français et en mathématiques. Girard (Gir89) identifie des facteurs de risque semblables dès la quatrième année du primaire : la famille (défavorisée, dysfonctionnelle), la personnalité (manque de confiance, peu d'aspirations scolaires, sentiment de frustration) et la performance scolaire (retard scolaire d'une ou de plusieurs années). Vaillancourt (Vai98) fait aussi état d'un tel consensus sur les caractéristiques liées au décrochage, qui incluent le statut socio-économique de la famille, l'insatisfaction de l'expérience scolaire et le genre ou le sexe. Pour sa part, l'Association canadienne pour la santé des adolescents (ACSA) (ACS97) résume 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 antécédents familiaux

Le rôle et l'impact de la famille incluent un groupe de facteurs qui a été beaucoup étudié, particulièrement au secondaire, et détaillé en de nombreuses sous-catégories, que Robertson et Collerette (RC05) résumant de la façon suivante: « En ce qui a trait aux prédicteurs familiaux, qui sont fort bien documentés, ils renvoient autant aux dimensions structurelles que fonctionnelles. Il ressort principalement que les enfants provenant de familles désunies ou reconstituées, démunies sur le plan socio-économique, comportant plusieurs enfants, et dont les parents sont peu scolarisés, ont plus de risques d'abandonner l'école » et que « les études longitudinales sur le fonctionnement familial montrent que les enfants ont plus de risques de décrocher dans les familles où les parents valorisent peu l'école et s'impliquent peu dans l'encadrement scolaire de leur enfant ».

Parmi ces facteurs, deux semblent avoir été liés à l'abandon scolaire à tous les niveaux d'enseignement. Il s'agit d'antécédents, donc de caractéristiques à l'entrée dans l'institution : le niveau socioéconomique de la famille et la scolarité des parents.

Le niveau socioéconomique de la famille d'origine

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 scolaires.

Gérald Boutin et Claude Daneau, 2004

Plusieurs auteurs placent, comme Boutin et Daneau, le statut socio-économique de la famille parmi les premiers facteurs soit de l'échec scolaire, soit du décrochage. Vaillancourt (Vai98) témoigne de ce consensus : parmi les prédicteurs du décrochage : « la première de ces caractéristiques a trait au statut socio-économique de la famille ». Diambomba et Ouellet, 1992 (Cri92), indiquent que l'abandon scolaire est attribué au même type de facteurs dans la plupart des pays, citent l'étude comparative de Sullivan (Sul88) sur l'abandon scolaire en Ontario et concluent 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 ».

Bigras et al. (BCG00) constatent que le niveau socio-économique a un effet très tôt : les enfants de famille plus pauvres performant plus faiblement dès l'entrée à la maternelle 4 ans et ces écarts se maintiennent l'année suivante. D'ailleurs, selon Louise Langevin (Lan99) : « les facteurs socio-économiques semblent exercer plus d'influence que les aptitudes scolaires innées ».

Toutefois, Lenning et al. (LBS80), cités par Bri87, indiquent, 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 ». Ces variables opératoires pourraient être, selon Brunswic (Bru94), cité par Langevin (Lan99) : un bas niveau de capacité verbale et linguistique, une insuffisance de certaines fonctions cognitives, une image de soi médiocre, une aptitude à la représentation symbolique parfois limitée.

Mais il est aussi important de souligner que si le lien entre origine socio-économique et abandon est fort, il n'est ni le seul facteur en jeu ni un déterminant incontournable. Par exemple, Robertson et Collerette (RC05) soulignent que la majorité des décrocheurs ne proviennent pas de milieux défavorisés. Par ailleurs, les étudiants de ce groupe auraient aussi des atouts selon Brunswic (Bru94) : un niveau élevé d'aptitudes motrices et psychomotrices, un savoir-faire de survie, un degré élevé de responsabilité et d'autonomie, une capacité d'adaptation, un apprentissage et une solidarité au sein de groupe de pairs.

La scolarité des parents

La scolarité des parents, parfois exprimée en fonction du fait que l'étudiant soit ou non « de première génération » à parvenir à un niveau scolaire, est maintenant un indicateur accepté de la persévérance du secondaire à l'université. Par exemple, l'étude de Lambert et al (LZA04), citée par SDW06, et qui porte sur 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 ».

Son impact peut être majeur. Selon Louise Langevin (Lan99) : « 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 ». Belzil (Bel04), qui tente d'expliquer les différences entre les taux de décrochage du Québec et de l'Ontario au secondaire, l'identifie comme étant le facteur principal à l'origine de la différence : « 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. Par exemple, au Québec, 42 % de la variation totale au niveau de la scolarité est expliquée par l'éducation des parents alors que celle-ci explique près de 55 % de la variation totale en Ontario ».

L'influence du facteur a été constatée dans plusieurs autres études. Entre autres : Lemire (Lem01) indique que, dans Lanaudière, les plus faibles taux de diplômation se retrouvent dans des secteurs où la population a en général un plus faible niveau de scolarité. C'est aussi le cas au Saguenay-Lac-Saint-Jean, une région souvent citée comme exemple de mobilisation pour prévenir le décrochage. Une des recherches qui y ont été faites (PGV01, citée par TCL06) indique pour sa part que la scolarité de la mère, plus systématiquement que celle du père, est reliée à la performance scolaire des élèves. Le niveau de scolarité des parents serait déterminant à la fois pour la décision de s'inscrire et pour celle de persévérer. Par exemple, au Nouveau-Brunswick : « 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 » (Mem07).

La thèse de Vaillancourt (Vai98) en donne un exemple. Portant sur le discours comparatif de deux groupes de jeunes décrocheurs et non-décrocheurs franco-ontariens, 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.

Mais là encore, des variations importantes existent selon les contextes. Par exemple, Hrimech (Hri93) constate que : « les parents des décrocheurs montréalais ont un niveau de scolarité nettement supérieur à celui des parents du décrocheur québécois ». De plus, scolarité et niveau socioéconomique des parents semblent fortement liés. Bujold (Buj05), par exemple, qui étudie la clientèle de l'Université du Québec, indique 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 ». On peut en effet penser que le niveau de scolarité influence à la fois le niveau d'employabilité et les revenus, les valeurs éducatives transmises, certaines compétences et la qualité du soutien fourni pour les études.

Les autres antécédents familiaux

Parmi les autres antécédents familiaux mentionnés, Violette (Vio91) établit l'importance de :

- la situation familiale (famille monoparentale, désunie, atypique). Dans son enquête, les décrocheurs étaient davantage issus de familles monoparentales que les non-décrocheurs, dans des proportions respectives de 35 et de 20%;
- le décrochage d'autres membres de la fratrie. Le tiers des décrocheurs avaient au moins une sœur ou un frère décrocheur.

La famille monoparentale et la présence d'un frère ou d'une sœur décrocheur était aussi deux des six caractéristiques d'échec scolaire établie par Nce05. D'autre part, Langevin (Lan99) et Janosz (Jan00) évoquent tous deux le nombre plus élevé d'enfants dans la famille comme facteur de risque.

Les antécédents scolaires

Nous distinguons ici les antécédents scolaires (résultats scolaires obtenus précédemment, niveau et type de formation, abandons préalables) qui sont des caractéristiques à l'entrée dans une institution de l'expérience scolaire que l'étudiant y connaîtra et dont les composantes seront détaillées dans d'autres sections

Les résultats scolaires et l'auto-efficacité

Les difficultés scolaires, le rendement faible et les échecs peuvent à la fois représenter des facteurs constitutifs et des symptômes précurseurs de l'abandon scolaire.

Louise Langevin, 1999

Les écrits qui identifient les résultats scolaires antérieurs — généralement la moyenne obtenue au niveau précédent —, parmi les principaux facteurs soit d'abandon, soit d'échecs ultérieurs sont nombreuses et cela autant en FAD qu'en formation présentielle. Elles incluent les textes de Janosz (Jan00), Violette (Vio91), Greenberg (Gre81), Terrill et Ducharme (TD94), Osborn (Os01), Dille et Mezack (DM91), Thompson (Tho97), Dupin-Bryant (Dup04), Radwanski (Rad87), Farabaugh-Dorkins (FD91), Desjardins et al. (DKR03) et Dohn (Doh91).

Parmi ces résultats scolaires, certains seraient plus significatifs. Acs97, citant une étude longitudinale de la CECM, indique que : « 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 ». Pour Fortin et al. (FRP04), la performance en français et en mathématiques est particulièrement indicative. De même, Morris et al (MWF05) établissent un lien avec les résultats en mathématiques. Rivard (Riv91) identifie, parmi les principaux symptômes avant-coureurs, une chute brutale de la note en français.

La perception de ces résultats pourrait être aussi importante que les résultats mêmes. À Athabasca, Powell et al. (PCR90), cités dans CCC05, constatent que « 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 ». L'étude ÉCOBES du Saguenay-Lac-Saint-Jean (PGV00), citée par Lemire (Lem01), est aussi de celles qui lient plutôt la mauvaise estime de soi en matière académique au décrochage scolaire. Comme Powell, TCL06 signalent comme résultats probants que « L'indice d'estime de ses habiletés cognitives est plus fortement associé aux résultats scolaires que l'estime de soi globale ».

Ce sentiment d'auto-efficacité, défini par Poe07 à partir de Bandura (Ban86) comme « la croyance en ses capacités d'organiser et d'exécuter un groupe d'actions nécessaires à la gestion d'une situation future » et son importance dans la persistance est évoqué dans de nombreux textes : Poe07, Cog88, DG03, LK88, VS92, San98, Wan73.

L'impact des mauvais résultats scolaires et de leur influence sur le sentiment d'auto-efficacité débute très tôt. Selon Brais (Bra91, cité dans Vai98), les doubleurs au primaire présentent un risque nettement supérieur d'abandon au secondaire. Les difficultés académiques contribueraient donc à un processus de marginalisation progressive : 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 et influencent son intérêt pour les études, menant à d'autres résultats insatisfaisants.

Les transitions ou le « syndrome de la première session »

À tous les paliers d'enseignement, des auteurs font état des difficultés de la transition d'un niveau à l'autre.

Au collégial, Paradis (Par032) mentionne : « 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 ». Le rendement au premier trimestre y serait aussi un indicateur du rendement scolaire ultérieur.

À l'université, Sauvé et al. (SDW06) montrent que c'est un problème constaté dans plusieurs pays : « des études américaines et britanniques ont démontré que la moitié des étudiants qui abandonnent le font lors de la première année d'études et les raisons des abandons diffèrent selon qu'ils soient survenus au cours de la première année ou plus tard dans la formation ». Dans SDF06, ils indiquaient que : « 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.

On explique qu'il s'agit de périodes où l'étudiant doit affronter plusieurs nouveautés simultanément. Il doit développer de nouvelles habiletés et peut être confronté à ses lacunes.

Les abandons multiples

Les clientèles qui ont déjà décroché sont plus susceptibles d'abandonner de nouveau. Selon Neufeld et Stevens (NS92), cité dans Lan99 : « Presque la moitié des décrocheurs reviennent plus tard aux études, mais seulement 40% d'entre eux terminent leurs cours ». Vaillancourt (Vai98) indique aussi que : « 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 ». Pettigrew et al. (PMS07) illustrent le phénomène : « 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 ».

Les interruptions des études

Un phénomène possiblement apparenté a trait à la continuité dans les études. Les étudiants qui reviennent après une interruption assez longue, même s'ils n'avaient pas abandonné aux niveaux précédents, persistent moins. Le facteur est souligné par Dorais (Dor03), Rekkedal (Rek82) ainsi que par Langenbach et Korhonen (LK88).

Le « métier d'étudiant » ou le lien à l'emploi

Plusieurs études lient les caractéristiques du statut d'étudiant « traditionnel » à la persistance. D'Ortun (Dor06) qualifie même le statut de ceux qui font des études leur occupation principale de « véritable passeport pour la réussite ». L'enquête de 1998 de Statistique Canada sur l'éducation des adultes, citée par Taillon (Tre05) confirme en effet : « des taux d'abandon de la part des étudiants non traditionnels de beaucoup supérieurs à ceux des étudiants dits traditionnels ». Le ministère américain de l'éducation (Ude02) le confirme : les sept caractéristiques qui peuvent servir à établir le statut d'étudiant non traditionnel (indépendance financière, études à temps partiel, retour aux études retardé, travail à temps plein, présence de dépendants, statut monoparental, absence de diplômes du niveau secondaire ou précédent) sont aussi généralement considérées comme des facteurs à risque de décrochage ou d'abandon scolaire. L'indépendance financière, des études à temps partiel, un retour aux études retardé et l'absence du diplôme préalable seraient particulièrement en cause selon leur vaste enquête statistique.

Sauvé et al. (SDW06) tentent une explication. Les étudiants non traditionnels s'identifieraient de moins en moins à leur statut d'étudiant. Kember (Kem95) les voit comme ayant un double engagement, à la fois envers leurs études et envers leur travail, la famille et la vie sociale. Les études ne seraient plus au centre de leurs préoccupations et activités.

Alors qu'auparavant cette distinction n'avait une importance significative qu'en formation des adultes, elle touche maintenant presque tous les secteurs de formation si ce n'est par le régime d'études (temps plein/temps partiel), à tout le moins par le besoin de concilier emploi et études. Il semble en effet que de plus en plus d'étudiants occupent aussi un emploi. Par exemple, au collégial, les travaux de Roy (Roy05) montrent ce qu'il qualifie de croissance fulgurante : « en 1977, 17% des étudiants occupaient un emploi rémunéré pendant l'année scolaire comparativement à 34% en 1988 et à 69% en 2004 ».

Le nombre d'heures de travail

Non seulement le pourcentage d'étudiants qui travaillent mais aussi le nombre d'heures travaillées serait en augmentation selon Roy (Roy05): « 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 ». Le seuil à partir duquel le travail rémunéré devient un facteur de risque en regard de la réussite scolaire aurait 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 ».

Ce facteur de risque a été vérifié par Garrison (Gar85), cité par CCC05, qui a mis en relation le nombre d'heures travaillées et la probabilité d'abandon. Jun052 remarque aussi une augmentation modérée de l'abandon avec le nombre d'heures travaillées. De même, Astin (Ast91) indique que le travail à temps plein aurait un impact négatif sur la persistance. Bussière (Bus99), pour sa part, écrit que : « 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 ».

A l'université, selon Chénard (Ché89), la conciliation travail et études est la raison la plus évoquée par les étudiants pour interrompre un certificat ou un baccalauréat.

Les études de Roy (Roy05) indiquent toutefois que la relation entre le nombre d'heures travaillées et la réussite n'est pas linéaire : « les étudiants consacrant de 15 à 19 heures sont ceux qui enregistrent la

moyenne scolaire la plus élevée ». D'autres auteurs, comme Parker (Par95) n'ont pas trouvé de tendances marquées entre nombre d'heures d'emploi et abandon.

Le régime d'études

Comme le soulignent Sauvé et al. (SDW06), « les taux d'abandon varient de façon considérable selon le régime d'étude (temps partiel ou temps complet) ». Osborn (Os01), par exemple, établit que le nombre de crédits/heures de cours pris durant le semestre en cours est un des quatre prédicteurs importants d'abandon.

Toulgoat (Tou05), l'illustre en comparant d'abord étudiants traditionnels et non-traditionnels : « 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 ». Il le lie à leur mode de vie et au fardeau supplémentaire qu'il leur impose.

La motivation ou la valeur de l'éducation

La motivation n'est pas directement mesurable et ses éléments constitutifs peuvent être définis différemment par les différentes études. Elle peut inclure par exemple des perceptions — notamment les sentiments d'auto-efficacité et de contrôle —, et d'autres éléments de la personnalité que nous examinerons plus particulièrement en relation avec la FAD. Nous les distinguerons ici et utiliserons la différenciation que faisait Kember entre motivation intrinsèque et extrinsèque.

Il s'agit donc d'un élément qui est non seulement multidimensionnel, mais aussi évolutif, les objectifs et les valeurs se modifiant en fonction des apprentissages proposés et des événements de la vie. Les objectifs peuvent aussi être de différents niveaux. Gauthier (Gau02) fait par exemple état de buts de hauts niveaux (généraux et abstraits, à plus long terme); intermédiaires (par ex. réussir une année) et immédiats (par ex. réussir un examen). Shepherd souligne qu'ils peuvent aussi être positifs (but personnel, reconnaissance, récompenses) ou négatifs (éviter de conséquences non-désirées). Deblois et Lamothe (DL05) les distinguent plutôt en termes de buts de maîtrise (acquérir des connaissances, développer des compétences), de buts de performance (résultats scolaires, comparaison avec les pairs, etc.) ou de buts d'évitement (éviter les effets négatifs de l'échec).

Bien que la motivation mesurée ait été peu opérationnalisée, beaucoup d'écrits en soulignent l'importance. Il semble donc utile de l'examiner particulièrement.

Les motivations intrinsèques

La recherche sous forme d'histoires de vie, particulièrement liée aux travaux de Bourdages et de ses étudiant(e)s, fait ressortir particulièrement les éléments de la motivation intrinsèque. Dans Bou01, 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 ». Beg02 l'illustre : « 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 ».

Hrimech et Théorêt (HT97) citent à ce propos les réflexions de Hanson et Ginsburg (HG88) qui 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 ».

Waschull (Wa05), dans une étude où les étudiants avaient notamment à compléter des questionnaires portant sur différentes mesures, dont la motivation, en fait un des deux seuls facteurs prédictifs relevés. Parmi les conclusions de Fjortoft (Fjo96), les étudiants qui perçoivent davantage les bénéfices intrinsèques du diplôme en termes de satisfaction et de défi dans leurs carrières étaient plus susceptibles de persévérer. Blanchard et al. (BPO04) montrent pour leur part 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 ».

Dans l'étude de Sung (Sun86), 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 — qui pourrait aussi être un élément de motivation —, représentait 19% de la variance de la persistance.

Les motivations extrinsèques

Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (DR02), citée par CCC05, la motivation extrinsèque, contrôlée par des facteurs externes comme les actions de rétribution du tuteur ou d'un employeur, aurait un impact moins positif sur l'engagement de l'étudiant. C'est ce que semble confirmer Vaillancourt (Vai98). Son analyse du discours comparatif de deux groupes de jeunes décrocheurs et non-décrocheurs franco-ontariens fait ressortir le fait que: « Les décrocheurs adhèrent plus strictement que les élèves au message de l'importance du diplôme d'études secondaires pour un emploi », indiquant peut-être que la motivation extrinsèque ne suffit généralement pas.

Boissonneault et al. (BMC07) rapportent que les élèves à risque qui persévèrent ont souvent une vision plus claire du métier ou de la profession qu'ils souhaitent exercer. Schneider et Stevenson (dans Bou01) mettent l'emphase sur l'importante d'avoir un projet d'études bien défini pour persévérer.

Pour Shepherd (She01), l'accréditation professionnelle est un motivateur important, qui peut donc jouer dans certains domaines. Un autre motivateur, relevé cette fois par D'ortun (Dor06) auprès d'une clientèle d'infirmières, est le fait qu'elles bénéficiaient automatiquement d'une hausse salariale à l'obtention du baccalauréat. Le remboursement des études par l'employeur serait aussi un élément de motivation externe contribuant à la persistance, en créant un sentiment d'obligation envers l'employeur (Zaj97). Peut-être peut-on les associer à ce que Bajtelsmit (Baj88) identifiait comme l'un des quatre groupes de facteurs déterminants de l'abandon: la culture de soutien à la formation de l'employeur.

Un autre élément lié à la motivation extrinsèque est l'environnement économique. Cri92 fait état d'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. Belzil (Bel04) soulève la possibilité que des politiques particulières puissent jouer sur la persévérance au secondaire. Alors que Langevin (Lan89) mentionne que, dans l'étude de King et al. (KMW89), les deux tiers des décrocheurs ontariens chômaient ou travaillaient à temps partiel et en concluait qu'il fallait écarter l'attrait exclusif du travail pour expliquer l'abandon scolaire, Belzil observe qu'au Québec : « 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 » et que cela pourrait être lié au salaire minimum québécois plus élevé.

Les deux types de motivations sont souvent examinées conjointement. Ils auraient tous deux des effets positifs selon Dillon et Greene (DG03), qu'il s'agisse d'objectifs d'apprentissage (orientés sur la tâche ou la maîtrise du domaine) ou d'objectifs futurs. Cela semble aussi une conclusion des études de Don68 et de RLH04.

La motivation semble souvent mesurée par des questionnaires sur le niveau d'engagement envers les études, qui serait un facteur significatif. Par exemple, dans l'enquête ICOPE, l'intention d'obtenir le diplôme du programme se classait au second rang des facteurs contribuant à la diplomation, avec un poids de 28%, derrière la réussite de tous les cours au premier trimestre.

La santé mentale et les déficits cognitifs

La santé mentale est assez peu fréquemment prise en compte dans les écrits sur la persévérance. Pourtant, dans les études qui l'ont considérées, elle ressort comme un facteur majeur. Par exemple, Fortin et al. (FRP04) identifient la présence de sentiments dépressifs comme la première des sept variables en cause dans le décrochage.

Le phénomène est souligné à tous les niveaux d'enseignement. Dans le texte « La dépression en milieu scolaire : un phénomène peu reconnu qui interfère avec la réussite » de Marcotte, Charlebois et Bélanger, cité par DL05, 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 ». Ce sont des élèves peu dérangeants et leurs problèmes passent donc souvent inaperçus. Dans une recherche auprès de plus de 600 cégépiens, Tousignant et al. (THB84) relèvent 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 ». Guimond (Gui02) s'intéresse aussi aux idéations suicidaires. Elle les lie à l'épuisement émotionnel et examine leurs effets sur l'abandon. À l'Université de Montréal, Boucher (Bou84) indiquait pour sa part que 20% des 5 000 étudiants qui consultaient annuellement leur service consultaient sur des problèmes psychologiques.

Les auteurs indiquent que plusieurs facteurs peuvent y être liés, notamment la situation familiale et le faible rendement scolaire. Mais d'autres facteurs pourraient avoir un effet positif, notamment l'attitude des enseignants ou les activités parascolaires.

Le sexe ou le genre de l'étudiant(e)

Plusieurs écrits font état de taux d'abandon plus faibles chez les étudiantes. Par exemple, « À partir des données provenant de l' « Enquête de suivi de 1995 auprès des sortants » [Dev95] 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 » (Poe07, citant FHA04). Si elle semble maintenant exister dans tout le pays, cette différence entre les sexes est particulièrement élevée au Québec et cela depuis longtemps. Selon Deblois et Lamothe (DL05, au secondaire : « 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 ». En 1991, le ministère constatait (Meq91) que « 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 ». Selon Langevin (Lan99) : « En 1997-1998, 26% des filles et 41% des garçons abandonnent l'école, pour une moyenne de 33% ».

En Ontario, le phénomène est plus récent mais déjà en 1989, King et al. (KWM89) indiquaient que : « 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 ». Il demeurerait toutefois moins prononcé selon Belzil (Bel04), qui conclut que cette différence de comportement garçons/filles expliquerait 10% de la variance totale de l'abandon entre les deux provinces. (Bel04).

Au Nouveau-Brunswick, où les taux calculés par le ministère de l'Éducation (Men07) sont beaucoup plus bas, on constatait quand même, selon les données de 2005-2006 (Men07), un écart important, puisque le taux était de 2,9% chez les garçons et 1,9% chez les filles. On y remarquait aussi que « Les femmes ont davantage tendance à fréquenter un établissement postsecondaire que les hommes » (Mem07)⁷. Il

semble en effet que, de façon générale, les femmes persévèrent davantage tant au collégial où « pour tous programmes confondus, les garçons abandonnent leurs études collégiales après un an, dans une proportion plus élevée que les filles » (DF04, à partir de TD94) et à l'université où être une femme est un facteur de persévérance au baccalauréat selon l'enquête ICOPE (Pag01).

Mais cela n'est pas nécessairement vrai partout. Par exemple, Bertrand et al. (BDD94) relèvent au sujet du livre de Lenning, Beal et Sauer (LBS80) que, dans leur contexte « on ne peut montrer de lien entre les genres féminin et masculin et la décision d'abandonner ». Il existe aussi des différences selon les domaines. Dans leur revue de littérature sur l'encadrement selon le genre, Pettigrew et Asselin (PA07) font état d'études sur la problématique des taux plus élevés d'abandon chez les filles dans les études en sciences et génie.

En formation à distance, les résultats sont variables. Au CCFD (CDDsd), en 1998, les hommes abandonnaient plus (32,3%) que les femmes (27,5%). Au cégep@distance, Dorais (Dor03) faisait état d'une enquête faite auprès des étudiants récemment inscrits dans les cinq cours présentant les plus hauts taux d'abandon qui confirmait que les hommes abandonnent plus que les femmes. Selon Gat85, à l'université Athabasca en 1980, les femmes étaient plus susceptibles de compléter, à 36% versus 16% (CSS80). Kember indiquait en 1995 (Kem95) que dans ses recherches de 1981, il avait trouvé des relations significatives entre la persistance et le sexe. Hittelman (Hit01) constatait aussi une persistance légèrement plus élevée chez les femmes (52,4%) que chez les hommes (49,3%). Dans son enquête doctorale auprès de 259 employés d'une firme de Corée du Nord offrant 17 cours en ligne, Jun (Jun052) constate que les hommes étudiés étaient 19,7 fois plus susceptibles d'abandonner un cours en ligne que leurs consœurs.

Toujours en FAD, à l'inverse, Bartels (cité dans Bri87), à l'université allemande de FernUniversität, montre un taux d'abandon plus élevé chez les femmes. On constate aussi, en FAD, des différences selon les domaines : les femmes réussissant mieux dans les arts, les sciences sociales et les maths, les hommes en sciences et en technologie (CL80). Le régime d'étude peut aussi être en cause, Bouchard (Bou06) souligne notamment qu'à la Téléuq, plus de femmes étudient à temps partiel et que le taux d'abandon est plus faible chez les étudiants à temps plein.

Les explications avancées pour ces différences sont extrêmement variées.

On parle d'attitude et de comportement coopératif : « des études énoncent que les filles adoptent davantage une attitude coopérative et les garçons, une attitude plus compétitive » (PA07). Les garçons seraient davantage isolés socialement, « moins enclins à ce que les parents s'interposent dans leur vie scolaire » (SDW06) alors que les femmes préféreraient apprendre en compagnie des autres (Car99). On soulève des caractéristiques personnelles : à partir de la 6e année jusqu'au collège, les filles seraient plus auto-déterminées et moins sous régulation externe (TK96). Elles s'évaluent plus positivement, particulièrement au plan scolaire (RJ00). Elles seraient moins influencées par les pairs (PB92). On fait état d'autres valeurs socioculturelles : Bouchard (BS05) mentionne notamment le « féminisme au quotidien » comme facteur explicatif possible.

On indique aussi des liens avec les comportements et les antécédents scolaires. Langevin fait état des travaux de Bouchard et Saint-Amant (BS962) comme indiquant que : « 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 ». Deslandes va dans le même sens : « 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 (DL05). Mem072 rappelle qu'en lecture, en fonction des résultats aux test du Programme international pour le suivi des acquis des élèves et le décrochage (PISA) : « Aux niveaux provincial, national et international, les filles sont meilleures en lecture que les garçons ». Elles ont aussi « des aspirations scolaires plus élevées en plus de consacrer davantage de temps aux devoirs et de manifester plus d'autodétermination (indépendance) » (DL05). La même explication est avancée par Terrill et Ducharme (TD94), cités par Poe07 : « 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 ». En conséquence, les filles réussissent mieux que les garçons, la réussite étant elle-même un facteur de persistance.

Bigras et al. (BCG00) constatent que les filles sont mieux préparées pour l'école et ce dès l'entrée à la maternelle 4 ans, notamment en matière de compétences linguistiques. Potvin et Paradis (PP96) feraient le même constat de désavantage des garçons dès le début de la scolarité, notamment selon Langevin (Lan99) parce que « l'attitude des enseignants est toujours plus positive envers les filles et l'écart est important ». Au sujet de cette interaction étudiante/enseignant, les éléments recueillis semblent contradictoires : PA07 fait état de ce que, en sciences et génie: « 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 ils indiquent aussi que, de façon plus 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) ».

Comme facteur de risque, on mentionne cependant que les femmes feraient face à davantage de contraintes liées à leurs vie personnelle, par exemple les filles abandonneraient plus souvent l'école pour subvenir aux besoins d'un enfant (TH99) et cette interruption des études seraient un facteur limitant leurs possibilités de compléter des études postsecondaires par la suite (JB02).

Le temps consacré aux études

Le temps consacré aux études est parfois évoqué, comme dans Bouchard et Saint-Amant (BS962) ci-dessus comme explication des différences dans des taux de persistance, particulièrement en relation avec le sexe ou les heures travaillées. Il semble toutefois peu étudié directement, étant plutôt considéré, comme l'indique CCC05, comme une manifestation de la motivation.

Éléments de synthèse

Quels sont les facteurs communs ou transversaux?

Parmi les facteurs qui font assez largement consensus pour prédire la persévérance, même dans des contextes et à des niveaux d'enseignement différents, on souligne particulièrement :

- le **niveau de scolarité des parents** et leur **statut socio-économique**;
- les **résultats scolaires antérieurs**, les **abandons** et les **interruptions** dans les études;
- le contexte particulier des **transitions** entre niveaux d'étude;
- le nombre d'**heures travaillées** par l'étudiant et son **régime d'étude** (temps plein/temps partiel).

Chapitre 4.

Le phénomène de l'abandon est-il distinct en formation à distance ?

En FAD, « 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 ».

Louise Bourdages, 1996

Le phénomène de l'abandon en formation à distance semble distinct à plusieurs égards. Des taux d'abandon supérieurs lui sont souvent attribués. La mesure de l'abandon s'y fait différemment. Sa clientèle présente des caractéristiques particulières. Les interactions avec l'apprenant y sont généralement moins fréquentes. Les cours eux-mêmes sont très différents les uns des autres et exigent de l'étudiant plusieurs apprentissages simultanés. La recherche sur l'abandon s'y penche aussi davantage sur certains facteurs, particulièrement ceux qui ont trait à l'encadrement ainsi que ceux qui mettent en cause la personnalité et l'approche de l'apprenant envers son apprentissage.

Les taux d'abandon cités et leur calcul

L'énoncé de Bajtelsmit (Baj88), à l'effet que « généralement les étudiants en formation à distance abandonnent davantage et plus tôt » fait aussi l'objet d'un large consensus. Les écrits sur le sujet citent d'ailleurs généralement d'entrée de jeu des pourcentages très élevés d'abandon en FAD.

Par exemple, on indique que : « 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 » (Dor03). Kember (Kem95) fait pour sa part état de taux d'abandon allant jusqu'à 70% dans les cours par correspondance (selon GW71), de plus de 70% à l'Université Athabasca selon Sha82 (42% en excluant les non-partants) ainsi que de taux de 79% au Venezuela, de 62% en Thaïlande, de 76% au Costa Rica et même des taux allant jusqu'à 99,5% au Pakistan (Fle82).

Par contre, des écrits comme ceux de O'Brien et Renner (OR02) indiquent des taux de rétention de 85 à 93% dans leur programme de baccalauréat en ligne pour infirmières alors que Lamontagne (Lam012) rapporte des taux d'abandon de 3 % dans les formations en ligne de la firme Abacus.

En fait, la littérature comprend à la fois de nombreux rapports statistiques et des recherches originales qui citent des taux de persévérance. On pourrait donc en faire une longue énumération. Mais peut-on vraiment comparer ces résultats ?

Le calcul de l'abandon

La méthode de calcul utilisée, les définitions données de chacun des éléments sur lesquels elle repose, son application à un cours ou à un programme et les particularités de celui-ci, comme le moment où les données sont recueillies, peuvent toutes faire varier les taux de façon importante.

En matière de méthode de calcul, Shale (Sha82) cite deux formules de calcul de déperdition des effectifs dans un cours⁸ :

1. la formule d'inscription totale de Orton (1977) :
(Nombre d'achèvements du cours) x 100 / Nombre d'inscriptions au cours.

2. la formule NUEA (National University Extension Association) :
 (Nombre d'achèvements du cours x 100) / (Nombre d'inscriptions au cours - nombre de non-partants).

Il applique les deux formules aux données d'Athabasca et calcule un taux d'achèvement de 28,8% dans le premier cas et de 58,2% dans le second. Coldeway et Spencer (CS802) font aussi état de comparaisons faites à l'aide des deux formules dans la même institution et établissent en conséquence une proportion de non-partants variant de 17 à 24%.

Mais chacun des termes en cause recouvre des concepts dont la définition peut varier d'une institution ou d'une étude à l'autre. Prenons une situation hypothétique, en s'inspirant de Dorais (Dor03) qui distinguait notamment: « l'abandon sans transmission de devoir », « l'abandon après transmission d'un ou de quelques devoirs » et « l'abandon après transmission de tous les devoirs de l'étudiant qui ne se présente pas à l'examen final ». Une autre catégorisation qui pourrait être utilisée est l'échelle de persistance de Sung (Sun86) qui classe les étudiants de 0 (non-partants) à 8 en tenant compte du nombre de travaux effectués et du délai écoulé. Supposons que nous avons 100 inscrits à la date de début d'un cours et la situation suivante six mois plus tard :

Tableau 1: Un exemple de calculs de la persistance

Nombre d'étudiants	Statut dans le cours	Sous-groupe
100	Inscrits	H
25	non-partants ayant signifié leur abandon / désinscription	A
15	non-partants non désinscrits (aucun travaux ou devoirs)	B
10	non-désinscrits ayant soumis quelques devoirs	C
5	non-désinscrits ayant soumis tous leurs devoirs mais ne se présentant pas à l'examen final	D
30	persistants (tous les devoirs et examens) en situation de réussite	E
10	persistants (tous les devoirs et examens) en situation d'échec	F
5	Reportés/en cheminement	G

Qui seront les abandons? Et quel sera le taux d'échec ? En appliquant intégralement Orton, les persistants correspondent aux sous-groupes E+F (40%). En appliquant la formule de NUEA, qu'inclut-on dans les non-partants ? Seulement les abandons officiels (A = 25) ou à la fois A et B (40)? Dans le premier cas, le taux sera de 53% (40/75), dans le second, il sera des deux tiers (40/60). Exclut-on les étudiants en cheminement ? Lesquels des étudiants apparaîtront comme échecs : seulement les 10 persistants qui ont échoué ou tous ceux qui n'ont pas obtenu la note de passage? Comme le dit Dor03 : « l'abandon est à l'origine de la très grande majorité des échecs en formation à distance ». À cela s'ajoute le fait que les règles s'appliquant à l'abandon officiel diffèrent. Elles varient non seulement en regard des délais d'abandon acceptés mais aussi en ce qui a trait aux démarches demandées de la part de l'étudiant. Dans certains cas, comme au Cégep@distance⁹, les abandons passifs seront éventuellement « désinscrits ».

Le moment où on effectue le calcul importe aussi, puisque le statut des étudiants « en cheminement » changera. C'est davantage problématique à distance puisque les dates d'entrée et de sortie des cours sont plus flexibles. Mais c'est aussi vrai en présence. Par exemple, l'étude de Chen et Oderkirk (CO97), sur les étudiants universitaires ontariens, montre un taux de diplomation 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. Toutefois, 44 et 51% des deux derniers groupes se déclaraient toujours persévérants après huit ans, même s'ils n'avaient pas encore leur diplôme. Il y avait donc techniquement plus d'abandons officiels chez les étudiants à temps plein.

Signalons aussi que les taux d'abandon cités en FAD sont en fait des taux de rétention. Les étudiants qui quittent un cours ou un programme en FAD peuvent fort bien poursuivre des études fructueuses ailleurs. Par exemple, dans la population suivie par Gaucher (Gau07), 15% des étudiants quittaient pour

poursuivre leurs études dans un autre programme ou dans une autre institution universitaire. Cela pourrait même être intentionnel : Ashby (Ash04) signale que certains font des études à l'Open University afin d'être admis dans un autre établissement.

Cela ne signifie pas que les comparaisons des données institutionnelles sont impossibles. Mais généralement, les bases de calcul ne sont pas suffisamment détaillées pour pouvoir évaluer correctement la validité d'une éventuelle juxtaposition.

Des exemples de comparaison

Il existe cependant des exceptions. L'une d'elle serait le rapport statistique de Hittelman (Hit01) qui analyse les données du système de collèges communautaires de la Californie de 1995 à 2000, soit une population de 50 000 à 100 000 inscriptions-cours à distance par an et de plus de 2,5 millions d'inscriptions-cours en présence. Les taux de persistance y sont en effet constamment plus élevés en présence (64 et 65% entre 1995 et 2000) qu'à distance (entre 51 et 54%).

Une autre source intéressante est la méta-analyse de Bernard et al. (BLA04). Elle appartient à un groupe de publications qui font de vastes revues des résultats des multiples recherches comparatives faites sur l'efficacité comparée de la FAD et de la FP. Elles incluent des textes comme ABB02, Cav01, CGK05, Ihe00, JKZ07, Ma03, SN03, UB03. Malgré certaines réserves sur la qualité méthodologique des études analysées, elles concluent toutes au peu de différences entre les deux modes de formation en termes de résultats des étudiants. Peu d'entre elles analysent cependant aussi la persévérance.

La méta-analyse de Bernard et al. (BLA04) examine à la fois les résultats des étudiants, les attitudes envers le mode de formation et la persistance. Elle repose sur un inventaire de plus de 800 publications anglophones comparant FAD et FP. Elle en retient 232 études, incluant Hit01, selon des critères de validité détaillés. Leurs données sont ensuite pondérées pour obtenir des résultats comparables. Elle conclut qu'il y a un effet petit mais significatif en faveur de la formation en classe ($g+ = -0.0573$) en termes de rétention. Les auteurs précisent que la persistance a été mesurée dans ce cas en terme de nombre d'étudiants qui ont terminé le cours sur le total d'inscrits. En matière de résultats obtenus par les étudiants, elle conclut à un léger avantage de la FAD. Aux trois niveaux étudiés (résultats, attitudes, persistance), elle indique que 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.

Il semble donc que la FAD retienne moins ses étudiants, mais dans une proportion plus faible que ce qui est généralement évoqué. Mais est-ce parce que les clientèles desservies ont des caractéristiques et donc des facteurs de risque différents¹⁰ ? Ou est-ce vraiment lié aux particularités de ce mode de formation? Examinons les deux possibilités.

La clientèle de la FAD

Le profil de la clientèle de la FAD

Les données dont nous disposons sur la clientèle de la FAD franco-canadienne sont partielles. Mais à partir d'études comme celles de Bolduc (Bol02), Saucier (Sau00) et Bouchard (Bou06), il semble qu'elle soit généralement:

- majoritairement de sexe féminin mais à des niveaux très variables, allant de 55% au secondaire québécois et 59% en Ontario à des pourcentages aussi élevés que 86% en FAD à l'Université de Montréal, selon Bol02. Ces taux seraient généralement, à tout le moins pour le niveau universitaire, comparables à ceux de la formation traditionnelle selon Powell (Pow06);
- pour une part, clairement une clientèle non-traditionnelle ou, pour reprendre l'expression du chapitre précédent, qui n'exerce pas majoritairement le « métier d'étudiant ». Par exemple, au secondaire québécois, seulement 11% de la clientèle étudiée par Bolduc cumulait un nombre important d'heures de cours (225 heures) durant ce trimestre. Dans ce cas, 63% des étudiants étaient en emploi (Sau00); c'était déjà le cas il y a 30 ans où Jolicoeur (Jol78) établissait à 32%

ceux qui n'avaient pas d'emploi rémunéré. Leurs inscrits à ce niveau étaient aussi souvent en couple (42%) et avaient des enfants (28%), selon Sau00.

Mais le statut en regard des études semble varier beaucoup d'une institution à l'autre. On dispose de peu de données directes sur le statut en emploi ou non, temps plein ou temps partiel des apprenants franco-canadiens en FAD. Mais les pourcentages d'étudiants dits « en commandite », c'est-à-dire qui suivent des cours dans plus d'un établissement à une session donnée à la suite d'ententes inter-institutionnelles sont indicatives. On peut en effet penser qu'il s'agit davantage dans ces cas de personnes dont les études sont l'occupation principale. A la Téléuq, 28% de la clientèle était dite en commandite alors que, aux universités Laval et de Montréal, la majorité des étudiants étaient aussi inscrits à des cours en présence (Bol02). Au cégep@distance, 45% des 27 000 inscriptions-cours sont des étudiants « en commandite », selon CCC06, alors qu'au Centre d'études indépendantes de l'Ontario, 79 % des élèves s'inscrivent de façon indépendante (Bol02).

- assez âgée. L'âge moyen était de 25 ans au secondaire (Bol02). Au CCFD, Il était surtout composé de 20-24 ans (45%) et de 16-19 ans (24%). L'âge moyen est de 32 ans à la Téléuq (12% de moins de 25 ans selon Bou06), 36 ans à l'Université Laval et 34 ans à l'UdM (Bol02).
- les antécédents scolaires sont peu documentés mais Jol78 indiquait que 9% des étudiants du S.C.C. revenaient aux études après une longue interruption. Bouchard (Bou06) mentionne pour sa part que, à la Télé-université, 23,3% sont admis avec seulement une scolarité de niveau secondaire mais que plus de 24% ont déjà un baccalauréat ou plus.
- qu'il existe probablement des différences importantes dans les domaines de formation entre institutions en FAD et entre celles-ci et le système conventionnel, les institutions de FAD n'offrant généralement pas toute la gamme des programmes donnés en formation plus traditionnelle. À titre d'exemple, à la Téléuq, 74% des étudiants étudient en administration (Bou06).

Ces données partielles ne permettent pas une véritable comparaison des clientèles entre FAD et FP au Canada francophone et de leurs facteurs de risque. Aux États-Unis, des données très complètes ont cependant été publiées, notamment dans les rapports du US Department of Education (Ude022 et Ude02). On y constate d'abord que, sur les quelques 19 millions d'étudiants universitaires américains inscrits en 1999-2000, 10% des étudiants des cycles supérieurs participaient à des cours à distance versus 8% des étudiants de premier cycle. 38% des premiers étudiaient entièrement à distance contre 28% des seconds.

Le rapport montre plusieurs différences chez les étudiants participant à des cours à distance comparés aux inscrits n'étudiant qu'en présence. 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. L'analyse centrée sur la FAD (Ude022) signale aussi que, 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 variait aussi selon les domaines, la FAD intéressant davantage les étudiants en éducation.

Ses facteurs de risque

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.

Traduit de Torstein Rekkedal, 1982

Comme Rekkedal, Shepherd (She01), Porter et Sturm (PS06) et d'autres textes, comme Cec05, font état des similitudes entre étudiants à distance (ÉAD) et étudiants adultes en général à la fois en termes de caractéristiques et de risques d'abandon. On évoque principalement la question de l'accessibilité à

l'éducation à distance et les facteurs qui y sont liés ainsi que les éléments liés au « métier d'étudiant » : la proportion d'étudiants en emploi et à temps partiel.

L'accessibilité et les antécédents scolaires

Comme le soulignent Deschênes et Maltais (DM06) : « L'accessibilité constitue une caractéristique fondamentale de la formation à distance ». Les institutions à distance ont non seulement été conçues comme des établissements de masse qui doivent viser des objectifs de démocratisation de l'éducation mais certaines ciblent même spécifiquement les étudiants défavorisés et « n'imposent comme conditions d'admission qu'un critère d'âge ou d'expérience pertinente souvent interprétée de manière très large ». Or, selon Ormond Simpson (Sim03) de l'United Kingdom Open University (UKOU) [traduction] : « il y a un lien clair entre les qualifications à l'entrée et le taux d'abandon ».

Il semble assez largement admis que la sélection des étudiants favorise de plus hauts taux de persévérance. Day (Day01) cite les données américaines, où les taux de graduation varieraient selon le niveau de sélection exercé : 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. Elle est aussi mentionnée par Langevin (Lan99) en regard des différences entre les réseaux publics et privés, le premier ayant 20% plus d'abandon que le second. Dans la même perspective, Jolicoeur (Jol79) évoquait la possibilité que l'augmentation des abandons que connaissait le Service des cours par correspondance (S.C.C.) depuis le début des années 1970 puisse être lié au fait qu'on y ait mis fin à la sélection des étudiants. Pascarella et Terenzini (PT80) soulignent par ailleurs, selon SDW06, que le processus de sélection, indépendamment des caractéristiques de l'étudiant, favoriserait la persévérance. Peut-être est-ce la qualité de l'institution qui est en jeu, ou la perception que l'étudiant en a, qui influeraient alors sur son engagement.

L'accessibilité et, à l'inverse, la sélection, mettent généralement surtout en cause les résultats académiques déjà obtenus et le niveau de scolarité antérieur. Les antécédents au titre des résultats scolaires, tel qu'évoqués au chapitre précédent, semblent clairement liés à la persévérance. Bien qu'on puisse supposer que les politiques d'accessibilité évoquées par DM06 font que ces résultats pourraient être plus faibles chez les étudiants en formation à distance (ÉAD) et être à la source de lacunes entraînant l'abandon, aucun des écrits relevés n'analysait directement cette question en FAD.

Le niveau de scolarité antérieur, qui varie assez peu dans les institutions traditionnelles, est davantage traité en FAD. Dorais (Dor03) souligne cette variable : « les personnes ayant peu ou pas de scolarité antérieure au niveau d'études supérieures sont plus susceptibles d'abandonner des cours ». C'est aussi le cas de Brindley (Bri87) : « 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 ». L'éducation préalable est aussi parmi les facteurs relevés par Osborn (Os01), Kember (Kem95) selon WP83, Dille et Mezack (DM91), Rekkedal (Rek82), Coldeway et al. (CSS80), Donehower (Don68) et Langenbach et Korhonen (LK88). Les variables opératoires dans ce cas pourraient être un manque de compétences ou de confiance. Mais certaines analyses, comme celles de Chamberland (Cha79) au S.C.C., qui concluait que l'abandon y était plus fort « chez ceux dont la scolarité est très élevée (16 ans et +) ou très faible (9 ans et moins), respectivement à 44 et 43% » et de Bouchard (Bou06) qui relève aussi que le ratio d'abandon « tend à augmenter lorsque la scolarité à l'admission est basse ou très élevée », indiquent que d'autres facteurs peuvent jouer, notamment en termes de motivation.

Par ailleurs, comme on l'a vu précédemment, les abandons préalables et les interruptions des études semblent des facteurs contribuant à l'abandon. Cependant l'offre d'options de « raccrochage » est importante dans une perspective d'accessibilité. Là aussi, les deux objectifs de rétention et d'accessibilité peuvent être difficiles à concilier.

Le « métier d'étudiant »

Plusieurs enquêtes et rapports statistiques soulignent la proportion importante d'étudiants à distance en emploi et/ou étudiant à temps partiel, dont Ty106 et l'enquête de Ude022 citée précédemment. Or, tel qu'évoqué au chapitre précédent, lorsque c'est bien le cas, il s'agit de facteurs de risque largement reconnus.

En FAD, on le mesure souvent indirectement par la distinction étudiant commandité / non-commandité, les premiers étant généralement plus persistants. Dorais (Dor03) indique notamment qu'une enquête faite auprès des étudiants récemment inscrits dans les cinq cours présentant les plus hauts taux d'abandon montre que les personnes sans commandite abandonnent plus que celles en commandite. Kember (Kem95) mentionne aussi que ses recherches précédentes (1981) avaient trouvé des relations significatives entre la persistance et la commandite.

On constate cependant une évolution des clientèles. Selon Wallace (Wal96), « 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 à l'université. Cette évolution témoigne d'une convergence des caractéristiques des apprenants autonomes et des étudiants sur le campus ». Gilbert (Gil00), cité par Poellhuber (Poe07) indique que : « Pour ce qui est de la demande, la clientèle qui s'intéresse à ces formations ne se limite plus à la clientèle traditionnelle de la FAD (adultes étudiant à temps partiel), mais elle comprend aussi maintenant des jeunes inscrits à temps plein dans un établissement d'enseignement offrant des cours sur campus, qui choisissent un ou plusieurs cours en FOAD pour des raisons de commodité ou pour leur exploitation des TIC ».

Peut-on conclure de ces données que la clientèle de la FAD est, en soi, une clientèle plus à risque d'abandon ? C'est du moins la conclusion du département américain de l'éducation (Ude22). Après avoir examiné, en Ude02, 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) qui sont généralement considérées comme des facteurs à risque de décrochage ou d'abandon scolaire, ils font une analyse plus poussée du lien entre chacune et la non-persévérance. Ils montrent 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. Ils examinent ensuite, en Ude22, les caractéristiques des étudiants en FAD et concluent que 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).

Ses possibles facteurs de persévérance

Pour reprendre la typologie de Kember, au-delà des simples caractéristiques de l'étudiant évoquées ci-dessus, la recherche en FAD s'est beaucoup intéressée à ce que Sauvé et al. (SDW06) appellent ses facteurs d'apprentissage (motivation, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, stratégies de gestion) ainsi qu'aux autres éléments correspondant aux facteurs d'intégration académique de Kember, particulièrement les interrelations avec l'institution, incluant l'encadrement.

Plusieurs études font ainsi l'hypothèse que les ÉAD ont des éléments de personnalités ou des attitudes distinctes de ceux de leur contrepartie en présence. On parle par exemple d'autonomie. Ainsi, Lebel (Leb93) constatait que : « 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 ». St-Pierre (Stp04) cite cinq caractéristiques de l'étudiant(e) 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 ».

Parmi l'ensemble des recherches qui abordent la personnalité des étudiants en FAD, leurs compétences métacognitives ou leurs styles d'apprentissage, toutes ne les lient pas directement à la persévérance ou à la réussite. Examinons celles qui s'y attachent plus particulièrement.

Les styles d'apprentissage et les styles cognitifs

Débutons par les styles d'apprentissage et les styles cognitifs. SNL93 en offre une définition : ainsi : « Le style d'apprentissage est défini comme les comportements distinctifs aux plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique; ces comportements servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont un individu perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage [...]. Le style d'apprentissage est donc un concept plus large et plus englobant que celui de style cognitif. Ce dernier se limite à la dimension cognitive, tandis que le premier inclut également les aspects affectif, physiologique et sociologique ».

Étant difficilement observables directement, les éléments de ces styles sont mesurés au moyen de divers questionnaires et échelles comme l'inventaire des styles d'apprentissage (LSI) de Kolb ou le Test des figures cachées de Witkin (et al.) pour les styles cognitifs.

Styles d'apprentissage

L'étude de SNL93 conclut que : « 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), Willett et Adams (WA85) et contredit la recherche de Harper et Kember (HK86) ». Willett et Adams avaient constaté onze différences significatives selon Gibson (Gib90), parmi lesquelles, 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 » c'est-à-dire le besoin de consignes spécifiques et une préférence pour la lecture versus l'écoute ou le visionnement.

Diaz et Carnal (DC99), tel que rapporté par Poe07, auraient 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 ». Selon Baj88, Coggins (Cog88) identifie aussi des différences significatives, sur 5 des 21 sous-échelles utilisées.

Masson (Mas01), pour sa part écrit que les résultats qu'il a obtenus auprès d'étudiants en FAD « appuient l'hypothèse que nous trouverons dans cette population davantage de comportements, de préférences et d'attitudes caractéristiques à l'introversion que nous en retrouverions dans la population en général » et que leur profil coïncident en cela avec celui des internautes. Bien qu'il ne fasse pas directement le lien avec la persévérance, il suppose que « la formation à distance, telle qu'elle était alors pratiquée, convenait davantage à des étudiants de type introverti ».

Dans son étude, Bajtelsmit (Baj88) identifie quatre catégories de facteurs déterminants de l'abandon : la provenance de l'étudiant, la culture de soutien à la formation de l'employeur, les styles d'apprentissage et les compétences aux examens et, quatrièmement, 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 ».

Fjortoft (Fjo96) constate, à partir de son étude d'étudiants à distance à temps partiel dans le cadre d'un programme de doctorat en pharmacie que les étudiants qui avaient un niveau plus élevé de facilité à apprendre individuellement persistaient davantage.

Par contre, d'autres études ne relèvent pas de différences significatives entre persistants et non persistants en regard des styles d'apprentissage. Ce serait le cas de Neuhauser (Neu02), de Dille et Mezack (DM91), de Raynor (Ray85), de Canfield (Can80) et de Langenbach et Korhonen (LK88).

Bref, comme dit Gibson (Gib90), les résultats des recherches examinées 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. D'autres facteurs sont à prendre en compte. Elle invite en conséquence, dans un texte subséquent (GG92), à des études multifactorielles supplémentaires sur le sujet.

Styles cognitifs

Quant aux styles cognitifs, ils sont souvent définis en fonction du concept d'indépendance de champ. SNL93 le décrit à partir des travaux de Pietrowski, comme supposant que « 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 ». On les distingue aussi en termes d'approches de surface ou en profondeur. Ruph et Hrimech (RH01), cités par SDW06, décrivent l'approche de surface comme « 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 » alors que l'approche en profondeur serait liée à « une recherche de compréhension, une mise en relation des faits, des idées et des données »

En ce qui a trait à l'indépendance de champ, SNL93 conclut que les ÉAD seraient majoritairement indépendants du champ et les étudiants sur campus dépendants. Cela confirmerait les recherches de Thompson (Tho84), Garlinger et Frank (GF88), Chickering (Chi76) et Thompson et Knox (TK87). SL93 indiquent que, selon Chickering, les « étudiants dépendants du champ contribuent à augmenter le taux d'abandon des études à distance ». Ils citent aussi l'article de MacDonald (Mac76) selon lequel 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 ».

En ce qui a trait aux approches de surface ou en profondeur, Dille et Mezack (DM91), cités par DB01, arrivent à la conclusion inattendue, « qu'un style plus superficiel correspond aux étudiants persistants », les non-persistants ayant un style plus en profondeur. Cela semble aller à l'encontre des indications contenues dans un autre texte de Harper et Kember (KH87), cité par DG03, qui indiquerait une relation entre des stratégies d'apprentissage superficielles (p. ex. simple mémorisation) et la non-persistance. Les résultats de Greene, Dillon et Crynes (GDC01) pourraient apporter une explication : ils ont constaté que les étudiants qui réussissent utilisent à la fois des stratégies superficielles et profondes et savent les distinguer.

Le locus de contrôle

Langevin (Lan99) explique le concept de lieu (ou locus) de contrôle : « 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 ». Le locus de contrôle est le plus souvent mesuré par l'échelle de Rotter (RIELC), détaillée notamment dans Rot96.

Généralement, les auteurs comme Martinez (Mar03) supposent que les apprenants ayant un fort locus de contrôle interne montrent davantage de motivation et de persistance. Mais, comme le souligne Poe07, « un lieu de contrôle externe n'est pas toujours lié à de mauvaises performances. Les apprenants ayant un lieu de contrôle externe semblent mieux répondre à une régulation externe de leurs apprentissages » alors que les étudiants ayant un locus de contrôle interne auraient une plus grande capacité à auto-diriger leur apprentissage, selon Kerka, cité par Par99.

L'étude de SNL93, en terme de lieu de contrôle, conclut que les étudiants sur campus ont davantage un lieu de contrôle externe mais qu'il n'existe pas de différence sur le lieu de contrôle interne. Levy (Lev07)

relève que le locus de contrôle ne semblait avoir aucun impact sur la décision d'abandonner un cours en ligne. C'est aussi la conclusion de Raynor (Ray85) et de Pugliese (Pug94).

Par contre, Dille et Mezack (DM91) indiquent, après une étude des étudiants dans un télé-cours, 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. Parker (Par95) conclut même que le locus de contrôle, à lui seul, pouvait prédire 80% des abandons chez les ÉAD de collèges communautaires participants. Une forte efficacité de prédiction était aussi relevée par MWF05, de 74,5% lorsque le facteur était combiné à la variable aide financière.

Le locus de contrôle pourrait être en cause dans les problèmes de gestion du temps souvent invoqués comme motifs d'abandon selon BD01 et expliquer en partie les sentiments d'impuissance face à l'école, à la société et à leur avenir exprimés par beaucoup de décrocheurs, comme dans BMC07.

La motivation

En FAD, où elle a été étudiée particulièrement, sans être liée systématiquement à la persistance, les résultats sur la nature de la motivation en cause chez les ÉAD sont contradictoires, comme le signale Brindley (Bri87). Certaines études montrent une motivation plus intrinsèque des étudiants à distance, comme celles de Coggins (Cog88), de Harper et Kember (HK86), de Morgan et al. (MGT80), ou une motivation moins extrinsèque comme Wong (Won92). Mais d'autres indiquent plutôt une motivation extrinsèque. C'est le cas de Fawcett (Faw90) ainsi que de Sauvé, Nadeau et Leclerc (SNL93) auprès d'étudiants en sciences humaines

Un autre angle de l'étude de la motivation porte sur le choix de la FAD même. Constatant, comme d'autres (Poe07, Gil00) que souvent les étudiants ne s'inscrivent qu'à un seul ou à quelques cours, Saucier (Sau00) mentionne que cela pourrait indiquer un rôle complémentaire de la FAD. Le sondage de Minich semble confirmer un phénomène de ce genre. Dans 20% des cas, la FAD n'était pas le premier choix des étudiants sondés, mais servait de remplacement à un cours campus non disponible. Cela pourrait aussi entraîner un niveau d'engagement et une motivation plus faibles envers les formations en cause.

En résumé, les études ayant trait aux variables plus psychologiques ou comportementales des étudiants examinent des éléments très variés et donnent des résultats tout aussi diversifiés. Les écrits indiquent cependant des pistes de réflexion intéressantes pour prédire et améliorer la persévérance, notamment en adaptant davantage le design pédagogique aux besoins et pratiques de chacun des groupes en cause. Ils peuvent aussi mieux aider à identifier des besoins d'encadrement différents. C'est, par exemple l'usage qu'en fait Carnwell (Car03) qui lie les trois approches envers l'étude identifiées dans sa population, que l'on peut traduire approximativement comme le « pataugeage systématique », la « focalisation rapide » et la « baignade globale », à différents besoins d'encadrement.

Les hypothèses qui sous-tendent l'étude de ces facteurs d'apprentissage supposent généralement que les ÉAD sont plus autonomes, plus individualistes, plus responsables de leur apprentissage, caractéristiques qui contribuent généralement à la persévérance. Mais cela ne s'est pas traduit en niveaux de persistance globalement supérieurs en FAD. Faut-il alors supposer que d'autres facteurs, plus significatifs soient à l'œuvre, notamment en regard des caractéristiques de l'étudiant déjà évoquées ou en termes des difficultés inhérentes au mode de formation lui-même, abordées dans la section suivante?

Les caractéristiques de l'apprentissage à distance

L'isolement et les interactions

La recherche sur la persévérance en FAD prend généralement pour acquis que celle-ci pose des problèmes d'isolement qui mènent à l'abandon. Par exemple, Nault et Marceau (NM07) 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 ». Educacentre (Cec05) soulève la question en regard de son projet de Campus virtuel. Selon une étude qui y a été réalisée : « 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 ».

Les travaux de Garrison (Gar87) ont alimenté ce point de vue. Il y insistait entre autres sur « la communication bidirectionnelle médiatisée qui a comme fonction de combler la séparation entre l'enseignant et l'apprenant, en réduisant le sentiment d'isolement » (Bou96). La recherche a été influencée par les travaux de Tinto en formation présentielle qui voyait dans l'isolement « le plus important prédicteur de l'abandon au postsecondaire » (Lan99) et suggérait que : « 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 » (Mor89). CCC05 souligne cependant que le sentiment d'isolement ne vaudrait que pour une partie des étudiants.

La recherche sur la persistance en FAD met en conséquence beaucoup l'accent sur les mesures utilisées pour contrer cet isolement, qui peuvent être regroupées selon les trois types d'interaction proposés par Moore (Moo89): les interactions apprenant-éducateur, apprenant-apprenant et apprenant-contenu, comme les autres interactions avec l'institution, ajoutées par Poe07, et les interactions avec l'entourage, aussi soulevées dans d'autres écrits.

L'encadrement ou les interactions apprenant-éducateurs

En FAD, plusieurs études se penchent sur l'encadrement, examiné particulièrement en termes de fréquence et de rythme des échanges. Les qualités nécessaires chez le formateur et le personnel sont moins abordées et seront ici contrastées à ce qu'indique la recherche sur la formation présentielle. Enfin, un aspect particulier des échanges apprenant-éducateurs, la rapidité de la rétroaction, qui a aussi été examinée sous l'angle de la persistance, sera évoquée.

La fréquence des contacts avec le tuteur

Le nombre et la fréquence des contacts en FAD ont fait l'objet de plusieurs recherches. La plupart des projets prévoyaient l'ajout d'un ou de quelques contacts soit postaux soit téléphoniques aux étudiants d'un groupe expérimental et comparaient l'impact sur la persévérance ou sur la progression de celui-ci et d'un groupe témoin.

Les résultats obtenus sont variés et en bonne partie contradictoires. Les expériences les plus citées à cet égard sont celles de Rekkedal au sein du collège norvégien NKI. L'étude rapportée en Rek83 incluait l'envoi de documentation sur les méthodes d'étude et de trois autres lettres d'encouragement dans les 42 premiers jours du cours et aurait réduit les retraits hâtifs. Dans le cadre de ce projet centré sur les non-partants et les retraits précoces, détaillé dans Rek85, une même personne jouait aussi simultanément les rôles de tuteur et de conseiller et suivaient de près les étudiants par correspondance durant le premier cours de leur programme. L'étude de Visser (Vis98) est aussi couramment citée. Utilisant des messages imprimés conçus en fonction du modèle ARCS (Attention, Pertinence ou *Relevance*, Confiance, Satisfaction) de Keller (Kel87), l'expérience aurait amélioré la rétention (61 versus 34%) des 130 étudiants en cause.

Les études qui ont constaté des effets significatifs comprennent aussi celle de Kelly (Kel93) qui, par un programme structuré de contacts avec les étudiants, aurait augmenté le taux d'achèvement du cours de 42 % à 55 % et celle du Cégep@distance, rapportée par Poe07, qui incluait l'envoi d'une lettre de bienvenue et d'une relance après 5 semaines. Dans ce cas, la lettre de bienvenue aurait eu un impact clair, menant à une différence dans les taux de persévérance atteignant 14,8 %, entre autres parce qu'elle aurait mis les étudiants à l'aise pour poser des questions ultérieurement (PC06). Poe07 ajoute que « certaines analyses supplémentaires ont démontré que l'intervention de tutorat avait un effet significatif uniquement pour ceux qui ont une cote R [cote de classement] dans la moyenne et pour ceux qui n'ont

jamais subi d'échec ». Towles et al. (TES93) font aussi partie des études de ce type qui ont obtenu des résultats. Dans leur cas, des 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.

Par contre, l'étude de Bertrand, Demers et Dion (BDD94) à la Téléuq, qui prévoyait deux contacts téléphoniques supplémentaires auprès d'un groupe expérimental de nouveaux inscrits, a en fait constaté un taux d'abandon plus élevé du groupe contacté (58 versus 51%) dans les programmes en cause, malgré la satisfaction envers le programme d'accueil. Les caractéristiques sociodémographiques des deux groupes étant semblables, les auteurs supposent que la méthode de constitution des deux groupes pouvait être en cause et que : « plus l'inscription des étudiants est tardive, plus le taux d'abandon est élevé ».

Le programme d'envoi de lettres de Blay (Bla94), cité par BD01, n'a eu qu'un faible impact sur la persévérance. Beijer (Bei72), cité par Gib90, aurait déterminé que seulement 23% des étudiants par correspondance préféraient des contacts supplémentaires par le formateur. 33% préféraient étudier seuls. Dans l'étude de Kayes (Kay01), selon Simpson (Sim03), l'envoi d'un message à 1 400 étudiants 10 jours avant la remise du premier travail n'aurait amélioré les dépôts, chez les étudiants contactés, que de 2,8%. Sim03 relève un autre projet à l'UKOU reposant sur un contact supplémentaire, cette fois par le tuteur, qui aurait aussi produit une faible amélioration de la persistance, de l'ordre de 3%. Par ailleurs, l'appel téléphonique fait par Leary et Quinlan (OQ07) en début de trimestre n'aurait eu aucun effet sur la satisfaction ou les résultats.

Outre ces contacts de l'institution, on constate de façon générale que les étudiants prennent très peu l'initiative de contacter le tuteur (CCC06, CCC062, Pot83, Bei72). Glikman (Gli02) indique d'ailleurs que les apprenants qui seraient les plus susceptibles de bénéficier du soutien des tuteurs y recourent peu de leur propre initiative. Poe07 acquiesce : les étudiants les plus à risque semblent aussi ceux qui ont le moins recours au tutorat. Les conclusions de Taplin et al. (TYJ01) vont dans le même sens, constatant que plus d'étudiants de niveau de performance élevé demandaient de l'aide pour les difficultés personnelles relatives aux cours. Van Haalen et Miller (VM94) obtiennent cependant des résultats différents dans une population d'ÉAD de niveau secondaire : 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. Ils 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.

Pettigrew et al. (PMS07) remarquent 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. À titre d'exemple, sous Pet01, il indiquait 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 ». De même, l'analyse faite sous PRT07 montre que, sur 126 messages, 101 provenait des tuteurs, dont 64 rétroactions sur les devoirs, et que 83% du contenu était principalement cognitif. Ce qui rejoint les conclusions de Dionne et al. (DMD99), qui soulignaient d'une part l'importance de soutenir l'étudiant aux plans cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif, mais constataient que « presque toutes les activités sont conçues pour offrir un support cognitif aux apprenants (95 %), le support socio-affectif étant très peu disponible ».

Pettigrew (Pet01) apporte des éléments qui peuvent contribuer à l'explication des variations constatées dans les résultats de ce groupe de recherches : « 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 ».

Les qualités du formateur et de la relation enseignant-apprenant

En formation présentielle, on s'intéresse davantage à la qualité de la relation enseignant-étudiant et au soutien socio-affectif. C'est par exemple le cas du texte de Berthelot inclus dans Cri92, qui traite 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. Celui-ci est examiné plus particulièrement par Potvin dans Deblois et Lamothe (DL05). De ses diverses recherches, 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 [...]. Wehlage et Rutter (WR86) va dans le même sens, selon Lan99 : « 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 ».

L'étude de Bujold et Saint-Pierre, citée par Langevin (Lan99), traite pour sa part de la perception du professeur par les étudiants. Menée auprès de 2 300 étudiants de l'université Laval, elle « 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 ». Ardoino (Ard80), aussi cité par Lan99, confirme que « 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 ».

Parmi les caractéristiques demandées des enseignants, Berthelot (Cri92) indiquait pour sa part que « l'expression d'exigences claires et élevées favorise la réussite des élèves ». Potvin, dans DL05, porte aussi un regard sur les styles de communication des enseignants. L'étude 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 ». Karsenti (KT94), après avoir identifié cinq styles d'enseignement (axé sur les résultats, empathique et orienté vers les gens, orienté intellectuellement, orienté vers l'innovation et style mixte) conclut de son étude au collégial que les 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. Kubanek et Waller (KW95K) soutiennent que : « un enseignement distant et impersonnel est associé aux échecs scolaires et aux changements de programme »

Ces facteurs jouent-ils moins en FAD ? Parmi les études sur la qualité de l'encadrement en FAD, Depover et al. (DDP98) montrent que : 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, 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 » puisque : « 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, feedback 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...) ».

En ce qui a trait aux autres interactions avec le personnel de l'institution, elles ne semblent pas avoir été examinées mais on peut présumer, comme le fait, Robinson (Rob95) que le contact avec le personnel de soutien peut aussi avoir un impact sur la persistance de l'apprenant.

La rétroaction sur les travaux et devoirs

Parmi les contacts tuteur-apprenant, la rétroaction sur les travaux ressort, dans les quelques études qui l'ont abordée, comme un facteur important, notamment sous les angles de la rapidité et de la qualité.

La rapidité nécessaire en matière de rétroaction a été traitée au départ par Rekkedal. Dans Rek82, une réduction de 8,3 jours à 5,6 jours du délai de rétroaction faisait passer le taux de persistance de 69 à 91%, le « seuil » toléré se situant aux environs d'une semaine.

En terme de qualité, Brindley (Bri87) indique que les persistants étaient aussi plus nombreux à indiquer des incidents, généralement positifs, lié aux notes reçues. Il est possible cependant que ces incidents positifs soient liés aux résultats obtenus. Comme l'indique Coldeway (Col82) le succès à une étape, que ce soit à l'intérieur d'un cours ou entre deux cours successifs, augmente la persistance et la probabilité de réussite dans un cours subséquent.

Les interactions apprenant-apprenant

L'introduction de l'apprentissage collaboratif dans une institution centrée sur un modèle d'apprentissage auto-rythmé, individualisé n'est ni facile, ni populaire. Bien que certains étudiants soient intéressés dans la collaboration entre pairs et en tirent avantage, plusieurs autres sont soit non intéressés dans la collaboration ou pas habitués à la culture de collaboration. En fait, certains auteurs ont constaté que la collaboration peut être vue comme un choc culturel pour plusieurs étudiants habitués à un enseignement traditionnel

Traduit¹¹ de Bruno Poellhuber, 2007

Les étudiants perçoivent leurs pairs comme des sources importantes de support pédagogique et social selon Cain et al. (CMP03). Gagné et al. (GDB02), cités par plusieurs sources, indiquent pour leur part que les apprenants demandent régulièrement d'entrer en contact avec leurs pairs « quoiqu'ils soient peu explicites à ce sujet ». Le texte de Hiltz et al. (HCR01) comme les nombreux documents revus par Slavin (Sla88) et Johnson et al. (HHS98) concluent à un impact positif de l'apprentissage coopératif soit sur la persévérance (HCR01), soit sur la réussite. Plusieurs recherches ont donc examiné ce soutien, surtout en regard du travail collaboratif requis par les cours. Mais des aspects plus informels sont aussi évoqués.

Les recherches concluent souvent à une utilisation difficile du travail collaboratif, comme l'indique la citation précédente de Poellhuber. Dans l'étude faite au Cégep@distance, Poe07 constate qu'en fait, en ce qui a trait à l'interaction entre pairs, la persistance a 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 ». Desmarais (Des00), citée par Poe07, indique aussi que « 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 ». L'étude de Pettigrew et al. (PA07, PMS07) fait ressortir le fait que « 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 ».

Ragoonaden (Rag01), qui étudie les activités collaboratives de deux cours du Collège universitaire de Saint-Boniface 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 : « 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 ».

Sur l'attitude envers les rencontres de groupe, DM06 citent Deschênes et Paquette (DP99) comme rapportant, 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 ». Dans cette même étude « 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 ». De même, Debon (Deb02), citée par DM06, souligne que les rencontres ne suscitent pas nécessairement de réactions positives. Elles seraient peu utilisées notamment parce que les étudiants ont choisi la FAD pour son parcours individualisé. Gaucher (Gau07) constate pour sa part que, dans le groupe qu'elle a étudié, 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 ».

Dans le cas des étudiants en commandite, les interactions que permet le lien à l'institution d'origine, pourrait toutefois être un des facteurs contribuant à leur persévérance, comme le souligne CCC05. Toutefois, l'étude de Gaucher (Gau07) portant sur l'expérience d'encadrement des étudiants du baccalauréat en administration et du baccalauréat es Arts offert par la Télé-université dans le cadre d'une entente avec le Cégep de Granby, conclut que « nous ne pouvons affirmer que ce modèle ait permis d'augmenter le taux de persistance des étudiants ».

L'entourage ou les interactions de l'apprenant avec ses proches

Alors que plusieurs études se sont centrées dans le passé sur les éléments d'intégration sociale à l'intérieur de l'institution (encadrement, tutorat, travail collaboratif, communications plus informelles entre étudiants, etc.), les études plus récentes de Pettigrew et al. (PA07, PMS07), font ressortir l'importance du milieu social hors institution. PMS07 explique : « 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 ».

Déjà en 1987, Brindley (Bri87) soulignait ce facteur, les persistants rapportant davantage d'incidents de soutien ou d'encouragement de l'extérieur de l'Université. Elle rejoint en cela les travaux de Dallaire et Beauchesne-Rondeau (DBR04), cités par DM06, comme reconnaissant 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.) ».

Deschênes et al (DGB04) avancent 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 ».

Le design pédagogique ou les interactions apprenant-contenu

S'il y a beaucoup de réflexion sur le design pédagogique, il semble y avoir assez peu d'écrits qui examinent spécifiquement la relation entre celui-ci et la persévérance, si l'on exclut ceux qui examinent particulièrement l'impact du travail collaboratif, abordé plus avant. Pourtant, comme l'indique l'étude de Conrad (Con02) à l'Université du Nouveau-Brunswick, le sens d'engagement de l'étudiant envers le cours dépendrait davantage du lien avec le matériel d'apprentissage que du lien avec le formateur ou avec les collègues. Et comme semble le démontrer Bernard (BLA04), la qualité des stratégies pédagogiques ferait beaucoup plus de différences dans les résultats comparés de la FAD et de la FP —qu'il s'agisse des résultats des étudiants mêmes, de la persistance ou de la satisfaction —, que le mode de formation ou la technologie sur lequel il repose.

L'étude de DDP98 est une des exceptions. Les auteurs ont d'abord analysé les caractéristiques de deux cours de niveau secondaire. Ils comparent ensuite leur fidélisation. Le premier, un cours de physique

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. Les auteurs rapportent des taux de fidélisation qui sont respectivement de 55 % pour ce cours de physique et de 31 % pour le second cours, de mathématiques. Ils concluent donc que : « Sur la base de cet indice global, la comparaison en terme de fidélisation est largement à l'avantage du cours dont la conception a été identifiée comme favorisant l'apprentissage ». La fidélisation variera cependant aussi beaucoup selon les divers tuteurs en cause et, curieusement, l'enquête faite auprès des étudiants montre un taux de satisfaction plus élevé pour le cours de mathématiques. Il leur semble donc « qu'un niveau de satisfaction élevé de la part des apprenants [...] n'aille pas nécessairement de pair avec un taux de fidélisation favorable » ou avec la qualité de la stratégie pédagogique.

Burt (Bur02), recensé par Sim03, aurait pour sa part étudié les corrélations entre la charge de travail d'un cours, les variables relatives à sa difficulté et la rétention et n'aurait trouvé que de faibles corrélations. Il fait aussi état d'études sur l'indice de lisibilité du matériel d'un cours faite à l'UKOU et qui n'auraient pas encore établi de liens clairs avec l'abandon. D'autres études appliquent le modèle ARCS de Keller (Kel87). Dans l'étude de Jun (Jun052), qui constatait par ailleurs que les variables individuelles ont beaucoup plus d'influence que les variables motivationnelles sur les abandons étudiés, la seule variable motivationnelle qui avait un lien relativement fort avec l'abandon était l'attention (environnement d'apprentissage perçu comme attrayant ou non).

Certains auteurs préconisent certaines approches pédagogiques particulières en lien avec la persévérance. Par exemple, Albero (Alb00) cité par DM06, qui indique « 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 » ou Kember (Kem95), qui voit plutôt l'étudiant à distance comme un adulte capable de déterminer ses besoins et auquel il faut offrir de la flexibilité. Mais plusieurs soulignent l'importance d'offrir des approches pédagogiques diversifiées, se demandant comme Deschênes (Des99) 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 » et concluant comme Sauvé, Nadeau et Leclerc (SNL93) « qu'il n'y a pas de système ou de programme d'enseignement qui conviennent parfaitement à tous ».

L'isolement physique ou la distance des étudiants à distance

Parmi les autres éléments qui peuvent contribuer à l'isolement, la localisation de l'étudiant(e) en milieu urbain ou rural est évoquée. En formation présentielle, le fait de vivre en milieu rural ou à faible densité de population est généralement considéré comme un facteur de risque d'abandon (PGV00).

Or, l'étudiant à distance est localisé davantage en périphérie ou en milieu rural (Tyl06). C'est ce que confirme l'enquête de Statistique Canada sur l'apprentissage en direct (MU07) : 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 et cela serait davantage le cas en dehors des régions urbaines (29%) qu'au sein de celles-ci (25%). Les auteurs concluent d'ailleurs que : « 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' ducation ».

En matière d'impact de la localisation de l'étudiant en FAD, les résultats divergent, comme l'indique BD01. Lorsque l'institution offre des centres d'études répartis, la distance de ce centre semble jouer négativement (Man90, Don68, JV95, LK88). Dans d'autres cas, on trouve à la fois des conclusions à l'effet qu'on persiste davantage en régions plus éloignées (Bro96) ou davantage en milieu urbain (LBS80).

Les autres particularités de la FAD

Plusieurs autres caractéristiques de la FAD ont été examinées en regard de la persévérance. Parmi elles, on traite de plusieurs éléments liés à ce qui constituerait un phénomène de surcharge cognitive en début de cours et contribuerait à l'abandon précoce. Mais on examine aussi la régularité dans l'apprentissage et des variables administratives et institutionnelles qui pourraient influencer.

La surcharge cognitive

Divers phénomènes semblent en effet faire en sorte qu'il y ait beaucoup d'étudiants qui, bien qu'inscrits à un cours à distance, ne s'y manifestent pas ou très peu. Plusieurs écrits, examinés plus loin, se penchent sur les raisons qui pourraient expliquer ce phénomène.

La surcharge cognitive évoquée ici renvoie à plusieurs des éléments d'un apprentissage en FAD : ce que Jacquinet (Jac93) désignait sous « distance technologique » et qui est repris par Glikman (selon DM06) en trois types d'apprentissage: le contenu de la formation, le fonctionnement de l'outil et son utilisation.

Tyler-Smith (Tyl06) détaille davantage et propose un modèle d'analyse de cette surcharge cognitive en formation en ligne. 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.

Sa position est que l'abandon hâtif des étudiants en ligne 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 introduit aussi, en lien avec les travaux de Whipp et Chiarelli (WP04), le facteur de l'expérience préalable en FAD et de son influence sur la persévérance. Pour WP04, qui se penchent aussi sur la formation en ligne, les étudiants qui n'ont pas l'expérience de ce mode de formation ont des appréhensions en regard des habiletés techniques, sociales et organisationnelles requises par la FAD. Cela constituerait une aggravation de ce que Barnett (Bar99) appelait [traduction] « l'anxiété existentielle de l'apprentissage » des adultes qui débutent un parcours d'étude pour lequel ils sont peu préparés, un phénomène qui semble aussi s'appliquer à chaque transition (palier, institution, mode) dans l'apprentissage.

Examinons séparément la question de la technologie et du contenu.

La technologie

Trois des éléments de la surcharge cognitive évoquée par Tyler-Smith (Tyl06) seraient liés à la technologie. Deschênes et Maltais (DM06) expliquent de la façon suivante le lien technologie/surcharge cognitive : « 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 ».

Les difficultés rencontrées avec la technologie pourraient être une cause importante de barrière à la persistance selon Muilenburg et Berge (MB05), cités par Tyl06. Parmi 43 facteurs, les problèmes techniques étaient le plus souvent soulevés comme obstacle à la persévérance.

Cette possible surcharge cognitive causée par la technologie pourrait être partiellement contrée par un apprentissage technologique suffisant. Par exemple, Desmarais (Des00, cité dans CCC05) 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 ». CCC05 remarquent cependant qu'au Cégep@distance, même si « Les garçons sont plus confiants en leurs capacités » et « sont plus nombreux à s'inscrire à des cours en ligne que les filles », ils sont aussi nombreux à abandonner ces cours. On avance l'hypothèse, comme Karsenti (Kar03), que « les garçons lieraient les TIC à l'aspect ludique ».

La technologie peut donc jouer négativement, à la fois à cause des capacités qu'elle demande et des coûts encourus, qui étaient le deuxième facteur en cause dans le sondage de MB05. Mais elle suscite aussi un intérêt renouvelé d'une partie des étudiants.

La littérature contient donc des exemples où elle a contribué à la persistance. Mentionnons Harasim (Har99) qui obtenait des taux d'achèvement supérieurs dans les cours diffusés par Internet dans l'environnement Virtual U. Mais il y a aussi des déceptions. Selon Chomienne (Cho06) « 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 ». Poe07 illustre : « 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 ».

La méta-analyse de Clark (Cla83) a examiné de façon plus globale l'impact du choix d'une technologie sur la réussite. Elle conclut, selon Bernard et. al. (BLA04), que les médias et la technologie ne sont pas déterminants dans le résultat d'une formation et que le design pédagogique, les stratégies d'apprentissage et la rétroaction déterminent bien davantage l'apprentissage. Karsenti (Kar03) va aussi dans ce sens lorsqu'il indique 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 ».

La méta-analyse de BLA04 n'indique pas d'évolution dans le temps des résultats comparés de la FAD et de la FP, ce qui pourrait être lié à l'évolution technologique. Mais elle montre certaines différences entre l'utilisation de médias synchrones et asynchrones. Les résultats des étudiants seraient meilleurs en formation asynchrone qu'en classe, les étudiants auraient des attitudes plus favorables envers l'asynchrone que le synchrone mais l'abandon serait aussi plus élevé en formation asynchrone. Ils avancent différentes explications, dont le fait que les non-persistants ne seraient alors pas inclus dans les mesures de satisfaction ou de résultats ou qu'il existe d'autres variables en cause, notamment dans les caractéristiques des clientèles, dans les deux types d'environnements technologiques.

Le matériel de cours

La prise de connaissance du matériel du cours serait un autre élément qui pourrait contribuer à une surcharge. On évoque alors à la fois la quantité de matériel et la perception du travail requis en lien avec le contenu du cours.

Pettigrew et al. (PBL07) illustrent la problématique par cet extrait d'une entrevue d'une gestionnaire de Commission scolaire: « 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 ».

Pour sa part, la recherche de Crane (Cra85) cité par Tes93, indiquerait notamment que les étudiants débutant en FAD sont surpris du volume de travail demandé.

L'expérience de la FAD

Tout étudiant, lors de son premier cours à distance ou en ligne, est un étudiant à risque.

Cégep@Distance, CCNB – Campus De Dieppe; La Cité Collégiale, 2005

Le quatrième élément de surcharge de Tyler-Smith (Tyl06), « Devenir un étudiant à distance » peut être lié à l'expérience préalable de ce mode de formation.

La série de textes produits conjointement par les trois collèges cités ci-dessus inclut, sous CCC06, des données à l'appui du facteur de risque que constituerait l'inexpérience en FAD. Ils indiquent 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 ». Poe07 soutient aussi qu'en FAD l'abandon touche de façon plus importante les nouveaux inscrits et cela dès le premier cours. Il cite Powell, Conway et Ross (PCR90) comme mentionnant que les taux de persévérance dans un premier cours à distance sont de 40 % à l'Université Athabasca. D'autres études ont déterminé que l'expérience en FAD était une variable significative, comme Osb01, RN06, Rek82, Dup04, ED90, TES93.

L'expérience de la FAD influencerait aussi l'intention de prendre de nouveau un cours en ligne (RM99). Elle améliorerait, selon Gaucher (Gau07), la perception que les étudiants qu'elle a suivis en avaient, plusieurs constatant « qu'ils entretenaient des préjugés sur sa valeur ».

Jun052 obtient le résultat contraire : dans son cas, à l'intérieur d'une firme, le nombre de cours en ligne complétés produit une augmentation de 8.6% dans la probabilité d'abandon, ce qui peut 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. Par952 serait aussi parmi les études qui ne peuvent établir de corrélation, comme Kem01.

L'étude de Karsenti et al. (KSL01) pourrait, pour sa part, avoir mesuré l'impact de la surcharge cognitive prise globalement. Leurs 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. Mais cette démotivation n'est que temporaire. Si l'étudiant persiste, il y a par la suite changement d'attitude et appréciation des résultats de l'apprentissage fait.

Brindley (Bri87) indique par ailleurs que 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.

Le besoin de régularité dans l'apprentissage

Plusieurs auteurs soulèvent la question non seulement du temps consacré aux études mais du besoin de régularité dans le travail, particulièrement en FAD.

Gibson s'est penchée sur ce facteur. Elle cite Donhower (Don68) qui 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. Cela rejoint les travaux de Jolicoeur (Jol782), qui constatait que les étudiants décrocheurs 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 et cela indépendamment du nombre de devoirs du cours. Bref,

« Le rythme d'apprentissage est 2 fois plus rapide chez les persévérants en comparaison de celui des abandons » (Cha79). L'outil prédictif développé par Coldeway et Spencer (CS80, Col82), qui constataient aussi que les étudiants qui fournissent un effort régulier dans leurs cours persistent davantage, obtenait un taux de fiabilité de 89,7%.

Toutefois, ce serait la soumission du premier travail qui serait particulièrement significative. Capraro et al. (CDDsd) remarquent qu'au CCFD, en 1998: « Plus le nombre de jours augmente pour le 1er devoir (plus de 64 jours) plus il y a de risque d'abandon ». Jol782 précisait aussi que « c'est le temps nécessaire à la production des premiers travaux qui semble être le facteur déterminant de la réussite ». Pfeiffer et Sabers (PS70), cités par Gib90, ont évalué 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. La soumission du premier travail est donc indicative de la persévérance jusqu'à la fin du cours, comme le constatent CCC062. Dans leur étude : « 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 ».

Plusieurs facteurs peuvent être en cause dont le phénomène des non-partants examiné plus loin, la surcharge cognitive déjà évoquée, l'engagement envers le cours et la tendance à la procrastination ou les compétences en gestion du temps. La capacité de gérer son temps est en effet souvent donnée comme cause ou motif d'abandon (CCC06, CCC062, Faw90), particulièrement chez les étudiants à temps partiel mais, outre d'en souligner l'importance, les écrits identifiés ne faisaient pas une analyse détaillée de ses constituantes. Mais il semble qu'un encadrement plus suivi en matière d'échéancier puisse aider. Brindley (Bri87) souligne que, dans son étude, les persistants étaient 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 (*spacing and self-spacing*) 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 ». CCC062 suggèrent pour leur part une date rapprochée de soumission du premier travail. Une évaluation strictement formative de celui-ci est suggérée par Simpson (Sim03); elle aurait eu, dans le cas de l'UKOU, un effet positif sur la soumission du premier travail évalué sommairement.

Le phénomène des « non-partants »

L'évaluation de Pfeiffer et Sabers (PS70) (13-32%) rejoint celle de CS802 (17-24%) et de Bergeron-Fortin (Bersd) (18,4 et 38,5%) sur l'ampleur du phénomène des non-partants. Gauthier (Gau02) indique même qu'en formation professionnelle : « 75% des personnes ayant abandonné n'ont pas fait d'autres démarches que l'inscription ». Simpson (Sim04) détaille les données de l'UKOU : 38% des étudiants n'y soumettent pas le premier travail, 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). Il cite une étude allemande indiquant un taux comparable, de 34% de non-partants.

Ce taux de non-partants varie selon les cours et les disciplines. Bersd remarque qu'alors que le taux d'ensemble est de 18,4%, il est de 38,5% dans les cours crédités.

Si on se fie à Depover et al. (DDP98), elle ne serait pas fonction de la qualité du cours. Dans les deux cours étudiés, la qualité de la stratégie pédagogique joue peu sur les non-partants. 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 ».

Poellhuber indique que cet abandon hâtif pourrait traduire « une absence de décision ferme de s'inscrire ». C'est aussi l'argument de Powell (Pow91) lequel, selon BD01, « distingue 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 ». Le premier relèverait d'un défaut d'engagement. Pour lui, « s'inscrire en versant le prix d'un cours ne signifie pas y participer » et l'arrêt des études à ce stade peut fort bien représenter « l'absence d'une décision de commencer » (cité par BD01) ».

Le constat de Bertrand et al. (BDD94) que « plus l'inscription des étudiants est tardive, plus le taux d'abandon est élevé » pourrait relever de cette explication. Ragoonaden évoque la facilité de l'inscription électronique comme facteur contributif puisque « Ce genre d'inscription ne requiert aucun engagement de la part de l'étudiant ». Le phénomène des non-partants pourrait être lié à un « effet pervers » de politiques nécessitant l'inscription à temps plein. Par exemple, le fait —souligné par CCC062—, qu'au Québec la formation collégiale n'est gratuite que pour les étudiants inscrits à quatre cours et plus et donc que certains étudiants « ne se désinscrivent pas, préférant obtenir une mention d'échec à un cours et conserver la gratuité pour trois autres ». Un effet similaire pourrait jouer dans le cas des prêts et bourses puisque tout abandon de cours est susceptible de modifier le montant de l'aide versée.

Les variables administratives ou institutionnelles

D'autres variables, de niveau plus institutionnel, sont aussi évoquées. Elles incluent :

Le nombre d'étudiants par cours

Alors qu'en FP, on s'inquiète le plus souvent du trop grand nombre d'étudiants par cours, en FAD, ce seraient les nombres trop restreints qui pourraient être néfastes, surtout dans les cours où l'interaction ou le travail collaboratif sont importants. Simpson relève ce problème à l'UKOU où un cours à très faible population étudiante présenterait des risques plus élevés d'abandon. L'abandon pourrait même avoir un effet domino, décourageant les « survivants » comme l'indiquent les propos rapportés par Ragoonaden (Rag01) : « 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 groupe » et par Conrad (Con022) [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 ».

Or la taille réduite des groupes semble une caractéristique de la FAD, l'OCDE (OCD05), citée par Cho06, indique que les trois-quarts des établissements postsecondaires qui offrent des cours en ligne font état de nombres d'inscription faibles dans ces cours.

La durée des cours

Diaz et Carnal (DC06) ont réalisé une étude quasi-expérimentale afin de déterminer si la durée du trimestre avait un effet sur le taux d'abandon d'un cours en ligne en santé. Ils ont comparé deux cours donnés dans chacun des formats suivants : des cours en ligne en formats de 6 semaines, 9 semaines et 18 semaines et deux cours traditionnels donnés sur 18 semaines. 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. Le sondage de Flowers (Flo01), recensé par DC06, indique aussi que les étudiants préféreraient des trimestres plus courts. Pour un cours en ligne de trois crédits, 10 semaines était la durée la plus choisie.

L'inscription dans un programme

D'après SWB05, s'appuyant sur des données de Powell (Pow06) qui indiquent des fluctuations plus importantes des taux d'abandon chez les étudiants non inscrits à un programme (variant de 22,4 à 68,8%), « le fait d'être engagé dans un programme de formation favorise la persévérance des étudiants à distance ».

Les autres interactions institutionnelles

Toutes les interactions entre l'étudiant ou ses proches et l'institution peuvent avoir un impact, positif ou négatif sur la perception de celle-ci et sur la persistance subséquente. Par exemple, on souligne l'importance que le matériel d'information fourni sur les cours reflète bien leur contenu et leurs exigences (CCC062, Bersd) ou même la qualité des services offerts sur le site en ligne de l'institution (Esc07).

Éléments de synthèse

Le phénomène de l'abandon est-il distinct en formation à distance ?

Les **taux d'abandon** semblent supérieurs en FAD, mais varieraient de façon importante selon les contextes. Parmi les facteurs en cause, on évoque principalement :

- Les caractéristiques de sa **clientèle**. La nature de la FAD et son objectif d'accessibilité favoriseraient l'admission de clientèles plus à risque, notamment des étudiants davantage en **emploi** ou ayant des **antécédents scolaires** de niveaux plus faibles. Les « facteurs d'apprentissage » de cette clientèle (styles d'apprentissage, locus de contrôle, etc.) ont fait l'objet de beaucoup d'études mais celles-ci ne permettent pas d'établir un lien clair avec la persistance.
- Les particularités de la **formation à distance même**, principalement
 - Le niveau d'**interaction** fourni. Les écrits s'intéressent beaucoup aux facteurs qui pourraient contribuer à l'isolement des étudiants. La **fréquence des contacts** avec le personnel d'encadrement aurait un impact pour une partie de la clientèle. La **rapidité de la rétroaction** serait aussi un facteur: La **qualité du design** pédagogique, bien que relativement peu étudiée en lien direct avec l'abandon, semble aussi contribuer à la persévérance.
 - L'**abandon précoce**, en tout début de cours. Plusieurs phénomènes pourraient être en cause : une **surcharge cognitive** liée à l'apprentissage simultané d'une nouvelle façon d'étudier, de nouvelles technologies et d'un matériel souvent abondant ou encore un **engagement plus faible**, dès le départ, d'une partie de la clientèle. La **régularité dans le rythme de travail** fourni semble un indicateur courant de persistance.

Chapitre 5.

Constate-t-on des différences entre paliers d'enseignement ?

L'interrelation entre niveaux

Ce que l'on pourrait qualifier de « spirale du décrochage » se constitue dès les premiers contacts avec l'école. L'environnement familial fournit à l'enfant des capacités, notamment langagières, des valeurs liées à l'éducation, une confiance — ou non — en soi, des ressources matérielles et un environnement en termes de discipline et d'organisation qui seront soit propices, soit défavorables, à l'expérience scolaire. Les expériences de succès ou d'échecs et les interactions vécues, particulièrement l'attitude des enseignants, feront que — dès le début du primaire —, des caractéristiques de risque seront décelables, comme l'indique Girard (Gir89) et l'enquête de Violette (Vio91).

Chez une partie de ces étudiants à risque, le phénomène s'amplifiera : le désintérêt et le manque d'assiduité, parfois couplé à des problèmes de comportement, de dépression et à une mauvaise influence de pairs, mènera à d'autres insuccès et à d'autres interactions négatives à l'école. Parallèlement, les activités et intérêts hors curriculum, particulièrement le travail et les relations amoureuses et sociales, rendront plus vulnérables ceux qui n'auront pas développé la motivation envers les études et la capacité de gérer ses demandes. S'ils poursuivent leurs études, ces étudiant(e)s déjà fragilisés seront plus facilement à risque d'abandonner s'ils font face à des difficultés, qu'elles soient académiques ou personnelles.

Bref, la persistance se construit à chacune des étapes des études et il est donc important de souligner l'interdépendance des paliers et des institutions éducatives. Toutefois, compte tenu de la complexité du sujet et des différences de contextes, la plupart des écrits sur la persistance n'étudient qu'un seul niveau. Font-ils ressortir des différences ?

L'âge et les cycles de la vie

Comme on l'a vu aux chapitres précédents, le profil des étudiants, particulièrement le statut traditionnel/non-traditionnel, est un des principaux éléments influençant les taux de persévérance. Or, chaque palier comprend des institutions qui desservent plutôt une clientèle adulte et d'autres qui sont plus associées au système d'enseignement traditionnel. Les différences entre établissements sont donc sans doute aussi importantes, sinon plus, que les distinctions entre niveaux.

Pour illustrer la diversité des clientèles desservies en FAD, prenons l'exemple apporté par Saucier (Sau00), qui propose une typologie de la clientèle de la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) tenant compte du sexe, de l'âge, du régime scolaire ou de l'emploi, 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.

Les facteurs et les taux de persévérance en jeu dans ces quatre groupes seront vraisemblablement différents. Les proportions de ces diverses clientèles semblent varier de façon importante entre institutions. Les généralisations en matière de persévérance, particulièrement en FAD, sont probablement toujours périlleuses. Mais elles le seront sans doute encore davantage en tentant d'établir des parallèles entre les situations fort différentes d'établissements de même palier dans des régions et contextes fort variés, où même les niveaux sont définis différemment.

Précisons d'ailleurs, qu'en ce qui a trait aux publications canadiennes, nous regrouperons les conclusions selon le palier tel qu'identifié par l'auteur, même s'il peut y avoir certaines différences dans le nombre

d'années requises pour atteindre ce niveau selon les provinces et les époques. Dans le cas des citations étrangères, le niveau collégial peut être difficile à situer en regard de la situation canadienne et sera donc traité distinctement.

L'âge

En FAD, on compte plus particulièrement, à chaque niveau d'enseignement, des clientèles de groupes d'âge divers. Généralement, il s'agit en moyenne d'une clientèle un peu plus âgée que celle du système conventionnel et cela à chaque niveau. L'âge semble croître selon le niveau mais varie entre institutions, entre autres selon le pourcentage de la clientèle qui étudie aussi en établissement.

L'âge, une donnée démographique assez facilement disponible, est souvent prise en compte dans les recherches sur la persévérance. Mais les résultats des études qui tentent de lier l'âge des clientèles à la persistance sont très variables.

Généralement, on conclut que les étudiants plus âgés persèverent davantage. C'est le cas de Rekkedal (Rek93), qui traite de la persévérance de la clientèle norvégienne du collège NKI et souligne [traduction] : « Il y a une corrélation positive entre l'âge et le succès c.-à-d. les étudiants plus âgés réussissent mieux que les étudiants plus jeunes ». Hittleman (Hit01), au niveau de collèges communautaires américains, conclut aussi que, dans la vaste population étudiée [traduction] « Les taux de persistance tendent à augmenter avec l'âge ». Mais l'analyse des données relatives à l'âge montre rarement une progression linéaire. Par exemple, si on pousse l'analyse des données de Hit01, on constate que les moins de 18 ans persistent à 51%, que la persistance chute ensuite entre 19 et 24 ans (42 et 44%) puis remonte à 52% pour progresser ensuite de façon continue jusqu'à 64% chez les plus de 50 ans. Dille et Mezack (DM91) dans une clientèle de collèges communautaires américains, concluent que les moins de 25 ans seraient plus à risque.

C'est aussi le cas de Bartels (Bar82) dans une université allemande. Pour Carr et Ledwith, à l'UKOU (CL80), les étudiants les plus jeunes et les plus vieux semblaient abandonner davantage mais avec des taux différents par faculté. Chez Gatz, aussi au niveau universitaire, les 17-18 ans complétaient moins. À l'université, les articles de Fjortoft (Fjo95 et Fjo96), qui enquête auprès d'étudiants en pharmacie au niveau du post-baccalauréat et du doctorat conclut que, dans ce cas, les étudiants plus âgés auraient eu plus de difficulté à persévérer.

La littérature fait aussi état de Woodley et Parlett (WP83) et de Langenbach et Korhonen (LK88) comme indiquant un lien entre la persistance et l'âge. D'autres ne constatent pas de corrélation comme Brown (Bro96) ou Parker (Par95)

En francophonie canadienne, au S.C.C. québécois en 1979 (Cha79), comme chez Fjortoft, l'abandon était plus élevé chez les plus de 41 ans (50%). Au cégep@distance (Dor03), « l'abandon est davantage le fait des personnes ayant entre 30 et 34 ans ». Les données de CDDsd y montrent un taux d'abandon de 37% chez les 30-34 ans et un lien persistance-âge qui présente une forme pyramidale, étant le plus bas à moins de 20 ans et à plus de 40 ans.

Bien qu'il y ait des exceptions, il semble donc que les clientèles plus âgées seraient plus susceptibles de persévérer en FAD. Si c'est bien le cas, ce pourrait être, selon Hittleman (Hit01) en relation avec « la contribution de la motivation et de l'auto-discipline au succès en éducation ». Mais l'interrelation avec d'autres facteurs personnels pourrait aussi être en cause. Par exemple, Sung (Sun86) suggère que c'est le statut dans le cycle de vie, incluant âge, statut civil, et dépendants, qui serait à examiner dans son ensemble, plutôt que de ne tenir compte que des facteurs individuels, comme l'âge.

Le cycle de vie des pré-adultes

Les acteurs en jeu aux différentes étapes du cycle de vie et leur influence sont appelés à changer. Dans le cas des pré-adultes, la littérature —qui traite surtout de formation présentielle—, fait ressortir l'influence de la famille sur les études, la place des interactions sociales, particulièrement avec les pairs, et l'importance de la qualité de l'expérience scolaire.

Le soutien social et familial aux études

Les antécédents familiaux, à l'exception de l'éducation des parents et de leur niveau socioéconomique, ont une influence limitée sur la persistance des adultes. Elles semblent cependant être centrale dans l'éducation des enfants et très importante chez les adolescents.

Selon la thèse de Duchesneau (Duc96) : « 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 ». Selon Potvin et al. (PDB99), à partir de leur enquête auprès de 810 élèves de première secondaire : « 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 ». L'étude de St-Onge (Sto00), citée par DL05, montre pour sa part 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 ». De même, RC05 citent une étude de Wilms (Wil02) indiquant que « les indicateurs les plus marquants d'un bon départ dans la vie seraient « le style parental, le fonctionnement interne de la famille et la santé mentale de la mère ».

L'influence des pairs

L'enquête de Violette (Vio91) constate, selon Lan99 : « 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 ». L'influence des pairs est aussi liée aux problèmes de comportements, de délinquance et de toxicomanie plus constatés à cette période la vie.

Pour Battin-Pearson et al. (BNA00), cités par DL05, au secondaire : « la faible performance scolaire et l'affiliation à des pairs déviants sont les variables les plus fortement associées au décrochage ». Farrell (Far90) décrit la place des pairs dans le cycle du décrochage : « 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 ». Les pairs viennent nourrir une attitude globale de rejet de l'école, ce que Weil (Wei92), selon Langevin (Lan99), nommait dès le début des années 70 « l'anorexie scolaire ».

Brindley (Bri87) constate pour sa part que cette influence des pairs demeurerait 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.

L'expérience scolaire

Pour sa part, Janosz (Jan00) confirme à la fois, à partir des conclusions de nombreuses recherches, qu'au secondaire : « l'école, comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire ». Il dit aussi, comme Rumberger (Rum87, Rum83, Rum01, cité par RC05) 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, il indique : 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 nuirait), 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. L'attitude de l'enseignant et le lien socio-affectif avec lui jouerait aussi davantage à cette période.

Bref, il existe durant ce cycle de vie des problématiques particulières. Mais il semble que l'établissement pourrait peut-être les contrer plus efficacement qu'aux cycles ultérieurs. Elles paraissent indicatives du besoin de plus d'interactions à la fois enseignant(e)s-étudiant(e)s, enseignant(e)s-parents et entre pairs, interactions à la fois formelles et informelles, pour favoriser le développement d'un réseau de soutien social.

Les facteurs liés aux cycles de vie des adultes

Les principaux facteurs de risque qui influencent la persévérance des étudiants adultes ont été évoqués plus tôt, notamment en termes des contraintes liées à l'emploi et de régime d'études (temps plein/partiel). Il s'agit dans ces cas de facteurs qui jouent, bien qu'à des degrés divers, du secondaire à l'université puisque tous les niveaux ont maintenant — et de plus en plus —, des clientèles en situation de travail ou à temps partiel.

Certains facteurs sont toutefois plus spécifiques à une population adulte, dont le financement des études, le statut marital et les obligations parentales.

Le financement des études

Selon les contextes, particulièrement la gratuité ou non des études, l'aide financière peut aussi être un facteur de persistance important. Comme on l'a vu plus tôt, l'indépendance financière était l'un des quatre facteurs influençant directement la persistance chez les étudiants non traditionnels américains (Ude02).

La capacité d'auto-financer ses études est aussi un des prédictors significatifs identifiés par Parker (Par95) et Morris et al. (MWF05). L'étude de Dearden et al., citée par INR07, montre que l'octroi de bourses entraîne une baisse des abandons et que l'impact est supérieur chez les étudiants issus des milieux socio-économiques désavantagés.

En fait, comme le montre Roy (Roy05), c'est peut-être plus globalement toute la question de l'insatisfaction en ce qui a trait à la situation financière qui est en cause: « 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 ».

Le statut civil

Bien que le divorce ou le statut monoparental soient parfois mentionnés parmi les facteurs de risque, ils sont cependant relativement peu étudiés.

Selon Dille et Mezack (DM91), les étudiants divorcés seraient plus à risque. Ils évoquent la possibilité que ce soit à cause de leurs responsabilités parentales. Mais, en fonction de l'enquête Ude02, le statut monoparental n'avait pas d'effet direct ou indirect sur la persistance.

C'est peut-être le mariage lui-même qui constitue un facteur de soutien aux études, du moins pour certains groupes ou contextes. C'est du moins ce qu'on pourrait déduire de l'enquête de Taplin et Jegede (TH01) à l'Université de Honk Hong. Ils concluent que : [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 ».

Les responsabilités familiales

Selon l'étude faite au Nouveau-Brunswick (Mem07), les gens qui s'occupent de personnes à charge ont moins tendance à poursuivre des activités postsecondaires. Mais abandonnent-ils davantage leurs

études? Selon Ude02, la présence de dépendants serait un facteur indirect, qui influencerait le choix des études à temps partiel ou du report de l'inscription, eux-mêmes facteurs de risque directs d'abandon. Elle pourrait aussi être un facteur contributif à d'autres niveaux. Matus-Grossman et Goden (MG02), cités par SDW06 considèrent que 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.

Les compétences requises

Comme on l'a déjà vu, la réussite antérieure et le niveau de scolarité préalable sont des facteurs de risque à tous les niveaux d'enseignement, mais pourraient jouer particulièrement en FAD compte tenu de ses objectifs d'accessibilité. Mais au-delà de la réussite scolaire antérieure, la FAD exige-t-elle l'acquisition préalable de connaissances et de compétences minimales susceptibles d'être moins présentes chez certaines clientèles ?

Maltais (Mal04) suppose qu'effectivement, il y a des différences à prendre en compte. Constatant que la FAD est moins présente dans le secteur des jeunes au secondaire, il explique que : « 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 ». Dans Deschênes et Maltais (DM06), on ajoute que : « 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 ». Ils soutiennent que « 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 ». Ils proposent en conséquence une adaptation du matériel et des environnements d'apprentissage en fonction des populations jeunes.

Cavanaugh et al. (CGK05) examinent certaines caractéristiques qui différencieraient les étudiants pré-collégiaux. Comme Maltais, ils soulignent le niveau d'autonomie moins élevé de cette clientèle et le plus faible développement de leurs compétences méta-cognitives. Ils ajoutent cependant un locus de contrôle davantage externe, nécessitant aussi un encadrement plus soutenu.

Les compétences surtout métacognitives liées à l'autonomie, énoncées précédemment à partir de St-Pierre (Stp04) rejoignent largement les compétences énoncées par Prayal (Ref03) comme liée à l'apprentissage à distance, incluant la capacité de résoudre des problèmes, de pratiquer des méthodes de travail efficaces et de prendre des décisions basées sur la pensée critique et la créativité. Mais on peut penser qu'au-delà de l'autonomie, certaines connaissances préalables doivent généralement être maîtrisées. Par exemple, pourquoi, dans les cours par correspondance du S.C.C. remarquait-on (Cha79) que l'abandon était le plus élevé chez les manœuvres et ouvriers non spécialisés (41%)? Bien que cela varie selon les technologies et la stratégie pédagogique utilisée, la FAD requiert généralement un certain niveau de littératie, pour lire et comprendre les textes proposés et communiquer avec l'enseignant et les pairs. Comme le soulignait Prayal, elle demande aussi souvent la capacité d'exploiter des technologies.

Il semble qu'elle puisse toutefois aussi être adaptée à des étudiants en alphabétisation. C'est ce que souligne Coulombe (Cou02), particulièrement dans les cas où elle s'appuie sur le soutien d'un mentor, le dépannage technique, des rencontres en personne, surtout au démarrage, et l'interaction entre participants.

Bref, selon le niveau de maturité de l'étudiant, il faut adapter l'encadrement et le support et offrir au besoin une formation préalable. Mais il semble qu'une FAD adaptée puisse très bien réussir aussi chez une clientèle jeune. Cavanaugh et al. (CGK05) indiquent à ce sujet que [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 ».

La méta-analyse de Bernard et al. (BLA04) souligne particulièrement l'apport possible de la formation synchrone à ce niveau. Bien qu'elle indique qu'il y a peu d'études comparatives spécifiques au milieu secondaire et plus particulièrement à la formation synchrone dans ce cas, les études qu'elle a inventoriées indiquent que l'utilisation de média synchrones serait particulièrement appropriée aux étudiants plus jeunes, à leur besoin d'encadrement et de direction spontanés, d'organisation et d'échéancier.

Les domaines de formation

Un autre élément qui peut jouer à la fois dans les différences entre cours, entre institutions, entre paliers et même entre FAD et FP a trait aux matières ou domaines d'études en cause. En effet, comme les formations en FAD offertes à chaque niveau ou par chaque institution ne couvrent pas tous les domaines du curriculum, il peut en résulter des distorsions dans les résultats en matière de persévérance. À titre d'exemple de telles différences, en FP à l'Université de Montréal, les données indiquées au contrat de performance en 2000 (Udm00), reposant sur des statistiques de 1993, montraient des taux de diplomation allant de 56% en « Arts, lettres et sciences humaines » à 87% en sciences de l'éducation. Le droit, comme la santé, étaient à 85%, les sciences pures et appliquées à 68%. Certains, comme Lam01 vont jusqu'à dire que : « Le champ d'étude est souvent le meilleur prédicteur de la persévérance ».

En FAD, la SOFAD (Sau02) indiquait des taux d'abandon généralement plus faibles en maths et en sciences humaines. « 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 » (CCC05). Chomienne (Cho06) remarquait aussi que la motivation est plus forte dans les cours techniques. Cela rejoint les conclusions de Day (Day01) à l'effet que les programmes professionnels retiennent davantage que les arts, les sciences, le commerce ou les cycles supérieurs. Pourtant, les statistiques générales pour le niveau collégial québécois semblent indiquer une tendance contraire : « 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) » (cité par Poe07).

La persistance dans un domaine peut aussi être liée à un contexte particulier. Depover et al. (DDP98) donnent l'exemple du cours d'Introduction à l'informatique offert au secondaire à la communauté francophone de Belgique qui était, au moment de leur étude, à la fois le cours le plus populaire et celui qui obtenait le plus haut niveau de fidélisation.

L'étude de cas des trois collèges (CCC06) illustre la diversité des attitudes selon les domaines, comme la multiplicité des facteurs possibles de persistance. Par exemple, l'intérêt pour la matière varie de 19,6% (cours de philosophie obligatoire) à 94,7% dans un cours d'Introduction à HTML. Les deux cours dont la matière suscite le moins d'intérêt ont aussi les taux d'abandon les plus élevés (34,7 et 38,4%), mais plusieurs autres facteurs jouent sans doute aussi, les cours dont la matière était considérée la plus intéressante au départ obtenant aussi des taux d'abandon importants (36 et 29%).

Bref, il semble que l'effort fait à certains niveaux, particulièrement au secondaire, pour offrir en priorité les matières fondamentales ou « obligatoires » peut contribuer à des taux de rétention plus faibles.

Éléments de synthèse

Constate-t-on des différences entre paliers d'enseignement ?

- Les différences entre niveaux d'enseignement en matière de persistance en FAD semblent d'abord liées aux autres caractéristiques des diverses clientèles de la FAD et donc au fait que l'institution s'adresse principalement à des **clientèles** soit plus **traditionnelles**, soit relevant davantage de la **formation des adultes**.
- La relation entre l'**âge** des clientèles et la persistance est très variable mais les clientèles plus **jeunes** semblent plus à risque. Dans leur cas :
 - la qualité de l'**expérience scolaire**, incluant la qualité des relations interpersonnelles et de la satisfaction des besoins socio-affectifs, semble plus importante. L'influence des pairs et de la famille est davantage à prendre en compte;
 - certaines **compétences cognitives et méta-cognitives** n'étant pas encore pleinement développées (autonomie, maîtrise de l'écrit, etc.), les formations doivent être adaptées, entre autres en termes d'encadrement. Rappelons l'importance du facteur de régularité dans le cheminement indiqué à la section précédente;
 - les **technologies synchrones** pourraient y être particulièrement efficaces.
- Dans le cas des clientèles **adultes**, il faut par contre mettre davantage l'accent sur :
 - le **soutien financier** aux études;
 - d'autres éléments liés à leur **cycle de vie**, notamment la présence de dépendants, qui peuvent contribuer à une fragilité de la persistance.

Chapitre 6.

Existe-t-il des facteurs particuliers d'abandon dans les contextes minoritaires ?

La recherche liée à l'abandon en contexte minoritaire porte particulièrement sur les minorités ethniques, surtout en contexte américain, où l'on constate des différences importantes entre les groupes. Au Canada, on s'interroge surtout sur la persistance supérieure des clientèles immigrantes, du moins au secondaire. La minorité francophone canadienne partage-t-elle certains des facteurs de risque évoqués dans ces cas et y a-t-il, dans son cas, d'autres éléments à prendre en compte?

Des minorités persévérantes, d'autres moins

Plusieurs sources font état du fait que les taux de persévérance des étudiants américains d'origine africaine, hispanophone et amérindienne sont beaucoup plus faibles (SDW06, HT97, McM92, Weh89, CEO89, Rum83, SL03). La situation serait semblable au Canada. Brown (Bro93), cité par Vai98, indiquait des taux d'abandon, à Toronto, de 42% chez les noirs, de 31% chez les blancs et de 18% chez les asiatiques.

La situation en FAD paraît semblable. Par exemple, dans la population étudiée par Hittelman (Hit01), la persistance est plus élevée chez les asiatiques (60%) que chez les blancs (57%), les latino (48%) ou les noirs (45%).

L'explication de ce phénomène est complexe. Comme le disent Sauvé et al., il s'agit d'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.

Des valeurs socioculturelles pourraient jouer et pourrait expliquer notamment les différences dans les taux d'abandon entre pays. Par exemple, au secondaire, Cri92 fait état, en fonction des données de 1991, que : « 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 ».

Certains auteurs invoquent l'inadaptation des établissements scolaires aux besoins minoritaires, l'étudiant se voyant confronté à un milieu où il se sent étranger, où il ne peut développer un véritable sens de l'appartenance.

D'autres invoquent surtout des différences de contexte socio-économique, qui affecteraient non seulement la préparation pour l'école, les compétences et les valeurs mais aussi la qualité des infrastructures scolaire et de soutien. En ce qui a trait au lien entre la pauvreté, l'ethnie et la réussite, Drolet cite, dans Cri92, le rapport Coleman de 1966 qui indiquait 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 ». Le contexte social et familial et les caractéristiques des pairs auraient aussi 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 facteur économique et la réduction des écarts à ce niveau pourrait peut-être expliquer aussi que les écarts de l'abandon entre ethnies aux États-Unis semblent en voie de diminuer, selon McM92 et Nce05.

Des minorités volontaires et involontaires

Mais comment expliquer qu'aux États-Unis, les minorités asiatiques persévèrent davantage que les blancs? Et surtout qu'au secondaire au Canada, selon les données de Statistiques Canada citées par Hrimech et Théorêt (HT97), les Canadiens de naissance « abandonnent plus massivement que leurs pairs d'immigration récente ou provenant de certains groupes culturels ». En 1993, 17% des jeunes nés ici quittaient le secondaire sans diplôme alors que c'était le cas de 11% des immigrants. Au Québec,

selon Bra91, « les élèves nés ailleurs dans le monde sont nettement moins sujets à décrocher (28%) que les élèves nés au Québec (50,2%) ».

Ogbu (Ogb92, cité par HT97) propose un cadre théorique. Il 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.

Hrimech et Théorêt (HT97) cherchent l'explication en interviewant de jeunes décrocheurs montréalais nés ici ou ailleurs. Ils 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 ».

Poe07 va dans le même sens en citant Ting (Tin97) et le fait que : « 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. Pour ces populations, les variables psychosociales et la motivation expliquent une proportion plus importante de la variance dans les résultats scolaires et la rétention ».

On suppose aussi que les compétences linguistiques sont liées à la persistance des minorités. Par exemple, Moisset et al. (MMO95) estime que la maîtrise des compétences de base des jeunes des communautés culturelles du Québec, mesurée par les résultats obtenus en mathématiques et en français et par la moyenne générale annuelle, est très satisfaisante, 90 % des répondants ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à 65 sur 100. Ils soulignent l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement comme facteur d'intégration. De même, aux États-Unis, les compétences linguistiques sont un des facteurs invoqués pour expliquer le fait que les hispaniques demeurent le groupe le plus touché par l'abandon et ce particulièrement pour la partie des hispaniques que l'on classerait pourtant comme « minorité volontaire ». Comme l'indique Nce05 [traduction] : « Parmi les hispaniques de 16 à 24 ans nés à l'extérieur des États-Unis, le statut de non persistant était de 36% en 2005—plus du double du taux pour les hispaniques de ce groupe d'âge nés aux États-Unis ». Le National Center for Educational Statistics (Nce05) classe d'ailleurs, de façon globale, la maîtrise inadéquate de la langue au sixième rang des caractéristiques de l'échec scolaire.

La situation particulière des minorités francophones au Canada

Les taux d'abandon chez les franco-canadiens

Les données incluses dans les écrits recensées sur la persévérance des Franco-Canadiens ont surtout trait au palier secondaire. Les écrits se préoccupent entre autres de la situation au Québec où selon Brais (Bra91) et d'autres textes comme Jan00 ou Bea91: « 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 ».

Au Canada, selon Devereaux (Dev95), les minorités linguistiques (anglophones au Québec, francophones dans le reste du Canada et ceux dont la langue habituelle n'était pas une des deux langues officielles) représentaient 8 % des jeunes de dix-huit à vingt ans. Selon son enquête, il « existait très peu de différence entre le taux d'abandon des groupes linguistiques minoritaires et majoritaires ».

Il y aurait cependant eu des variations dans le temps. Par exemple, en Ontario, Karp (Karp88) constatait en 1988 peu de différences dans la persévérance des anglophones et des francophones. Stern (Ste91) indique pour sa part que [traduction] : « Jusqu'à la dernière décennie, les francophones étaient plus susceptibles que les anglophones d'abandonner leurs études ». Toutefois, en examinant la population de la tranche d'âge des 20-24 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 qui a fait suite à l'adoption de différentes législations et à la Charte des droits et libertés.

La rétention dans le système d'éducation francophone

Ces données semblent cependant considérer la persistance des francophones indépendamment du système scolaire dans lequel ils ont cheminé. Or, la première différence du contexte minoritaire franco-canadien, c'est peut-être qu'il doit faire à un niveau supplémentaire de rétention, au-delà du cours, du programme, de l'institution, ou du système éducatif global : celui de la rétention à l'intérieur du système scolaire francophone.

La déperdition à ce niveau peut être importante. Selon Cormier (Cor05) : « 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 les données qu'elle mentionne, « seulement 58,4 % de l'effectif scolaire cible s'inscrit à l'école de langue française, à l'échelle nationale (hors Québec) ». Tardif (Tar95) cite Desjarlais (Des89) sur la situation en Alberta : « 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 ».

Comme le disait la Faculté Saint-Jean dans Ace01, la problématique du transfert au réseau anglophone nécessite de mettre l'emphase sur les deux « R », c'est-à-dire le recrutement et rétention. Le rapport du Sénat (Sc05) aborde aussi ces « deux R » et précise que l'abandon des écoles francophones au profit du système anglophone serait particulièrement important à partir de la sixième année.

Généralement, trois facteurs principaux peuvent être liés à la déperdition scolaire des minorités : la maîtrise de la langue, l'intégration socioculturelle et l'accessibilité et la qualité des ressources des établissements scolaires francophones.

Les compétences linguistiques

Giasson dans Cri92 à l'effet 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 ». Statistique Canada (Sta07) fait aussi le lien entre les capacités de lecture et l'abandon en comparant les résultats obtenus au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et le décrochage. Il constate que les décrocheurs du secondaire des systèmes d'éducation francophones de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario « 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 ». Mais Sta07 ajoute que : « On n'a pu observer une telle différence parmi les décrocheurs du secondaire du Québec et du Manitoba ».

Le rapport des ministères de l'Éducation et de l'Éducation postsecondaire, de la formation et du travail du Nouveau-Brunswick (Mem072) a analysé en détail ces résultats du PISA. Il rappelle que le Canada dans son ensemble avait obtenu de bons résultats, se classant second en lecture. Le Nouveau-Brunswick était cependant la province la plus faible. Les résultats des francophones étaient particulièrement déficients : une cote de 478 versus 513 pour les anglophones de la province, comparé à une moyenne canadienne de 536. Leur enquête montre que les résultats seraient liés au statut socio-économique, tenant compte notamment du revenu et de l'éducation : « 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 ». Il conclut que 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.

Vaillancourt (Vai98) cite Laflamme et Dennie (LD90), comme remarquant d'une part que « beaucoup plus d'hommes que de femmes proposent ne pas continuer leurs études après le secondaire » et, d'autre part, « 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 [...]. 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. [...] On remarque aussi que plus les gens lisent, plus ils lisent en français ».

Au delà des seuls résultats, la perception de la maîtrise de la langue a aussi une influence. Dallaire et Roma (DR03) le formule ainsi : « 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 ». Tardif (Tar95) indique aussi que les élèves qui ont quitté l'école française avaient moins confiance en leur français oral et écrit.

Bref, la compétence linguistique, objective ou subjective, agirait sur l'estime de soi. Or, comme l'indiquait Stern (Ste91) : « 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 ». Dallaire et Roma (DR03) illustrent un des mécanismes de ce cycle lorsqu'ils ajoutent que « le niveau d'éducation des parents, évalué en fonction du statut socioéconomique de la famille, influence aussi la compétence linguistique des enfants ».

Le cheminement identitaire

Cormier (Cor05) lie l'intégration culturelle à l'âge ou au cycle de vie en résumant les quatre étapes du cheminement identitaire selon Tse (Tse98) : 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.

Pour Laflamme et Dennie (LD90), cités par Vai98, dans ce cheminement : « l'année scolaire critique pour la crise contre la francité est la dixième année » et c'est aussi en dixième année qu'on s'intéresse le moins à la lecture ». Tel qu'indiqué précédemment, c'est aussi un âge où l'influence des pairs est importante : « 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 » puisque « En situation minoritaire, l'adolescent risque d'être plus vulnérable devant la valorisation ou la dévalorisation de soi qu'il reçoit de son entourage. » (Tar95).

L'institution d'enseignement, particulièrement aux paliers primaires et secondaires, pourrait jouer un rôle important dans ce cheminement. Par exemple, dans l'enquête de Mem072, on constatait que bien que les caractéristiques des écoles ne se soient pas révélées très significatives dans l'ensemble, pour les élèves francophones du Nouveau-Brunswick, la force du sentiment d'appartenance à l'école influait sur les résultats en lecture, ce qui n'était pas le cas chez les anglophones.

L'accessibilité à l'éducation française

L'accessibilité aux institutions francophones pose cependant problème. Haché et Burns (HB96) font, par exemple 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. Frenette (Fre03) soulève aussi ce problème lorsqu'il conclut que: « 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 ».

La qualité des services offerts par les institutions francophones est aussi mise en cause. Cormier (Cor05) souligne notamment 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. Comme l'indiquait le Sénat (Sc05), elles ont de la difficulté à concurrencer les écoles secondaires anglophones, plus grandes, qui offrent davantage de services, de cours et d'activités parascolaires.

La FAD peut être une réponse à ce problème d'accessibilité. Toutefois, comme l'indique l'enquête de Haché et Burns (HB96) dans le nord de l'Ontario : « très peu de répondants (élèves, décrocheurs, parents et éducateurs) connaissent le plein potentiel de la formation à distance ». C'est particulièrement le cas des étudiants du secondaire : 15 de ces 21 étudiants qu'ils ont interrogé ignoraient ce qu'était la formation à distance.

Cormier (Cor05) fait la synthèse du cycle et des défis de la réussite scolaire en milieu minoritaire. 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 insiste aussi sur le rôle particulier de l'école française en milieu minoritaire et l'importance de sa mission. En tenant compte des défis énoncés, elle suggère finalement une approche pédagogique « par ricochet » qui 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.

Éléments de synthèse

Existe-t-il des facteurs particuliers d'abandon dans les contextes minoritaires ?

Très peu d'écrits abordent particulièrement le lien entre abandon, statut minoritaire et formation à distance. Les éléments de réponse à cette question viennent donc essentiellement de la formation présentielle. On y constate :

- Des taux d'abandon élevés dans certains **groupes ethniques** minoritaires mais des taux de persévérance beaucoup plus forts dans certains autres. Le **statut socio-économique** du groupe et la **qualité des services** qui lui sont offerts, la **compétence dans la langue** de la majorité et le **statut volontaire** de la situation minoritaire (immigration) seraient en cause, comme des variables culturelles possiblement liées à la **valeur accordée à l'éducation**.
- Dans le cas des francophones en situation minoritaire :
 - ils font face au besoin de **réretention à un niveau supplémentaire**, la réretention au sein du système d'éducation francophone;
 - la **compétence linguistique** plus faible ou perçue comme telle pourrait contribuer au décrochage;
 - l'**accessibilité** réduite et la qualité des services que peuvent donner les institutions francophones influenceraient aussi la non-rétention;
 - l'école **secondaire** semble correspondre à une étape particulièrement importante du cheminement identitaire.

Chapitre 7.

Quelle perception les étudiants ont-ils de la formation à distance?

Les paramètres de cette recherche faisaient particulièrement état d'un intérêt envers les perceptions et opinions des étudiants en regard de l'apprentissage à distance ainsi qu'envers leurs motifs d'abandon et conditions de persistance. Compte tenu du sujet principal et du nombre d'études qui examinent la satisfaction étudiante en FAD, la recension n'a généralement retenu que celles qui lient satisfaction et abandon ou qui étudient spécifiquement les motifs de cet abandon, synthétisées ci-dessous.

Les motifs d'abandon invoqués

Les analyses des motifs des étudiants sont principalement ce que Gatz (Gat85) appelle des études réactionnelles : des enquêtes auprès de la clientèle, décrocheuse ou persistante. S'y ajoutent des analyses de contenu des interactions qui ont trait à l'abandon. Leurs résultats et les principaux motifs en cause sont, ici encore, très variés, comme le souligne Tremblay (Tre05).

Pour tenter de résumer les motifs invoqués : certaines font ressortir largement des facteurs externes, liés généralement à des événements de la vie et à des contraintes de temps. D'autres, au contraire, identifient comme motifs principaux des éléments qui ont trait à la satisfaction envers le cours, son encadrement ou la FAD en général. De façon générale, comme l'indique Gatz (Gat85) en citant six études, les trois groupes stables de raisons d'abandon sont: des changements dans les plans personnels, le manque de temps et des critiques relatives aux études mêmes.

Les circonstances de la vie et la résilience

Certains auteurs sont catégoriques [traduction] : « les résultats indiquent de façon écrasante que les facteurs majeurs contribuant à l'abandon des étudiants [...] viennent de leur environnement externe et ne sont pas liés aux cours » (Ray85). Dans les études de Parker (Par99), comme de Landry et O'Neil (LO83) ou de Pet92, les non-persistants donnent en effet surtout des raisons externes (travail, famille, technologie) pour expliquer leur abandon.

Minich (Min96), constatant que les raisons personnelles étaient, à 69%, les principales raisons d'abandon données par les ÉAD du Florida Community College, concluait d'ailleurs qu'ils abandonnent pour les mêmes raisons qu'ils avaient de choisir la FAD au départ : les contraintes personnelles.

Ces raisons externes peuvent varier selon les matières étudiées, le sexe et l'âge. Selon Co090, en arts et en sciences sociales, on citait davantage des problèmes personnels ou domestiques. En maths, en sciences et en technologie, on indiquait plus de raisons liées à l'emploi. 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. De telles différences sont aussi constatées par Tremblay, en regard des conclusions d'une enquête auprès d'étudiants à temps partiel en présence à l'Université St-Mary's, où les femmes indiquaient davantage de raisons personnelles (67%) ou de santé (84%) que les hommes, chez qui les préoccupations académiques (57%) ou liées à l'emploi et à la carrière (57%) sont plus présentes. Aux différences hommes/femmes, Davies et Elias (De03) ajoutent des différences selon l'âge, le soutien financier étant plus important chez les plus âgés et le choix de cours chez les plus jeunes.

Parmi les études qui ont examiné particulièrement l'incidence des événements de la vie, celle de Brindley (Bri87) indique que le « Changement dans le temps disponible ou les circonstances » était la catégorie de loin la plus fréquente, touchant 80% des étudiants ». En ce qui a trait à sa propre étude, c'était aussi la catégorie où l'on indiquait le plus d'événements négatifs (52 à 4). Mais l'analyse de l'auteur montre que, en ce qui a trait à l'ensemble des types d'incidents mentionnés [traduction] : « En général, on peut dire que le type d'incidents que retient le non persistant nuit aussi aux persistants. Apparemment, les persistants répondent différemment des non-persistants à ces incidents ». C'est particulièrement le cas en ce qui a trait au aux changements de vie, dont elle dit : « Dans la littérature sur l'éducation à distance,

c'est 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 ». Garland (Gar932) arrive à des conclusions semblables, d'une part que les persistants et non-persistants sont confrontés à des circonstances semblables et que, d'autre part, selon CCC05, les différences « 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 ». Kemp (Kem01) conclut aussi que les événements de la vie ne montraient pas de corrélation significative et que ce sont plutôt des capacités de résilience qui permettent aux persistants d'y faire davantage face.

La procrastination et la gestion du temps

Bien que les circonstances extérieures et la gestion du temps soient liés, les étudiants invoquent parfois eux-mêmes des raisons qui ont trait à leur propre discipline personnelle, leur motivation, leur organisation ou gestion du temps ainsi que leurs acquis préalables. C'était par exemple le cas dans le sondage de Capraro et al. (CDDsd).

Des illustrations sont données dans PMS07 : « 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 ».

Il semble aussi que, lorsque la raison générale du « manque de temps » est proposée, elle sera fréquemment choisie. Jolicoeur (Jol79) remarquait à cet égard que même si l'abandon augmentait alors au S.C.C., les raisons données par les étudiants entre 1974 et 1977 demeuraient principalement les mêmes : le manque de temps (29%) et « sans raison » (15%). L'auteur les qualifiait donc de « raisons universelles » peu susceptibles d'expliquer l'augmentation de l'abandon. Parker (Par95) indique aussi, cette fois à partir de l'analyse qualitative des réponses à son questionnaire, 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.

En regard de ce facteur, on peut se demander, comme le fait BD01 en lien avec le texte de Belawati (Bel95) si les étudiantes en cause ont abandonné « par manque de temps à consacrer aux études ou échoué parce qu'elles n'accordaient pas assez de temps à leurs études? ».

La mauvaise gestion du temps chez les étudiants est aussi le principal obstacle en FAD selon les enseignants sondés par Hittleman (Hit01). Ils ajoutent le manque d'auto-motivation et des capacités langagières insuffisantes.

Les difficultés liées aux études en FAD

En ce qui a trait aux caractéristiques spécifiques de la FAD, l'encadrement semble le principal facteur évoqué. Selon SDW06 : « les études de Crespo et Houle [CH95], Deschênes [Des01], Chomienne et Poellhuber [CP04] [...] 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 ».

Dans Capraro et al. (CDDsd), des motifs liés aux tuteurs étaient aussi donnés, par exemple des difficultés à le joindre, le peu de temps qu'il leur a accordé ou la qualité de ses réponses. Thompson (Tho97) indique aussi que les non-persistants étaient moins satisfaits du niveau de communication avec le tuteur. Ils soulignaient notamment les rétroactions sur les travaux corrigés. À cet égard, Zucker et Kozma (ZK03) remarquent que 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.

Gagné et al. (GBL01) signalent à la fois l'influence sur la satisfaction du premier contact avec la personne tutrice et l'importance du support cognitif et du support à la motivation. Ils indiquent toutefois que « plusieurs étudiants persistent en formation à distance malgré leurs insatisfactions vis-à-vis de l'encadrement ».

D'autres enquêtes mettent plutôt le cours lui-même ou son environnement technologique en tête des motifs d'abandon. Dans l'enquête de Chyung et al. (CWF98), citée à la fois par Jun05 et DM06, 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. DM06 ajoute que Chyung relevait aussi « 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 ».

La difficulté du cours ou de ses travaux et l'inadéquation des explications fournies étaient aussi parmi les raisons données dans CDDsd. Un des interviewés de PMS07 dit qu'il « a fini par abandonner son cours FAD pour en prendre un autre plus facile ». Cela semble indicatif des inadéquations (*mismatch*) dont fait état Cookson (Coo90) entre les exigences d'un cours et la préparation demandée ou offerte. Il pourrait aussi s'agir d'une sous-estimation des exigences de la FAD. Comme l'indiquaient Sauvé et Viau (SV03) « 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 ».

Plus globalement, l'analyse d'échanges entre étudiants amène Ragoonaden (Rag01) à conclure 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 ».

La valeur des rationalisations données

Pour plusieurs auteurs, l'étude des motifs donnés par les étudiants pour abandonner aurait une valeur limitée. Certains, comme Brindley (Bri87), y voient des rationalisations ou des simplifications excessives d'un processus complexe.

Les techniques de collecte peuvent être en cause. C'est ce qu'indique Cookson (Coo90) [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 (Rek82, Rek93), 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 ». Morgan et Tam (MT99), cités par Ty106, vont dans le même sens, lorsqu'ils suggèrent que : [traduction] : « 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 ».

Les motifs d'abandon offerts pourraient aussi être simplement indicatifs de traits de personnalité sous-jacents, contribuant à la persévérance ou à l'abandon. Ainsi, en fonction de la théorie des attributions causales de Weiner (Wei85), liée à la notion de locus de contrôle de Rotter (Rot75, Rot96), les explications qu'un individu se donne de ses succès ou de ses échecs, selon qu'elles sont internes ou externes, sont en soi indicatives de ses attentes et de ses résultats.

Diaz et Carnal (DC06) supposent pour leur part 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 qui ont davantage trait à leur statut qu'au contexte académique. Les motifs donnés seraient alors, comme le disent Glatter et Wedell (GW71), davantage liés aux études à temps partiel qu'à la FAD proprement dite. À cet égard, il est intéressant de comparer les raisons avancées par des clientèles traditionnelles confrontées à une situation d'éducation obligatoire au secondaire. L'ennui et le manque d'intérêt sont plus souvent évoqués (HB96); 56% des décrocheurs invoquaient d'abord l'ennui dans l'enquête de HTH93, suivi des difficultés scolaires (47,6%). Dans l'enquête de Violette (Vio91, citée par Lan99) les principaux motifs d'abandon donnés étaient plutôt les difficultés scolaires (43,2%), le travail (28,8%), les problèmes personnels ou familiaux (13,3%). Dans les entrevues faites par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (Csm93), c'est d'abord le manque de motivation (42,2%), les raisons sociales et personnelles (30%), le besoin d'argent (25,5%), le travail extérieur (28,4%) et les notes faibles (23,3%).

Mais la monotonie est aussi invoquée par de jeunes adultes en présence, comme le montre l'enquête de Astin dans les collèges américains, suivie des difficultés financières. Litke (Lit98).

Pettigrew et al. (PMS07) remarquent que la réflexion sur l'apprentissage est peu présente chez leurs interviewé(e)s. D'autres raisons, possiblement sous-jacentes, pourraient alors demeurer inexprimées, comme le souligne Simpson (Sim03). Parmi celles qu'évoque Garland (Gar93), BD01 cite notamment : le manque de préalables, le manque de soutien des pairs et de la famille, le stress, les notes faibles, le besoin d'interaction en face à face, la fierté, le manque d'engagement par rapport à ses buts et la peur de l'échec.

Mais il faut sans doute examiner aussi des raisons comme la signification du cours en relation avec l'objectif de l'étudiant, que Gatz (Gat85) classait au premier rang. Wang et al. (WFG03) relevaient un facteur similaire, au quatrième rang dans les résultats de leur sondage en ligne : le sentiment exprimé par les étudiants qu'ils avaient appris ce dont ils avaient besoin ou ce qu'ils souhaitaient. Un motif qui pourrait notamment expliquer certains types de retraits, comme celui des étudiants qui ont soumis tous les devoirs et ne se présentent pas à l'examen final que Dorais (Dor03) estimait à « 15% à 20% des cas d'abandon ». Cela se produirait particulièrement dans les cours d'anglais et d'espagnol, l'objectif de départ pouvant y relever davantage de la culture personnelle. Bref, comme l'indiquaient Chyung (Chi04) et Lenning et al. (LBS80), un abandon peut aussi être sain. Dans certains cas, il peut même être nécessaire, par exemple dans le cas d'un étudiant qui conclut qu'il n'a pas un niveau de compétences ou d'habiletés adéquat. Chez les adolescents, on aurait même constaté (ES74, cité par Jan00) que parfois le décrochage peut être bénéfique. En réduisant le stress et la frustration qui étaient liés à l'école, il réduisait les conduites délinquantes qui en résultaient.

La satisfaction et l'abandon

Les étudiants en FAD sont-ils satisfaits de leur expérience? Et, si oui, cette satisfaction est-elle suffisante pour les empêcher d'abandonner? C'est ce que les deux points suivant examineront, pour aborder ensuite les éléments positifs et négatifs cités et les quelques conseils d'étudiants qui ont été soulignés dans les écrits.

Une satisfaction comparable et élevée

Dans l'ensemble, les études de satisfaction montrent des niveaux de satisfaction élevés envers la FAD et, lorsqu'il s'agit d'études comparatives FAD et FP, des niveaux de satisfaction comparables. C'est ce que semblent démontrer les méta-analyses de Allen et al. (ABB02) et de BLA04 ou le livre de Russell (Rus99) sur le « *The no significant difference phenomenon* ». La satisfaction serait particulièrement importante en ce qui a trait à la technologie, au sujet du cours, à l'enseignant et au cours lui-même dans les formations synchrones (BLA04). Ces résultats sont toutefois contestés par certains (particulièrement Ihe00), qui postulent qu'il s'agit de mesures prises à la fin des cours et qui ne prendraient donc pas en compte l'opinion des non-persévérants.

L'étude qu'a faite le département américain de l'éducation (Ude022) auprès de la population universitaire américaine en FAD donne une vue d'ensemble des perceptions de la clientèle de la FAD envers les deux modes d'enseignement. Environ la moitié (47% au premier cycle et 51% aux cycles supérieurs) des étudiants se disaient également satisfaits de leurs expériences en FAD et en présence. Mais la proportion de ceux qui se déclarait moins satisfait (30% au premier cycle et 27% aux cycles supérieurs) était plus grande que ceux qui se disaient plus satisfaits de la FAD (23% au premier cycle et 22% aux cycles supérieurs).

Pettigrew et al. (PMS07) à partir de leurs entrevues en disent que : « 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 de possibilités ».

Une relation ambiguë de la satisfaction et de la persévérance

La satisfaction envers l'expérience connue en FAD est-elle, comme le dit Lévy (Lev07) « un indicateur clé » de la décision d'abandonner ? C'est ce qu'indique l'étude de Siqueira de Freitas et al. (SFL86). Chyung et al. (CWF98) précisent que, dans leur étude, c'est la satisfaction au premier et au second cours qui serait le facteur majeur de persistance par la suite.

Mais l'enquête de Landry et O'Neil (LO83) illustre bien l'ambiguïté de la relation satisfaction-persévérance. Conduite auprès d'étudiants qui n'avaient suivi qu'un seul cours à la Télé-université, elle cherchait à comprendre pourquoi ils ou elles avaient abandonné ou ne s'étaient pas réinscrit(e)s. 88 % se disaient globalement satisfaits de leur cours. Il avait répondu à leurs attentes et besoins (80%) et ses documents étaient intéressants (70%). Parmi ces non-persévérants, six mois plus tard, 31% avaient plutôt choisi de s'inscrire dans un autre établissement.

Saucier (Sau00) constate pour sa part que bien que leur évaluation du matériel fourni soit très positive, 52% des étudiants préféreraient étudier plutôt en établissement. L'enquête exploratoire de Tremblay (Tre99) auprès d'étudiant(e)s du MBA à distance de l'Université de Moncton fait ressortir un résultat semblable. Bien qu'il s'agisse d'étudiants expérimentés en FAD et en télématique, ils indiquent préférer suivre des cours sur les lieux mêmes de l'institution.

O'Leary et Quinlan (OQ07) indiquent pour leur part que 65% des étudiants disaient que leur expérience en ligne avait dépassé leurs attentes. La satisfaction était à son tour liée à l'intention de participer dans d'autres cours en ligne. Les sondages de fin de trimestre analysés par Minich (Min96) indiquent que 55% des décrocheurs de la FAD envisageaient de s'inscrire de nouveau à distance. Kelly et Schorger (KS02), constatent pour leur part que, dans deux groupes qui obtenaient des résultats semblables, la perception d'une majorité des étudiants en ligne était qu'ils n'avaient pas appris autant que dans un contexte traditionnel.

Il y aurait assez peu de différences de satisfaction selon les autres caractéristiques des clientèles. Mais, selon DKP05, le niveau de satisfaction pourrait être influencé favorablement par une perception positive de la technologie et d'un mode d'apprentissage autonome. Des facteurs analysés par Lim (Lim01), seule l'auto-efficacité en informatique était un prédicteur de satisfaction significatif statistiquement.

Des irritants et des forces

Les points forts et faibles seraient sensiblement les mêmes d'une étude à l'autre selon Litke (Lit98) qui interview des étudiants, formateurs et parents dans un contexte de FAD au secondaire. Elle l'indique en citant ses résultats : les forces seraient principalement la flexibilité dans le temps et la satisfaction d'apprendre à domicile. Les faiblesses incluraient une socialisation limitée, des problèmes d'organisation et de motivation et d'interactions avec les formateurs.

On constate cependant des variations. Le texte de Chyung (Chy04) s'inspire de la théorie de Herzberg qui identifie à la fois des facteurs d'insatisfaction (désignés comme facteurs d'hygiène) et des facteurs de satisfaction (des facteurs de motivation) dans l'abandon. Les facteurs d'hygiène principaux relevés auprès d'ÉAD américains de 17 cours de 2ème cycle semblaient plus liés à l'encadrement : le niveau de participation du formateur, les directions données et les attentes de l'enseignant. 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 selon l'auteur. Les quatre principaux facteurs de motivation trouvés étaient pour leur part davantage relié au cours lui-même : son contenu, la méthode d'enseignement et le style du formateur, son expertise du domaine et le type d'activités d'apprentissage proposé.

Si Gilbert et al. (GMR07) présentent aussi leurs résultats selon les « deux voies » de Kember c'est-à-dire en facteurs d'influence positifs et négatifs, les facteurs inclus par les étudiants d'une maîtrise britannique en TI sont sensiblement différents. Les facteurs de satisfaction comprenaient 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 plate-forme utilisée, l'accès

aux ressources, notamment de bibliothèques, la mise à jour du matériel d'étude et le calendrier de travail des étudiants.

Quant à Pettigrew et al. (PMS07), malgré une attitude généralement positive des étudiants, ils constatent aussi des irritants : « 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 ».

L'étude d'étudiants internationaux à l'Université de Hong Kong faite par Sampson (Sam03) fait aussi état d'éléments de satisfaction (matériel fourni pour les cours, choix de modules offerts, période de temps donnée pour compléter les travaux, rétroaction) et d'insatisfaction (soutien offert par le programme, services à l'étudiant), mais certains semblent liés aux contextes spécifiques du programme de formation étudié. Ce qui donne à penser que les circonstances particulières à chaque contexte de la FAD, couplées à des questionnaires offrant des choix différents, sont en cause.

Quelques conseils des étudiants

D'une part, Dorais (Dor03) signale que, dans l'enquête faite au cégep@distance: « 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 ». Le sondage de satisfaction de Towles et al. (TES93) indiquait de son côté que 87% des étudiants recommanderaient le cours à quelqu'un d'autre.

Quant aux stratégies évoquées par les étudiants, Jun05 rapporte celles de la recherche de Greer et al. (GHP98). Ils indiquaient 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.

Éléments de synthèse

Quelle perception les étudiants ont-ils de la formation à distance?

Les **motifs** principaux donnés par les étudiants pour abandonner appartiennent généralement à trois grandes catégories :

- Les **circonstances extérieures** liées à des changements dans leur vie;
- Le manque de **temps** ou leur capacité à le gérer;
- Des éléments de la **formation elle-même**, principalement en termes d'encadrement, d'environnement technologique et de charge de travail.

Ils varient toutefois selon les méthodes de collecte et pourraient cacher d'autres facteurs sous-jacents.

En terme de **satisfaction**, les écrits indiquent :

- Une satisfaction généralement **élevée, semblable ou légèrement inférieure** à celle de la formation présentielle;
- Malgré cette satisfaction, une **préférence** d'une partie des répondants **pour la formation traditionnelle**;
- Des **irritants** qui varient selon les contextes, mais s'apparentent aux motifs d'abandon liés à la formation (**encadrement, technologie, charge de travail**). La **socialisation** est mentionnée au secondaire. Les **autres services** aux étudiants sont aussi évoqués;
- Des facteurs de **satisfaction** qui semblent davantage liés au **contenu** du cours.

Chapitre 8. Quelles stratégies peuvent contribuer à la persévérance ?

L'abandon des étudiants est un problème multi-causal qui requiert de multiples solutions partielles.

Traduit de Alan Woodley, 1987, cité par Ormond Simpson, 2003

Bien que les stratégies ou mesures d'atténuation ne soient pas l'objet principal de cette recension, plusieurs des écrits inventoriés font état de principes et de pistes d'intervention qu'il semble utile de résumer. Ils concluent généralement tous à la nécessité de mesures multiples, de différents niveaux, liées par une vision et une approche intégrée, tel que détaillé ci-dessous.

Une approche intégrée

La première transformation nécessaire à une réduction de l'abandon est, comme le souligne Simpson (Sim03), 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.

Robertson et Colletterte (RC05) élaborent un ensemble de principes devant guider ce plan d'action. La plupart s'appliquent tout aussi bien à d'autres contextes de formation que la formation présentielle au secondaire. Mais soulignons particulièrement : la nécessité qu'autant la direction que les enseignants soient engagés, de façon volontaire, dans l'effort visant la persévérance, que l'accroissement du rendement scolaire soit un objectif explicite qui serve à évaluer chaque projet, qu'on offre à l'étudiant de véritables défis d'apprentissage et que l'on soit prêt à réviser et à changer ses pratiques.

Il faudrait donc une véritable mobilisation de toutes les composantes de l'établissement. Mais la mobilisation peut aussi dépasser l'institution. Il peut s'agir d'une mobilisation régionale comme celle qu'incarne le CREPAS (Crp06). On peut aussi penser aux partenariats qu'établissent certaines institutions avec des employeurs ou à des liens plus systématiques avec les proches des étudiants incluant, au secondaire, les parents.

Trois niveaux d'intervention

Deux grandes voies se dégagent pour prévenir et réduire le décrochage au secondaire, et elles sont complémentaires. Une première voie, d'orientation nettement préventive, consiste à mettre en place une organisation et un fonctionnement de l'école qui rend l'expérience de l'élève positive, réduisant ainsi la probabilité que les élèves à risque deviennent effectivement vulnérables. La deuxième voie, d'orientation corrective, consiste à dépister adéquatement les élèves qui présentent des risques de décrochage et à leur offrir un soutien individualisé, adapté à leur profil spécifique.

Andrée Robertson et Pierre Colletterte, 2005

La lutte au décrochage a emprunté au domaine de la santé une classification des mesures de prévention et d'intervention en trois niveaux :

- La prévention primaire qui vise l'ensemble de la population étudiante;
- La prévention secondaire qui identifie puis intervient auprès des clientèles à risque;
- La prévention ou l'intervention tertiaire qui s'adresse à ceux qui ont déjà décroché ou sont en processus de décrochage.

La littérature mentionne des mesures applicables à chacun, incluant ce qui suit.

La prévention primaire

La prévention primaire semble de loin la plus courante. En effet, presque toutes les institutions ont mis en place des mesures générales visant la prévention de l'abandon. Par exemple, elles mettent à la

disposition de leurs étudiants un ensemble d'outils de soutien, incluant de la documentation sur la gestion du temps ou le développement d'autres habiletés métacognitives, sous de multiples formes (documents imprimés ou en ligne, vidéos ou vidéocassettes, etc.).

La qualité de l'accueil fourni aux étudiants, incluant l'exactitude des renseignements fournis dans les prospectus de l'institution sur les cours et leurs préalables, l'orientation, le soutien technique, financier et psychologique, la mise en place de périodes d'essai ou de pré-visualisation des cours, la désignation d'un conseiller personnel ou d'un point de contact unique, la création de cohortes ou de dyades, la tenue de rencontres de démarrage, la formation technologique sont autant d'initiatives mises en place ou suggérées. Des mesures qui contribueraient à une meilleure perception de la valeur de la FAD et des institutions qui en font une spécialité pourraient aussi être envisagées.

Au niveau de la conception des cours, on mentionne des cours plus modulaires ou de plus courte durée, l'offre de choix aux étudiants dans les stratégies pédagogiques et les cheminements, l'utilisation d'outils synchrones, particulièrement pour les clientèles jeunes, l'inclusion d'un devoir ou travail à évaluation formative ou peu conséquente tôt dans le cours, des activités ou des contacts qui établissent rapidement une relation avec le tuteur, un contexte qui prend aussi en compte les besoins socio-affectifs de l'apprenant, lorsque possible, le remplacement de l'examen final par des mesures d'évaluation plus continues ainsi que la restriction de l'accès aux cours les plus difficiles par les étudiants débutants.

En terme d'encadrement, cela veut généralement dire un encadrement plus actif ou proactif, reposant sur une meilleure formation du personnel d'encadrement, particulièrement en communication, des « contrats pédagogiques » prévoyant par exemple des délais maximaux de rétroaction, de même que des mesures facilitant l'accès aux tuteurs, comme le tutorat-matière évoqué par Dorais (Dor03) qui permet de rejoindre un spécialiste même lorsque son propre tuteur n'est pas disponible.

La prévention secondaire

$$Retention = EId + (E + I + C)Iv$$

Alan Seidman, 2005

La formule de Seidman, citée par Sim03, lie la Rétention à une identification (id) hâtive (E) des étudiants à risque, à laquelle s'ajoute une intervention (iv) qui doit être à la fois rapide (E), intensive (I) et continue (C) ou, en d'autres mots : rétention = Identification Rapide + Intervention (rapide + intensive + continue). Elle nous invite à aller au delà de la prévention primaire pour viser davantage les clientèles à risque ou en processus d'abandon.

Comme elle s'adresse aux clientèles fragiles, la prévention secondaire requiert d'abord des mécanismes d'identification de celles-ci. C'est donc ici que deviennent utiles, entre autres, les caractéristiques démographiques et les antécédents, que certains auteurs abordent peu justement parce qu'ils les jugent peu susceptibles d'intervention. En plus d'être des outils de comparaison qui peuvent prêter à un questionnement en profondeur sur les causes véritables de l'abandon, ces caractéristiques servent donc aussi —et peut-être surtout—, de prédicteurs.

La prévention s'appuie donc sur des analyses des données démographiques et personnelles ainsi que sur des enquêtes auprès des étudiants, à partir desquelles on développe des outils prédictifs conçus sur mesure pour la population en cause. Le questionnaire de Quirouette (Qui882) au secondaire, de Prospère (Bu05) au niveau universitaire et des questionnaires autodiagnostiques comme ceux de SAMI-Persévérance (SDM07) font partie de ces outils soit prédictifs pour l'institution, soit formatifs pour l'étudiant.

Ils permettent de mettre en place, par la suite, des mesures ciblées comme des formations de mise à niveau, particulièrement en français et en mathématiques ou du tutorat individuel, notamment par des pairs ou des cybermentors.

Mais l'identification peut aussi reposer sur des variables plus « temporelles ». Comme le dit Kate Tyler-Smith (Tyl06) : « Le problème des taux d'abandon dans les programmes en ligne a été discuté abondamment sans conclusion cohérente 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 ». Par exemple, on portera particulièrement attention aux étudiants en début de programme, à l'identification des non-partants, à la soumission du premier travail, aux premières évaluations, à l'approche des fins de session et des examens. Elle requiert alors un bon suivi du cheminement et des traces laissées par l'étudiant ainsi que, généralement, des mesures de relance des étudiants « absents » ou peu actifs —qui peuvent inclure, pour les étudiants traditionnels du secondaire, des contacts avec les parents—, et des interventions personnalisées auprès des étudiants à faibles résultats, notamment ceux qui ont des problèmes manifestes de communication.

L'évaluation récurrente des cours peut aussi être incluse dans ces outils diagnostic, lorsqu'elle sert particulièrement à l'identification et à l'amélioration des cours à plus haut risque, par exemple par une étude comparative des cours obtenant les meilleurs et les plus faibles taux de rétention.

La prévention ou l'intervention tertiaire

Bien que les mesures tertiaires soient moins abordées, on souligne le besoin de contacter plus systématiquement ceux qui semblent clairement en difficulté (délais excessifs, insuccès), de leur offrir activement des mesures d'accompagnement, de reprise ou de prolongation. Lorsque l'abandon est effectif, on mentionne de re-contacter les décrocheurs, notamment pour solliciter leur apport et leurs suggestions afin de corriger les problèmes à l'origine de leur abandon.

Comme le dit Poellhuber (Poe07) : « Dans l'ensemble des interventions visant à favoriser la persévérance, rares sont celles qui ont permis d'obtenir des résultats clairs et tangibles ». Les taux de succès obtenus jusqu'ici semblent en effet encore limités. Par exemple, selon SDW06, les contrats de performance établis au Québec en 2000 et les mesures de soutien qui les ont suivis auraient fait augmenter en moyenne la persévérance des étudiants à temps plein au baccalauréat de 3,2%. Day (Day01) indique aussi que l'abandon a été relativement stable aux États-Unis entre 1983 et 1999 malgré la mise en place de nombreux programmes de rétention. Il faut toutefois souligner, comme le font Sauvé et al. (SDW06) que : « les mesures de soutien à la persévérance sont encore à l'état embryonnaire ».

Éléments de synthèse

Quelles stratégies peuvent contribuer à la persévérance ?

En matière d'interventions liées à la persévérance, les écrits soulignent :

- La nécessité d'un **effort concerté**, auquel adhèrent tous les groupes de l'institution;
- Des **interventions de différents niveaux** incluant des mesures de :
 - prévention primaire, s'adressant à **tous les étudiants**,
 - prévention secondaire, prévoyant l'identification et l'intervention auprès des **étudiants à risque**,
 - prévention tertiaire, incluant l'intervention auprès des étudiants **en voie d'abandon** et des échanges avec ceux qui **ont déjà quitté**.

Conclusion

*L'échec scolaire dépend de multiples facteurs.
Il doit être prévenu le plus tôt possible.
Il n'est pas une fatalité.*

Gérald Boutin et Claude Daneau, 2004

Presque tous les auteurs le soulignent: la persévérance est un phénomène très complexe. Comme le disent Elliot et al. (EEB05), invoquant le cadre interprétatif de l'ironie à son égard [traduction] : « Parce qu'il y a simplement plus de variables dans un humain que dans un objet en chute, il n'y a pas de modèle du monde naturel qui peut être utilisé pour comprendre les complexités du comportement humain ».

Ce qu'on peut toutefois retenir de l'ensemble des écrits évoqués est que la réussite et la persévérance ne peuvent être liées à un seul facteur. Comme le dit Pageau (Pag01) : « 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 ». Cloutier (dans Cri92), qui traite davantage de la persévérance au niveau secondaire, le formule autrement. En fonction des trois acteurs principaux du projet éducatif : l'étudiant, sa famille et l'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 ».

Elliot et al.(EEB05) écrivent aussi que : « La présence de l'ironie suggère, de plus, que chaque monde — qu'il soit réel ou sur un ordinateur lié à un branchement à haute vitesse —, est unique ». Chaque institution de formation à distance, peut-être même chacun des cours qu'elle offre, pourrait constituer un de ces « mondes », différent entre autres par ses stratégies pédagogiques, l'attitude de son personnel d'encadrement, ses technologies, ses préalables ou ses sujets de formation. La recension permet d'identifier des pistes que chaque programme de prévention pourrait investiguer. Le parcours à l'intérieur de ces pistes sera toutefois à adapter à chacune.

Cette adaptation devra tenir compte de la nature des clientèles en cause. La FAD a largement choisi, par ses politiques d'accessibilité et de flexibilité, de desservir particulièrement des clientèles à risque et des apprenants dont elle célèbre l'autonomie et auxquels elle accorde davantage de liberté. Dans ces circonstances, l'abandon n'est pas nécessairement synonyme d'insuccès pour l'institution ou pour l'apprenant. Comme le dit Diaz (Dia02), l'interruption d'un cours ou d'un programme peut aussi être « une décision mûre et bien informée, cohérente avec les caractéristiques d'apprenants ayant une expérience académique et une expérience de la vie significatives ». En fait, en se plaçant de la perspective du système éducatif global —ou francophone—, plutôt que du seul établissement, la FAD est probablement bien plus un outil de persévérance qu'un mode de formation à caractériser par ses abandons.

Malgré cela, il demeure que la persistance doit être soutenue et, pour cela, mieux comprise. Or, jusqu'ici, la recherche sur la persévérance en FAD, même si elle est abondante, offre des résultats qui peuvent être décrits comme « plutôt décevants, pour des enjeux considérables » (BD01). On en critique particulièrement la qualité méthodologique (BLA04, UB03, CGK05, Ihe00) et le peu de systématisation. Elle a permis d'identifier de très nombreux facteurs mais a peu étudié leurs interrelations. Elle présente une grande variété mais couvre encore très peu, par exemple, le niveau secondaire ou les situations minoritaires. Enfin, elle est rarement multidisciplinaire ou inter-institutionnelles. Or justement à cause de sa complexité, elle semble nécessiter un vaste effort collaboratif des organisations formant à distance.

Liste alphabétique des écrits recensés, par ordre de code

- AA96 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.
- ABB02 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.
- AC04 AYOTTE R. ;CHEVALIER D. (2004). *Étude sur l'obtention du diplôme*. La Cité collégiale, Ottawa, Ontario, mai.
- Ace01** ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (ACELF) (2001). *Une éducation à réussir... relevons ensemble le défi! : actes du congrès*. 15 au 17 novembre 2001, Edmonton, Alberta, 36 pages.
- Ace95** ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION (1995). *L'école secondaire au Canada. Étude sur les écoles exemplaires*. Toronto, 340 pages.
- Acs97** 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>¹².
- AE05 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>.
- Alb00 ALBERO, B. (2000). *L'Autoformation en contexte institutionnel*. Paris. L'Harmattan.
- ALH04 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.
- AMB05 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 (Ont.) : Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, 233 pages. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/schoolleaversf.pdf>.
- Ame00 AMEN, Jean (2000). *L'abandon scolaire : on fait aussi cela à l'école*. Essai, Sherbrooke, Productions G.G.C.
- AMM04 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.
- Arc03 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.
- Ard80 ARDOINO, Jacques (1980). *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris, UNESCO-Gauthier-Villars.
- Are94 ARENDALE, D.R. (1994). « Understanding the supplemental instructional model » dans *New Directions for Teaching and Learning*. No. 60. Pages 11-21, hiver.
- Arn01 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%20E0%20distanc.pdf>.
- ARR93 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.
- AS05 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.
- AS93 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.

- Ash04 ASHBY, Alison (2004). « Monitoring Student Retention in the Open University: Definition, measurement, interpretation and action » dans *Open Learning*. Vol. 19, no 1. Pages 65-78.
- Assnd ASSOGBA, Yao (s.d.). *Déterminants des aspirations scolaires : origine sociale et estime de soi*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Ast77 ASTIN, A.W. (1977). *What matters most in college: Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ast772 ASTIN, Alexander W. (1977). *Preventing Students From Dropping Out*. San Fransisco, Jossey-Bass Publishers, 204 pages.
- Ast91 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.
- Aug92 AUGER, Lucien (1992). *Comment aider mon enfant à ne pas décrocher*. Éditions de l'Homme, 121 pages.
- AWN07 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, No. 2, Juillet. 14 pages.
- BA05 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.
- BA89 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.
- Bai99 BAIR, C.R. (1999). *Doctoral Student Attrition and Persistence : A Meta-Synthesis*. Thèse de doctorat, Loyola University Chicago, Dissertation Abstracts International, 60, 02A.
- Baj88** BAJTELSMIT, John W. (1988). *Predicting distance learning dropouts: Testing a conceptual model of attrition in distance study*. Bryn Mawr, Pa: The American College. 34 pages.
- Baj93 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.
- Ban86 BANDURA, A (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bar03 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>.
- Bar032 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>.
- Bar04 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.
- Bar04 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>.
- Bar05 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>.
- Bar052 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>.
- Bar06 BARTON, Paul E. (2006). « The Dropout Problem : Losing Ground ». dans *Educational Leadership*. Vol. 63, été. Pages 14-18.
- Bar82 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.
- Bar95 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.
- Bar99 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.
- BB07 BONIN, Sylvie; BUJOLD, Johanne (2007). *Profil des étudiants et facteurs de réussite aux cycles supérieurs: le projet ICOPE à la rescousse!* UQ, <http://www.quebec.ca/capres/fichiers/Art-UQ-Juin-07.shtml>.

- BB86 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.
- BBA04** 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.
- BBB04 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-MIE/81-595-MIE2004014.
<http://www.statcan.ca/english/research/81-595-MIE/81-595-MIE2004014.pdf>.
- BBC04 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.
- BBL95 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.
- BBR99 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.
- BCC07 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.
- BCG00** 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.
- BCM94 BLANCHARD, F.;CASAGRANDE, E.; MCCULLOCH, P. (1994). *Échec scolaire : nouvelles perspectives systémiques*. Paris, Presses universitaires de France.
- BCR93 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.
- BCS94 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.
- BD01** BOURDAGES, Louise ; DELMOTTE, Claudine (2001). « La persistance aux études universitaires à distance ». dans *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*. Vol. 16.2. 8 pages.
<http://cade.athabascau.ca/vol16.2/bourdages-delmotte.html>.
- BD04** BOUTIN, Gérald; DANEAU, Claude (2004). *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Boucherville, Éditions Nouvelles, 166 pages.
- BDD94** BERTRAND, Louise ; DEMERS, Louis; DION, Jean-Marc (1994). « Contrer 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.athabascau.ca/vol9.2/10_bertrand_et_al.html.
- Bea82 BEAN, J. P. (1982). « Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. » dans *In E. Pascarella (Ed.), New directions for institutional research: Studying student attrition*. San Francisco: Jossey-Bass. Pages 17–33.
- Bea86 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.
- Bea89 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.
- Bea892 BEAUCHEMIN, Claire (1989). « Les indicateurs du décrochage scolaire. » dans *C. Beau-chemin (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.
- Bea91 BEAUCHESNE, Luc (1991). *Les abandons au secondaire : profil sociodémographique*. Québec (Province). Ministère de l'Éducation. Direction des études économiques et démographiques. 52 pages.
- Bea98 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.
- Beg02** 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.

- Bei72 BEIJER, E. (1972). « A study of students' preferences with regard to different models for two-way communication. » dans *Epistolodidaktica*. Vol. 2. Pages 83–90.
- Bel04** 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 2004. Centre National de Recherche Scientifique, Université de Lyon 2. <http://www.erudit.org/revue/ae/2004/v80/n2-3/011391ar.pdf>.
- Bel74 BÉLAND, Paul (1974). *Les attentes des étudiants du niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Bel94 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.
- Bel95 BELAWATI, T. (1995). *Increasing persistence in Indonesian post-secondary distance education*. Thèse de doctorat, University of British Columbia.
- Ben00 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>.
- Ben94 BENJAMIN, Michael (1994). « The quality of student life: Toward a coherent conceptualization dans *Social Indicators Research*. Volume 31, No. 3. Mars. Pages 205-264.
- Ber00 BERNATCHEZ, Paul-Armand (2000). *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*. Thèse (Ph.D.), Université de Montréal.
- Ber02 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.
- Bersd** 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.
- Bersd2 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.
- BG04 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.
- BGU01 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.
- BH04 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*. Volume 13, no. 5. (accessible via <http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosarchives.asp>).
- BH90 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.
- BHM04 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.
- Bil88 BILLINGS, D.M. (1988). « A conceptual model of correspondence course completion. » dans *Journal of Distance Education*. Vol. 2, no 2. Pages 23-35.
- Bil882 BILLINGS, D.M. (1988). « A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. » dans *Review of Educational Research*. No. 55. Pages 485-540.
- Bis03 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.
- BK88 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.
- BL01 BERNARD, R. M.; LUNGGREN-CAYROL, K. (2001). « Computer conferencing: An environment for collaborative project-based learning in distance education. » dans *Research and Evaluation in Education*. 7, no. 2-3, 241-261.
- BL02 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.
- BL91 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>.

- BLA04** 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.
- Bla94 BLAY, T. (1994). « How to reactivate drop-outs. » dans *Epistolodidaktika*. No. 1. Pages 40-48.
- Blo79 BLOOM, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaires*. Paris : Fernand Nathan.
- BM01 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.
- BM85 BEAN, John P.; METZNER, B.S. (1985). « A conceptual model of nontraditional student attrition » dans *Review of Educational Research*. No. 55. Pages 485-540.
- BMC07** 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.acef.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_003.pdf.
- BMS00 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.
- BNA00 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.
- Bol02** BOLDUC, Benoit (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.
- Bos73 BOSHIER, R. (1973). « Educational participation and dropout: A theoretical model » dans *Adult Education*. Vol. 23, no. 4. Pages 255-282.
- Bou01 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.
- Bou012 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.
- Bou02 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>.
- Bou04 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>.
- Bou06** 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.
- Bou84 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.telug.quebec.ca/smq/1984009/no17v9n2a05.pdf>.
- Bou94 BOURDAGES, Louise (1994). *La persistance au doctorat. Une histoire de vie*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Bou96** 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.telug.quebec.ca/distances/D1_1_e.pdf.
- Bou962 BOURDAGES, Louise (1996). *La persistance au doctorat. Une histoire de sens*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bou97 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://acef.ca/revue/XXV2/articles/r252-01.html - SEC1>.
- Bow05 BOWLBY, G. (2005). *Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences*. Statistique Canada, no 81-004-XIF.
- Boy00 BOYLES, L.W. (2000). *Exploration of a retention model for community college student*. The University of North Carolina at Greensboro. Doctoral Dissertation.

- BPL91 BOUFFARD-BOUCHARD, Theresé; 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>.
- BPO04 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 protégé sous Érudit : <http://www.erudit.org.tlqprox.teluq.ugam.ca/revue/RSE/2004/v30/n1/011772ar.html>.
- Bra91 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.
- Bri06 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.
- Bri87** BRINDLEY, Jane E. (1987). *Attrition and completion in distance education: The student perspective*. Thèse de maîtrise, University of British Columbia. 112 pages.
- Bri89 BRIEN, Robert (1989). « Apport des sciences cognitives à la technologie éducative » dans *Colloque du CIPTÉ*. <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/scco.html>.
- Bro92 BROSSARD, L. (1992). « Les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école? » dans *Vie pédagogique*. No. 80. Pages 20-22.
- Bro96 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.
- Bru94 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.
- BS02 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.
- BS05 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.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_1_006.pdf.
- BS96 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>.
- BS962 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/cpires/pdf/CRIRES8.pdf>.
- BS963 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.
- BSM89 BEARDON, L; SPENCER, W; MORACCO, J. (1989). « A study of high school dropouts. » dans *The School Counselor*. No. 37. Pages 113-120.
- BTA99** Bureau des technologies d'apprentissage (1999). *L'apprentissage ouvert et la formation à distance au Canada*. Rapport préparé par Céline Faille sous la supervision Michel Umbriaco. 46 pages. http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/daa/bta/Acquisition_de_competences/BTArecherche/CADEAPEC.pdf.
- Buj05 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.
- Bur02 BURT, G. (2002). *Retention : relevant motivation is more important than workload*. UKOU Institute of Educational Technology, Milton Keynes. Non-publiée.
- Bur98 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.
- Bus03 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>.
- Bus99 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.
- BV01 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.

- BVR98 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.
- BW01 BARKER, K.; WENDEL, T. (2001). *E-learning: studying Canada's virtual secondary schools*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- BZ95 BOURQUES, Jean; ZAYED, Raymond (1995). *Terminer les études secondaires c'est possible – portrait de l'élève " accrocheur "*. Novembre, 29 pages.
- Cai93 CAILLE, J.P. (1993). « Les élèves en difficulté au début de la scolarité au collège » dans *Éducation et formation*. No. 36. Pages 6-11.
- Can80 CANFIELD, Albert A (1980). *Learning styles inventory manual*. Ann Arbor, MI: Humanics Media.
- Cao93 CAOUILLE, C. E. (1993). « L'abandon scolaire: comment en faire une expérience éducative » dans *Dimension*. Pages 19- 20.
- Cap07** 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>.
- Car00 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>.
- Car002 CARNEVALE, D. (2000). « Online instructor takes step to reduce dropout rate. » dans *The Chronicle of Higher Education*. Janvier.
- Car003 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.
- Car96 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.
- Car98 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.
- Car99 CARNWELL, Ros (1999). « Distance education and the need for dialogue » dans *Open Learning*. Vol. 14, no. 1. Pages 50-55.
- Cav01 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.
- Cbc92 CONFERENCE BOARD OF CANADA (1992). *Dropping Out : The Cost to Canada*. Ottawa.
- CBH91 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.
- Cc88 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.
- CC91 CAMPBELL MURPHY, Helen ; COOL, Julie. (1991). *Décrocheurs, raccrocheurs : une étude sur l'alphabétisation chez les jeunes*. Ottawa : Fondation canadienne de la jeunesse. - 126 pages.
- Cca00 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>.
- Ccasd 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>.
- CCC02 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>.
- CCC05** 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.
- CCC052** 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.

- CCC06** 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.
- CCC062** 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>.
- CCN92 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.
- CDDsd** 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.
- CDL95 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.
- Ce02 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.
- Ce96 COMMISSION DE L'ÉDUCATION (1996). *Les conditions de la réussite scolaire au secondaire: rapport final et recommandations*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- CE97 CASE, P. ; ELLIOT, B. (1997). « Attrition and retention in distance learning programs, problems, strategies, and solutions » dans *Open Praxis*. No 1. Pages 30-33.
- Cec05** 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/etudes/campusvirtuel1.pdf>.
- Cec75 COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. (1975). *L'abandon scolaire au secondaire*. Comité d'étude sur l'abandon scolaire. Montréal : La Commission, 101 pages.
- Cee00 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>.
- Cee04 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.
- Ceg80 CEGIR (1980). *Abandon scolaire et services éducatifs aux « drop-outs »*. Gouvernement du Québec, Travaux d'approfondissement, document no 2, mars, 135 pages.
- CEO89 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.
- CFS96 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>.
- CG55 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.
- CG87 CHICKERING, A. ; GAMSON, Z. (1987). « Seven principles of good practice in undergraduate education » dans *AAHE Bulletin*. Vol. 39. Pages 3-7.
- CGK05** 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.
- CH95 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.
- Cha79** 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.
- Cha80 CHAREST, D. (1980). *Soutien aux adolescents : prévention de l'abandon prématuré*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale des réseaux.
- Cha93 CHALIFOUX, Gaston (1993). *L'école à recréer - Décrochage: réalités et défis*. Éditions Saint-Martin, 169 pages.

- Cha97 CHAREST, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ché05 CHÉNARD, Pierre (2005). « L'accès au diplôme selon le point de vue américain ». Dans Chenard Pierre & Doray Pierre (dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. Pages 67–83.
- Ché89 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.
- Ché892 CHÉNARD, Pierre (1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet II : Les motifs de départ*. Sainte-Foy : PUQ.
- Chi76 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.
- Chi96 CHIDAMBARAM, L. (1996). « Relational development in computer- supported groups », dans *MIS Quarterly*. Vol. 20, n°2. Pages.143-165.
- CHK04 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.
- Cho06** 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>.
- Chy01 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.
- Chy012 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..
- Chy04 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.
- CL01 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>.
- CL80 CARR; R.; LEDWITH, F. (1980). « Helping disadvantaged students. » dans *Teaching at a Distance*. No. 18. Hiver. Pages 77-85.
- Cla00 CLARK, R.E. (2000). « Evaluating distance education: Strategies and cautions. » dans *Quarterly Review of Distance Education*. Vol. 1, no 1. Pages 3-16.
- Cla83 CLARK, R. E. (1983). « Reconsidering research on learning from media. » dans *Review of Educational Research*.. Vol. 53, no. 4. Pages 445-459.
- Cla832 CLARK, R.M. (1983). *Family Life and School Achievement : Why poor Black children succeed or fail*. Chicago, University of Chicago Press.
- CLA91 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.
- CLD02 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>.
- Cle87 CLEWELL, B.C. (1987). *Retention of Black and Hispanic Doctoral Students*. GRE Board Research Report no 83-4R, Princeton (N.J.), Educational Testing Service.
- Clo05** 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.acef.ca/c/revue/pdf/XXXIII_1_165.pdf.
- CMP03 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>.
- CO97 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>.

- Cog88 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.
- Col01 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.
- Col80 COLDEWAY, Dan O. (1980). *An Examination of Tutor Management Strategies for use in Distance Education*. REDEAL Research Report no 2. REDEAL Project, Athabasca University.
- Col802 COLDEWAY, Dan O. (1980). *Exploring the Effects of Peer Tutoring in Distance Education*. REDEAL Technical Report no 8. REDEAL Project, Athabasca University.
- Col82** COLDEWAY, Dan O. (1982). « Recent Research in Distance Learning » dans *Learning at a Distance - A World Perspective*. Edmonton: Athabasca University. Pages 29-36.
- Col86 COLDEWAY, Dan O. (1986). « Learner characteristics and success. » Dans I. Mugridge & D. Kaufman (Eds.), *Distance education in Canada*. London: Croom Helm. Pages 81-93.
- Col91 COLDEWAY, Dan O. (1991). « Patterns of behavior in individualized distance education courses. » dans *Research in Distance Education*. Vol. 3, no. 4. Pages 6-10.
- Con02 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.
- Con022 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>.
- Coo01 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.
- Coo90** COOKSON, Peter (1990). « Persistence in Distance Education. » Dans M. G. Moore and others(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>.
- Coo902 COOKSON, PeterS. (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.
- Coo903 COOPER, E. (1990). *An analysis of student retention at Snead State Junior College*. Nova University.
- Coo95 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.
- Coo97 COOK, K. (1997). *Locus of control and choice of course delivery mode at an Ontario community college*. Qualifying Research Report. 20 septembre.
- Cor05** 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>.
- Cor82 CORMIER, Roger A. (1982). *L'Aide à l'étudiant adulte dans un système multi-média de formation à distance*. Sherbrooke : Editions Naaman, 154 pages.
- Cou02** 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/dfqa/disciplines/alphabetisation/autres_productions/pdf/41-1116.pdf.
- Cou84 COURNOYER, M. (1984). *Le cheminement scolaire des décrocheurs du secondaire professionnel court*. Sainte-Foy, INRS-Éducation.
- CP04 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>.
- Cps92 CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1992). *Raccrocher l'école aux besoins des jeunes*. Avis au ministère de l'Éducation. Québec.
- CPS93 CÔTÉ, Denyse; PAQUET, Gilles; SOUQUE, Jean-Pascal (1993). *Décrochage scolaire, décrochage technique : la prospérité en péril?* ACFAS-Outaouais.
- Cra85 CRANE, V. (1985). *Student Uses of Annenberg/CPB Telecourses in the Fall of 1984*. Corporation for Public broadcasting.
- Cra96 CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck et Larcier S.A.
- Cre97 CONSORTIUM RÉGIONAL DE L'EST DE L'ONTARIO (1997). *Dépistage précoce et continu*. Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Cri92** 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.
- Cri99** 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)*.
- Crp01 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 2001.
- Crp06 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.
- Crp07 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.
- Crp072** CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE (CREPAS) SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN (2007). *Actes du Colloque franco-québécois sur la persévérance scolaire*. 5 et 6 juin 2006. 106 pages. http://www.ctreq.qc.ca/medias/pdf-word-autres/CRE-Actes_colloque_2006_Final.pdf.
- Crp073 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/recherche.php?idDetail=23&page=1>.
- CS80 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.
- CS802** 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.
- Cse00 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>.
- Cse002 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cse02 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>.
- Cse94 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>.
- Cse96 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*. Québec: ministère de l'Éducation.
- Cse99 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec: ministère de l'Éducation.
- Csf99 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.
- Csm93 CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTRÉAL (1993). *L'abandon scolaire en milieu défavorisé. Rapport de travail*. Montréal, CECM.
- CSS80 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.
- Ctr02** CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ) (2002). *Étude sur les outils facilitant la réussite scolaire : rapport final*. 57 feuillets.
- Ctr03 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.
- Ctr07** 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>.
- Ctr072** 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>.

- Cum00 CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. United Kingdom England: Multilingual Matters.
- Cum89 CUMMINS, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento, California, Association for Bilingual Education.
- CWF98 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.
- CZ04 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.
- Dag99 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,.
- Dam95 DAMAY, M. (1995). *Influence de la conception des cours sur l'apprentissage à distance*. Mons : Université de Mons-Hainaut.
- Dam96 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.
- Dao99 D'AOUST, Marie-Hélène (1999). *Le lien entre les aptitudes intellectuelles et le décrochage en formation professionnelle*. Rapport de stage (maîtrise en éducation), UQAM.
- Day01** DAY, Victor (2001). *What is known about student retention*. Université Dalhousie. 9 pages.
<http://institutionalanalysis.dal.ca/Docs/StudentRetention.pdf>.
- DBC03 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>.
- DBR04 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.
- DC06 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).
- DC93 DEBLOIS, C. ; CORRIVEAU, L. (1993). « La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves » dans *Bulletin du CRIRES*. Vol.1, no 2. Pages 1-8.
- DC99 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.
- DDP98** 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).
- DE03** 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>.
- Deb02 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.
- DeB05 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.
- DEF05 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>.
- Der02 DEREMER, M.A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) mode*. Theses. The University of Texas, Austin.
- Des00 DESMARAIS, 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.
- Des01 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.

- Des02 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.
- Des89 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.
- Des91 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, p. 32-54.
- Des99** 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/D3_2_g.pdf.
- Dev95 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.serviccanada.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/1995-000015/page03.shtml>.
- DF04** 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.gc.ca/parea/desgent_outaouais_2004_rapport_PAREA.pdf.
- DG03** 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*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates. Pages 235-244.
- DG87 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.
- DGB04 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.
- Dia02 DIAZ, David P. (2002). « Online drop rates revisited. » dans *The Technology Source*. Mai-juin. http://technologysource.org/article/online_drop_rates_revisited/.
- DJ04 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>.
- DKP05 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.
- DKR03 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.
- DL05** DEBLOIS, Lucie; LAMOTHE, Denyse (2005). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 300 pages.
- DL94 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.
- DLD03 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.
- DM02 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>.
- DM06** DESCHÊNES, André-Jacques; MALTAIS, Martin (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Télé-université, 169 pages. http://www.teluq.quebec.ca/biblio/documents/DM_Volume.pdf.
- DM062 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>.
- DM91 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.
- DMD99** 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.telug.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf.
- DMM97 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.
- DMP99 DAGENAI, 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>.
- DMV00 DAGENAI, 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.
- Don68 DONEHOWER, Grace (1968). *Variables associated with correspondence study, a study to test twelve hypotheses*. Thèse de maîtrise, University of Nevada.
- Dor01 DORÉ-CÔTÉ, Annie (2001). « Le décrochage scolaire » dans *Actions Tox*. Vol. 1, no 6, avril. Pages 3-4.
- Dor012 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.
- Dor02 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.
- Dor022 DORAY, P. (2002). *L'analyse des parcours scolaires ou comprendre la réussite, la persévérance et le décrochage en formation technique*. Séminaire présenté au GIRSEF.
- Dor03** 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.agqc.qc.ca/index.php?q=fr/mai2003-persistance-etudes>.
- Dor06** D'ORTUN, Francine (2006). « La persévérance dans une autoformation assistée, de travailleuses en situation travail-famille-formation » dans *Carrièreologie*. Volume 10, numéro 3. http://www.carriereologie.uqam.ca/volume10_3-4/10_perseverance/index.html.
- Dor07 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.
- DP99 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.
- DR02 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.
- DR03** 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.acelf.ca/liens/crde/articles/18-dallaire.html>.
- DR99 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>.
- DRA94 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.
- Drc00 DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES 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>.
- Drc02 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.
- Duc96 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.

- Duf98 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.
- Dum07 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.
- Dun76 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.
- Dup04 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.
- ED90 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.
- EEB05 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>.
- EFP98 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.
- Ehr90 EHRMAN, M. (1990). « Psychological factors and distance education » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 4, no. 1. Pages 10-23.
- EM75 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.
- Eoh91 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.
- EPG03 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.
- ES74 ELLIOT, D. S.; VOSS, H. L. (1974). *Delinquency and dropout*. D. C. Heath and Co, Lexington, Mass. 264 pages.
- ES92 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.
- Esc07** 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>.
- Far90 FARRELL, Edwin (1990). *Hanging In and Dropping Out: Voices of At-Risk High School Students*. Teachers College Press, New York, 188 pages. ERIC : ED327624.
- Fau01 FAUCHER, R. (2001). *L'école française en milieu minoritaire*. Revue documentaire. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les études minoritaires (CIRCEM).
- Faw90 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.
- FB03 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.
- FBT92 FORGET, G. ; BILODEAU, A. ; THÉTRAULT, 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*. 15, no. 1. Pages 29-38.
- Fcs75 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.
- FD91 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 *AIR Professional File*. No. 39. Printemps. Pages 1-12.
- Fea87 FEASLEY, Richard (1987). « Evaluation of Student Outcomes in Distance Education. » dans *Third Annual Conference on Teaching at a Distance*. Madison, WI, 5 août.

- FH05 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.
- FHA04 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.collegesherbrooke.qc.ca/~philo/resumefortin.pdf>.
- Fig93 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.athabascau.ca/vol8.3/06b_figueroa-english.html.
- Fil05 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.
- Fil99 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.
- Fjo95 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.
- Fjo96 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.
- FKK06 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>.
- FLB05 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.cpi.gouv.qc.ca/fr/pdf/acces_postsecondaires.pdf.
- Fle82 FLEMING (1982). « The Allama Iqbal Open University, Pakistan » Dans G. Rumble & K. Harry (Eds.) *The distance teaching universities*. Chap. 2. London: Croom Helm.
- Flo01 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>.
- Flo02 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>.
- FLS05 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 : Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail/Statistique Canada.
- FMR05 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.
- Fol01 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.
- For05 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.
- For052 FORNER, Yann (2005). « À propos de la motivation à la réussite scolaire » dans *Carriéologie*. Vol. 10, no 1. http://www.carriéologie.uqam.ca/volume10_1-2/10_propos/index.html.
- FQ96 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>.
- Fra01 FRANKOLA, K. (2001). *Tips for increasing e-learning completion rates*. www.workforce.com/archive/feature/22/26/22/223517.php (inscription nécessaire).
- Fra012 FRANKOLA, K. (2001). *Why online learners drop out*. www.workforce.com/archive/feature/22/26/22/index.php (inscription nécessaire).

- Fre03 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>.
- Fre07 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.communiquaction.gc.ca/Collection/Statcan/11F0019MIF/11F0019MIF2007295.pdf>.
- Fre99 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.
- FRP04 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.
- FTB05 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.
- Gag98 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 réservé sous Érudit : <http://www.erudit.org.tlqprox.telug.uqam.ca/revue/RF/1998/v11/n1/057965ar.pdf>.
- Gai04 GAIDE, S. (2004). « Best practices for helping students complete online degree programs » dans *Distance Education Report*. Vol. 8, no, 20. Page 8.
- Gal98 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.
- Gar85 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.
- Gar87 GARRISON, D. (1987). « Researching dropout in distance education: Some directional and methodological considerations » dans *Distance Education*. Vol. 8, no. 1. Pages 95-101.
- Gar93 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.
- Gar932 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.
- Gar94** 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.athabascau.ca/vol9.1/garland.html>.
- Gat85** 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.
- Gau02** 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>.
- Gau04 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.fgrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf>.
- Gau07** 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>.
- GB05 GAGNON, Colette; BRUNEL, Marie-Lise (2005). « Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire » dans *Carrièreologie*. Vol. 10, no 2. http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10_1-2/17_raccrocheurs/index.html.
- GB87 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.
- GBL01 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.
- GBL96** 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>.
- GDB02 GAGNÉ, Pierre; DESCHÉNES, André-Jacques; BOURDAGES, Louise; BILODEAU, Héléne; 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.athabasca.ca/vol17.2/gagne_et_al.pdf.
- GDC01 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.
- Gee91 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.
- GF02 GUICHARD, Jean ; FALBIERSKI, Éric (2002). « Compétences et projets: mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté? » dans *Carriérologie*. Vol 8, no 3. http://www.carrieroogie.uqam.ca/volume08_3-4/08_guichard/08_guichard.html.
- GF88 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.
- GG03 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.
- GG87 GAGNÉ, Robert M. ; GLASER, R. (1987). « Foundations In learning research » dans R. M. Gagné (éd.). *Instructional technology : foundations*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- GG92 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.
- GGA03 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.
- GHP98 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.
- Gib90** 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.
- Gib91** 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.
- Gib96 GIBSON, C.C. (1996). « Toward an Understanding of Academic Self-Concept in Distance Education » dans *American journal of distance education*. Vol. 10, no 1. Pages 23-36.
- Gig01 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.
- Gig012 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.
- Gig07 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>.
- Gil91 GILBERT, S. (1991). « Attrition in Canadian universities. » dans *Research report to the Commission of Inquiry on Canadian University Education*.
- Gil93 GILLARD, G. (1993). « Deconstructing contiguity ». dans T. Evans and D. Nation (Ed.) *Reforming open and distance learning*. London. Kogan Page.
- Gil99 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/>.
- Gin95 GINGRAS, Guy (1995). *Prévenir le décrochage scolaire - Guide pratique à l'intention des élèves, des parents et des intervenants*. Éditions LIDEC. 91 pages.

- Gir89 GIRARD, F. (1989). *Élaboration d'un modèle de détection préventive de l'abandon des études*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- GJ93 GIROUX, G.; JULIEN, R. (1993). *Le titulariat dans les classes du secondaire*. Document de travail, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gli02 GLIKMAN, Viviane (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GMR07 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.
- GOP92** GOSELIN, 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.
- Gre81 GREENBERG, J.S. (1981). *Expectancy theory predictions of completion behavior and achievement in correspondence education*. Dissertation, Pennsylvania State University.
- Gro04 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.
<http://www.academos.qc.ca/expertise.asp#3>.
- GS01 GAGNE, M. ; SHEPHERD, M. (2001). « A Comparison Between a Distance and a Traditional Graduate Accounting Class » dans *T.H.E Journal*. Avril.
- Gua99 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,.
- Gui02 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.
- GW71 GLATTER, R.; WEDELL, E. G. (1971). *Study by correspondence. An enquiry into correspondence study for examinations for degrees and other advanced qualifications*. London: Longman.
- GY94 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.
- Hal01 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>.
- Har06 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>.
- Har87 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.
- Har99 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.
- HB96** 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 1996.
- HCR01 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.
- HFC03 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.
- HG88 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.
- Hit01** 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>.
- HK86 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.

- HL01 HENRI, France; LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presse de l'Université du Québec.
- HMS99 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>.
- HN06 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>.
- HO02 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.lsda.org.uk/files/PDF/1225.pdf>.
- Hog97 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.
- Hol77 HOLMBERG, Borje (1977). dans *Distance Education: a survey and bibliography*. London, Kogan Page, 200 pages.
- Hor80 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.
- Hri93 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.
- HT97** HRIMECH, Mohamed ; THÉORÉT, 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.
- HTH93 HRIMECH, Mohamed; THÉORÉT, 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, 1993. - xix, 182 pages.
- HW94 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.
- HWM04 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>.
- Ihe00** 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>.
- Ihe002 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.
- Inc01 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_inchauspe.asp.
- Inr07** INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (2007). *Sorties sans diplôme et inadéquation scolaire*. 12 pages, juin. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/juin2007.htm>.
- Ish03 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.
- Jac91 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.
- Jac93 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>.
- Jan00** 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>.
- Jan94 JANOSZ, Michel (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal.
- JB02 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.

- JC00 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.
- JD02 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.
- JES00 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.
- Jew97 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.
- Jez06 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>.
- JFD00 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.
- JJS98 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.
- JK01 JOHNSON, Anne D.; KREUZER, Paul, G. (2001). « Improving Retention Through a Comprehensive Student. » dans *Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, Wash.* 10 avril. 14 9, Dialog. ERIC, ED 452783.
- JK92 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.
- JKZ07 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.
- JL06 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.
- JL96 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.
- JL97 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.
- JLB00 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.
- JLB97 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*. 26, no. 6. Pages 733-759.
- Joh86 JOHNSON, Richard (1986). « Effectiveness and Efficiency in Distance Education. » dans *Productivity in Tertiary Education Conference*. Toowoomba, Queensland, 3-6 juillet.
- Joi78** 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.
- Joi782** JOLICOEUR, Jean (1978). *Les rythmes d'abandon et de persévérance des étudiants inscrits au Service des cours par correspondance en 1972-1973*. 21 pages.
- Joi783** JOLICOEUR, Jean (1978). *L'univers pédagogique des étudiants du S.C.C. Rapport de recherche*. Ministère de l'Éducation, SGME. 84 pages.
- Joi79** 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.
- Jou03 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.
- JR00 JUNG, I.; RHA, I. (2000). « Effectiveness and cost-effectiveness of online education: A review of the literature. » dans *Educational Technology*. Juillet-août, 57-60.

- JR97 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.
- JU04 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.
- Jun05** 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).
- Jun052** 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.
- JV95 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.
- Kar03** 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>.
- Kar032 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.
- Kar033 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.
- Kar06** 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.
- Kar062 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.
- Kar88 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.
- Kar97 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.
- Karsd KARSENTI, Thierry (S.d.). « Comment favoriser la persévérance dans les formations ouvertes et à distance ? » dans *Conférences de CourseLiner*.
- Kay01 KAYES, H. (2001). *The pre TMA01 submission pilot project*. Cambridge, Open University of the East of England. Non-publiée.
- KC86 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.
- KD87 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.
- Kee84 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.
- Kel87 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.
- Kel93 KELLY, B. (1993). « Increasing student retention rates » dans *Distance Education Association of New Zealand Bulletin*. Vol. 16. Pages 21-28.
- Kem01 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>.
- Kem02 KEMP, Wendy C. (2002). « Persistence of Adult Learners in Distance Education » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 16, No. 2. Pages 65-81.
- Kem89 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.
- Kem892 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.
- Kem90 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.

- Kem95** KEMBER, David (1995). *Open Learning Courses for Adults: A Model of Student Progress*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- Kem99 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.
- Ken00 KENNEDY, C. A. (2000). *What Influences Student Learning in an Online Course?* ERIC ED 466238.
- Ker96 KERKA, S. (1996). *Distance learning, the Internet and the World Wide Web*. ERIC.
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED395214>.
- KGV06 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.
- KH87 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.
- KH90 KRONICK, Robert F.; HARGIS, Charles H. (1990). *Who drops out and why ? And the recommended action*. Springfield : Charles C. Thomas. 209 pages.
- Kin01 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.
- KL98 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.
- KLM94 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.
- Koc05 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.
- Kow89 KOWALIK, T.F. (1989). « What We Know About Doctoral Student Persistence » dans *Innovative Higher Education*. Vol. 13, no 2, printemps / été. Pages 163-171.
- KP76 KENNEDY D.; POWELL, R. (1976). « Student progress and withdrawal in the Open University » dans *Teaching at a Distance*. No 7. Novembre. Pages 61-75.
- KR81 KAYE, A.; RUMBLE, G. (1981). dans *Distance Teaching for Higher and Adult Education*. Croom Helm, 342 pages.
- Kra97 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.
- KS02 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.
- KSL01** 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>.
- KT94 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>.
- KT95 KARSENTI, Thierry; THIBERT, G. (1995). « The Effect of Gender on Within-Term Changes in Junior-College Student Motivation. » dans *Higher Education Abstracts*. Vol. 34.
- KW95 KUBANEK, Anne-Marie; WALLER, Margaret (1995). « Une question de relation » dans *Pédagogie collégiale*. Vol. 8 no 8, mai.
- KWM89 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.
- LA99 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.

- Lad04 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.
- Laf79 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.
- Lam01** 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>.
- Lam012** 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>.
- Lam84 LAMONDE, Jeannine (1984). *La réussite scolaire au collégial*. Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Service de la recherche et du développement, Coll. « Bulletin statistique », vol. 9, no. 7. 72 pages.
- Lan96 LANGEVIN, Louise (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal, Éditions LOGIQUES.
- Lan99** LANGEVIN, Louise (1999). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. 2e éd., Montréal : Éditions LOGIQUES, 480 pages.
- Lap01 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>.
- Lap03 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_-_Portrait_de_l_universite_virtuelle_renouvelee_et_de_ses_enjeux_pedagogiques.pdf.
- Lap04 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.
- Lar76 LAROUCHE, C. (1976). « Les drop out: pourquoi ont-ils décroché? » dans *Québec science*. Vol. 14, no. 6. Pages 21-25.
- Law88 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.
- LBI05** 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.
- LBS80 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.
- LDF00 L'ESPÉRANCE, A.; DUCHARME, P.; FOUCAULT, D. (2000). « Le décrochage scolaire » dans *Bulletin statistique de l'éducation*. No. 18, 11 pages.
- Leb05** LEBEL, Céline (2005). « L'étudiant et l'étudiante à distance, qui sont-ils? » dans *DistanceS*. Vol. 7, no 1. Printemps. http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v7n1_c.html.
- Leb93 LEBEL, Céline (1993). *L'autonomie de l'étudiant à distance: représentations discursives de tuteurs*. Thèse (Ph.D.), Université de Montréal.
- Leb98 LE BLANC, M. et al. (1998). *Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lec00 LECLERC, Réal (2000). *Étude des relations entre l'identité personnelle et le potentiel de décrocher*. Thèse (M.A.Ed.), Université de Moncton.
- Lee02 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.
- Lee90 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.
- Lem01** LEMIRE, Louise (2001). *Pour promouvoir la réussite scolaire des jeunes lanaudois : 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.tpdsi.org/doc/Promouvoir.pdf>.
- Lep07** 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>.

- Lev05 LEVINE, J. S. (2005). *Making Distance Education Work : Understanding Learning and Learners At a Distance*. 253 pages.
- Lev07 LEVY, Yair (2007). « Comparing dropouts and persistence in e-learning courses » dans *Computers & Education*. Volume 48, no 2. Février. Pages 185-204.
- LFJ04 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.
- Lie96 LIEURY, A. FENOUILLET, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod.
- Lim01 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.
- Lin00 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.
- Lit98 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, No. 2.
<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/145/386>.
- Liu02 LIU, R. (2002). « A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory. » dans *Annual Forum for the Association for the Institutional Research*. Toronto, Juin.
- Liz02 LIZOTTE, Janice (1995). *Modèle multi-causal de l'abandon scolaire*. Thèse. Université de Moncton.
- LJL93 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.
- LK88 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.
- LK882 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.
- LL05** 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.
- LLB02 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.
- LLG81 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.
- LNH01 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.
- LO83 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.
- Loo02 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.
- Lou95 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.
- LP90 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.
- LS90 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.
- Lus95 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.

- LV00 LANGEVIN, L.; VILLENEUVE, L. (dir). (2000). *L'encadrement des étudiants : un défi du XXI^e siècle*. Montréal, Éditions LOGIQUES, Collection Théories et pratiques dans l'enseignement.
- LW86 LÉVESQUE, J.; WEST, W. (1986). *Le décrochage scolaire : une perspective holistique*. Essai de maîtrise non-publié, Université Laval: Ste-Foy.
- LYL03 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.
- LZA04 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>.
- MA00 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.
- Mac76 MACDONALD, F. J. (1976). « Report on phase II of the beginning teacher evaluation study. » dans *Journal of Teacher Education*. Vol. 27. Pages 39-42.
- Mah85 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.
- Mal03 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.
- Mal04** 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>.
- Man90 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.
- Mar03 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>.
- Mar96 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.
- Mas01** MASSON, Jean-Pierre (2001). « Introversion et extraversion chez des étudiantes et étudiants à distance utilisant les nouvelles technologies (Internet) » dans *DistanceS*. Vol. 5, no 1. 13 pages. http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_e.pdf.
- MB05 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.
- MBM98 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.
- MC00 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.
- Mcc96 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, Dissertation Abstracts International, 57, 07A.
- Mcg04 MCGIVNEY, Veronica (2004). « Understanding persistence in adult learning. » dans *Open Learning*. Vol.19, No 1. Pages 33-46.
- Mcm92 MCMILLEN, Marilyn M. (1992). *Dropout Rates in the United States*. ERIC : ED363671.
- MD04 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.
- Meh97 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.
- Mel05 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique. Analyse exploratoire*. Québec, 34 pages. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443.pdf.
- Mel07 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.

- Mem07** 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>.
- Mem072** *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>.
- Men07** 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>.
- Meo04 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>.
- Meo87 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1987). *Répertoire des interventions sur le décrochage scolaire*. Toronto, direction de la recherche.
- Meq82 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.
- Meq91 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.
- Meq92 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992). *Chacun ses devoirs, plan d'action sur la réussite éducative*. Québec.
- Meq94 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.
- Meq95 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.
- Mfdsd** 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>.
- MG02 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>.
- MGT80 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.
- Mil98 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.
- Mil982 MILLS, B. D. (1998). « Replication of optimism and pessimism of distance-learning and on campus students. » dans *Psychological Reports*. Vol. 83, no. 3. Page 1454.
- Min96** 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.
- Mir94 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.
- Mis04 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.
- ML06 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.rocqld.org/documentation/versionb.pdf>.
- MM02 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.

MINISTÈRE D

- MM03 MARSHALL, S.; MITCHELL, G. (2003). « Potential Indicators of e-Learning Process Capability ». dans *Proceedings of EDUCAUSE in Australasia*. Adelaide, Australia.
- MM91 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. McAcham (Eds.), *Quality in distance education*. Red Hill: Open and Distance Learning Association of Australia. Pages 312-315.
- MMO95 MOISSET, Jean ; MELLOUKI, M'hammed; 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.
- Moi04 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, No. 1. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/106/87>.
- Mon00 MONTMARQUETTE, Claude (2000). *Notes sur les personnes à risque d'abandonner les études secondaires*. Montréal, Centre universitaire de recherche en analyse des organisations,.
- Moo89 MOORE, M. (1989). « Recruiting and retaining adult students in distance education » dans *New Directions for Continuing Education*. 47. Pages 69-98.
- Mor89** 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>.
- Mor91 MORGAN, Alistair (1991). *Research Into Student Learning in Distance Education*. Victoria, Australia, Deakin University, Institute for Distance Education.
- Mor95 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.
- Mor952 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.
- MP93 MICHALSKI, Serge; PARADIS, Louise (1993). *Le décrochage - Prévention intervention raccrochage*. Éditions LOGIQUES, 226 pages.
- MT99 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.
- MTQ90 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.
- MU07** 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>.
- Munsd MUNRO, J. (s.d.). *A discourse of drop-out in distance education: A theoretical analysis*. Working paper.
- Mur74 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.
- MWF05 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.
- Myl99 MYLONA, Z. H. (1999). *Factors affecting enrolment satisfaction and persistence in a Web-based video-based and conventional instruction*. Thèse de doctorat. University of Southern California, Los Angeles.
- Nai00 NAIDU, Som (2000). « Collaborative reflective practice : An instructional design architecture for the Internet. » dans *Distance Education*. Vol. 18. No 2. Pages 257-283.
- Nat86 NATRIELLO, G. (Ed.), (1986). *School dropouts, patterns and policies*. New York : Teachers College Press.
- Neu02 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.
- NLS85 NOEL, Lee; LEVITZ, Randi; SALURI, Diana et al. (Eds.) (1985). *Increasing Student Retention*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 487 pages.
- NM07** 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>.
- Noedm** NOEL-LEVITZ (d.m.). *Papers, research and more*. <https://www.noellevitz.com/Papers+and+Research/>.
- NPM88 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*.

- NS92 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.
- OBB07 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.
- Ocd05 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.
- ODC00 OUELLET, Jacques; DELISLE, Daniel; COUTURE, Johanne; GAUTHIER, Ginette (2000). *Les TIC et la réussite éducative*. Collège de Chicoutimi.
- Ogb92 OGBU, John U. (1992). « Understanding cultural diversity and learning » dans *Educational Researcher*. Vol. 21, no. 8. Pages 5-14.
- Ogb93 OGBU, John U. (1993). « Differences in cultural frames of reference » dans *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 16. Pages 483-506.
- Ols80 OLSKI, K. (1980). « Problems and issues raised by returning adults » dans *Innovative Higher Education*. Vol. 5, No 2. Décembre. Pages 100-105.
- OQ07 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.
- OR02 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.
- Orf04 ORFIELD, Gary (dir.) (2004). *Dropouts In America: Confronting The Graduation Rate Crisis*. Cambridge, Harvard Education Publishing Group.
- Ort77 ORTON, L.J. (1977). « Completion and non-start rates in correspondence courses » dans *Canadian Journal of University Continuing Education*. Vol. 8. Pages 21-26.
- Os01 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.
- Oto07 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.
- PA07** 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.telug.quebec.ca/~girefad/genre_1dec07.doc.
- Pag00 PAGEAU, Danielle (2000). « Keys to success: willpower and commitment. ». Présentation Conférence CIRPA.
- Pag01** 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.quebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Pageau.pdf.
- Pag05 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.
- Paq05 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.
- Par03 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>.
- Par032 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.
- Par033 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.
- Par95 PARKER, Angie (1995). « Distance education attrition » dans *International Journal of Educational Telecommunications*. Vol. 1, no. 4. Pages 389-406.

- Par952 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.
- Par99** 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/>.
- PB00 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.
- PB92 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.
- PBC07** 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 scolaires. 4 pages. <http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/R%E9sum%E9RapportFinal1dec07.doc>.
- PBL07** 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.
- PC06 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.gc.ca/parea/RapportPAREAPoellhuberChomienne0306Final.pdf>.
- PC78 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.
- PCR90 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.
- PD00 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>.
- PDB99 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>.
- Per86 PERRENOUD, P. (1986). « De quoi la réussite scolaire est-elle faite? » dans *Éducation et recherche*. Vol 1. Pages 33-60.
- Pet01** PETTIGREW, François (2001). « L'encadrement des cours à distance. Profils étudiants » dans *DistanceS*. Vol. 5, no 1. 13 pages. http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_f.pdf.
- Pet92 PETERS, Otto (1992). « Some observations on dropping out in distance education » dans *Distance Education*. Vol. 13, no 2. Pages 234–269.
- PFD97 PAQUETTE-FRENETTE, Denise; DESCHÊNES, André-Jacques (dir.) (1997). *Apprentissage et encadrement à distance*. Sainte-Foy : Télé-université, 2 vol.
- PFL06 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.
- PFM07 POTVIN, Pierre ; FORTIN, Laurier ; MARCOTTE, Diane; ROYER' Égide ; DESLANDES, Rollande (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ, Québec.
- PGA07** 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.telug.quebec.ca/~girefad/FQRSC_tuteurs_1dec07.doc.
- PGV00 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.

- PGV01 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 p.
- Phe91 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.
- Pie84 PIETROWSKI, C. (1984). *Locus of control, field dependence-independence as factors in learning and memory*. Unpublished manuscript, University of West Florida.
- Pin00 PINARD, Renée en collaboration avec 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).
- Pin03 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.
- Pir02 PIRON, Florence (2002). « La tolérance culturelle et éthique du décrochage scolaire » dans *Revue des sciences de l'éducation* ». Vol. 28, no 1. Accès protégé sous Érudit : <http://www.erudit.org.tlqprox.teluq.uqam.ca/revue/rse/2002/v28/n1/007155ar.html>.
- PMP98 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.
- 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>.
- PMS07** 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 scolaires. UQÀR et Télé-Université. Décembre. 403 pages. http://benhur.teluq.quebec.ca/~girefad/FQRSC_ETUDIANTS_1dec07v2.doc.
- Poe04 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.
- Poe07** 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.
- Pot83 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.
- Pot98 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>.
- Pou00 POUZARD, Guy ; ROGER, Michel (2000). *L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves*. IGEN. Inspection générale de l'éducation nationale.
- Pou98 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.
- Pow06 POWELL, Richard (2006). « Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities » Présentation à la *Télé-université*. 26 janvier.
- Pow91 POWELL, R. (1991). *Success and Persistence at two open universities*. Research Report, Athabasca University.
- PP01 PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith (2001). *Lessons from the cyberspace classroom*. San Francisco, Jossey-Bass.
- PP94 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.
- PP96 POTVIN, P.; PARADIS, L. (1996). *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. Manuscrit non publié, Université du Québec à Trois-Rivières.

- PR92 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.
- PR96 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.
- Pre03 PRENDERGAST, G.A. (2003). *Keeping online student dropout number low*. Globaled.Com.
- Pre96 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.
- PRT07** 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 scolaires. Télé-Université. Décembre. 82 pages.
http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/FQRSC_Interactions_1dec07.doc.
- PS06** 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.
- PS70 PFEIFFER, J. William; SABERS, Darrell (1970). « Attrition and Achievement in Correspondence Study. » dans *National Home Study Council News, February 1970 Supplement*. 2 pages.
- PT00 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.
- PT80 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.
- Pug94 PUGLIESE, R.R. (1994). « Telecourse persistence and psychological variables » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 8, no. 3. Pages 22-39.
- PW95 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.
- PXP04 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>.
- Qui88 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.
- RA98 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>.
- Rad87 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.
- Rag01** 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.
- Ram04** 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.
- Rav06 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.
- Ray85 RAYNOR, T.E. (1985). *Identification of potential distance learning drop-outs*. Report to the ICDE Research Committee.
- RBB91 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.
- RC03 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.

- RC05 ROBERTSON, Andrée; COLLERETTE, Pierre (2005). « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions » dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 31, no 3. Accès protégé sous Érudit : <http://www.eric.ed.gov/fulltext/ED481551.pdf>.
- RCF00 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.
- Ref03** 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.
- Ref06** 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.
- Rek72 REKKEDAL, Torstein (1972). « Correspondence Studies - Recruitment, Achievement and Discontinuation » dans *Epistologidaktika*. No:2. Pages 3-38.
- Rek73 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.
- Rek82** 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.
- Rek83 REKKEDAL, Torstein (1983). « Enhancing student progress in Norway » dans *Teaching at a Distance*. No. 23. Pages 19-24.
- Rek85** REKKEDAL, Torstein (1985). *Introducing the personal tutor/counsellor in the system of distance education*. Project report 2: Final report. Oslo: NKI-Skolen.
- Rek93 REKKEDAL, Torstein (1993). Practice related research in large scale distance education Présentation à l'Umrea. http://nettskolen.nki.no/forskning/26/ume**.htm.
- Rek932 REKKEDAL, Torstein (1993). « Research and development to increase completion rates in distance education » dans *Epistologidaktika*. Vol. 1. Pages 41-58.
- Ren02 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>.
- RF77** 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.
- RH01 RUPH, François; HRIMECH, Mohamed (2001). « Les effets perçus d'un atelier d'efficiences cognitive sur les changements de stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires » dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 27, no. 3. Pages 595-620. <http://www.eric.ed.gov/fulltext/ED481551.pdf>.
- RH78 RUBENSON, K.; HOGHELM, R. (1978). *The teaching process and study dropout in adult education*. Stockholm: Stockholm Institute of Education.
- Rio98 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>.
- Rit89 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.
- Riv02 RIVIÈRE, Bernard (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Les Éditions LOGIQUES.
- Riv91 RIVARD, Claude (1991). *Les décrocheurs scolaires. les comprendre - les aider*. Montréal: Les Éditions Hurtubise HMH Ltée, 166 Pages.
- Riv95 RIVARD, Claude (1995). *Conseils pratiques pour réussir au secondaire*. Éditions Septembre. 95 pages.
- Riv952 RIVIÈRE, Bernard (1995). *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*. Montréal, Collège de Rosemont, 324 pages.
- Riv96 RIVIERE, Bernard (1996). *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir*. Laval, Beauchemin. 221 pages.
- RJ00 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.

- RLH04 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.
- RM99 REKKEDAL, Torstein; MØYSTAD, E. (1999). *Recruitment Barriers to Learning on the Internet II - Survey among active correspondence students and prospective students at NKI.* 78 pages. <http://nettskolen.nki.no/pub/index.xsql?artid=146>.
- RMP95 ROYER, Égide, MOISAN, S; PAYEUR, C; VINCENT, S. (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*. CRIRES, Éditions Saint-Martin. 148 pages.
- RN06 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.
- Rob84 ROBERTS, D. (1984). « Ways and Means of Reducing early Student Drop-out Rates » dans *Distance Education*. Vol. 5, no 1. Pages 50-71.
- Rob91 ROBITAILLE, M. (1991). « Persévérance et réussite. Quels facteurs favorisent nos étudiants ? » dans *Réseau*. Université du Québec, septembre. Pages 12-17.
- Rob95 ROBINSON, B. (1995). « Research and pragmatism in learner support. » Dans F. Lockwood (Ed.), *Open and distance learning today* (. London: Routledge. Pages 221-231.
- Rom00 ROMAINVILLE, Marc (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris. L'Harmattan.
- Rom97 ROMAINVILLE, M. (1997). « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? ». dans *Revue Française de Pédagogie*. No 119. Pages 81-90.
- Ros78** 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.
- Ros98 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.
- Rot75 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.
- Rot89 ROTTER, Julian B. (1989). « Internal versus external control of reinforcement » dans *American Psychologist*. Vol. 45, no. 4. Pages 489-493.
- Rot96 ROTTER, Julian B (1996). « Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement » dans *Psychological Monographs*. No. 80. Pages 1-28.
- Roy05** ROY, Jacques (2005). *Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial*. CAPRES, septembre. Sommaire : http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CSF_sept.05.shtml.
- Roy06 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.
- Roy91 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.
- RP06** RAYNAULD, Jacques; PELLETIER, Marie-Pierre (2006). « A Comparison of On-line and Face-to-Face Learning » dans *Congrès de l'ACED*. Montréal. Mai. 23 pages. <http://neumann.hec.ca/chaireteag/OnlineCEA06Raynauld.pdf>.
- RP07** 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>.
- RS03 ROSSETT, A.; SCHAFER, 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_ElMrDropou.pdf.
- RS90 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.
- RTB07 ROUSSEAU, Nadia; TÉTREAULT, 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.acef.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_076.pdf.

- Rum01 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.
- Rum83 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.
- Rum87 RUMBERGER, R.W. (1987). « High School Dropouts : a Review of Issues and Evidence » dans *Review of Educational Research*. No. 57. Pages 101-121.
- Rus99 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/>.
- Rya02 RYAN, Y. (2002). *Emerging indicators of success and failure in borderless higher education*. The Observatory on borderless higher education.
- Ryd94 RYDER, R. (1994). « Nontraditional students: perceived barriers to degree completion. » dans *College Student Affairs Journal*. Vol. 13, no 2. Pages 5-13.
- SA94 SCHLOSSER, C. A.; ANDERSON, M. L. (1994). *Distance education: Review of the literature*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Sab00 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.
- SAH96 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.
- Sai99 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.
- Sam03** SAMPSON, Nicolas (2003). « Meeting the needs of distance learners. » dans *Language Learning & Technology*. Vol. 7, no 3. Pages 103-118. <http://llt.msu.edu/vol7num3/pdf/sampson.pdf>.
- San98 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.
- Sau00** SAUCIER, Robert (2000). *Synthèse commentée des résultats du sondage (mars 2000) auprès des élèves de la FD au secondaire*. SOFAD. Novembre, 21 pages. <http://www.sofad.qc.ca/pdf/synthese.pdf>.
- Sau02** SAUCIER, Robert (2002). *Échecs et maths. Profil des résultats scolaires à distance 1995-2001*. 11 pages. http://www.sofad.qc.ca/pdf/echecs_et_maths_2007.pdf.
- Sau82** 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.
- SB01 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.
- SB03 SHANNON, G.S.; BYLSMA, P. (2003). *Nine Characteristics of High Performing School*. Olympia, W.A. OSPI.
- SBC84 STEINBERG, L. ; BLINDE, L. ; CHANG, K. (1984). « Dropping out among language minority youth. » dans *Review of Educational Research*. No. 58. Pages 113-132.
- SBL03 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.
- SBS04 SOLAR, Claudie; BIZOT, Dominic; SOLAR-PELLETIER, Laurence ; THÉORËT, 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.
- Sc05** 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/offi-f/rep-f/rep06jun05-f.pdf>.
- Sc052 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>.
- Sca01 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.

- Sca84 SCALES, K. (1984). « A Study of the Relationship between Telephone contact and Persistence » dans *Distance Education*. Vol. 5, no 2. Pages 268-276.
- SDF06** 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>.
- SDM07 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).
- SDW06** 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.
- SDW062 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).
- Sei05 SEIDMAN, Alan (2005). dans *College student retention: Formula for student success*. Westport, CT: ACE/Praeger.
- Sem02 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.
- SF87 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.
- SFL86 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.
- Sha02 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.
- Sha05** 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>.
- Sha82** 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.
- She01** SHEPHERD, Clive (2001). *Seeing it through*. <http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/features/dropout.htm>.
- Sho83 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.
- Sim03** SIMPSON, Ormond (2003). *Student retention in online, open and distance learning*. London: Kogan Page, 168 pages.
- Sim04 SIMPSON, Ormond (2004). « The impact on retention of interventions to support distance learning students. » dans *Open Learning*. Vol.19, No 1. Pages 79-95.
- Sim97 Simard, Josée (1997). *Étude descriptive 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>.
- SL03 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.
- SL05 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>.
- Sla88 SLAVIN, R. (1988). « Cooperative learning and student achievement. » dans *Educational Leadership*. Vol. 46, no. 2. Octobre Pages 31-33.
- SM06 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.telug.quebec.ca/distances/v8n2_f.html.

- SMF07 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>.
- Smi80 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.
- SN03 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>.
- SNL93** 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.
- Sno87 SNOW, R.E. (1987). « Aptitude complexes. » Dans R. E. Snow & M J. Farr (Eds), *Aptitude, learning and instruction*. Volume 3. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum. Pages 11-34.
- Sou93 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.
- SP92 STAHL, Virginia. V.; PAVEL, D. Michael (1992). « Assessing the Bean and Metzner model with community college student data ». San Francisco. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/ff/78.pdf.
- Spa71 SPADY, W.G. (1971). « Dropouts from Higher Education : Toward an Empirical Model » dans *Interchange*. No 2. Pages 38-62.
- Spe99 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.
- SR00 SCHARTMAN, Laura ; RHEE, Byung-Shire (2000). « Linking Student Retention Model with Institutionnal Planning: The Benefits and Limitations of a Student Matrix Model. dans *The Annual Forum of the Association for Institutionnal Research*. Cincinnati, Ohio. Cincinnati, Ohio.
- SRS04 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.
- SS01 SCHARGEL, F.P. ; SMINK, J. (2001). *Strategies to Help Solve Our School Dropout Problem*. Larchmont, NY. Eye on Education.
- SS94 SATYANAYARANA, P.; SESHARATNAM, C. (1994). « Nature of dropout in distance education. » dans *Kakatiya Journal of Distance Education*. Vol. 3, no. 1. Pages 15-36.
- Sta07 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.
- STD03 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 intervention éducatives efficaces*. Rapport de recherche présenté au Fonds de Recherche sur la Société et la Culture et au Ministère de l'Éducation.
- Ste91** 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>.
- Sto00 ST-ONGE, Amélie (2000). *Les facteurs familiaux associés aux élèves à risque de décrochage scolaire de niveau secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Sto03** 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/elnm_fr.pdf.
- Stp04** 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>.
- Sul88 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.

- Sun86** 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.
- SV03 SAUVÉ, L.; VIAU, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUQ.
- SWB05** 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>.
- SWB052 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).
- SWD05 SAUVÉ, Louise; WRIGHT, A.; DEBEURME, G. (2005). « S@M-PERSÉVÉRANCEU - 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>.
- Swe86 SWEET, R. (1986). « Student dropout in distance education: An application of Tinto's model ». dans *Distance Education*. Vol. 7, no. 2. Pages 201-213.
- Syl82 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.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubC114/C114Intro.html>.
- Syl93 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'œuvre, de la Sécurité du Revenu et de la Formation Professionnelle (MMSRFP). Direction de l'évaluation et de la statistique, iv. 61 pages.
- Tai04 TAIT, Jo (2004). « The tutor/facilitator role in student retention. » dans *Open Learning*. Vol.19, No 1. Pages 97-109.
- Tai99 TAILLON, Jacques (1999). « Statistic Profile of Non-Traditional Learners » dans *Actes du colloque de CIRPA/ACPRI*. Statistique Canada.
- Tar91 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.
- Tar92 TARDIF, J.C. (1992). *Exclus ou déserteurs? Rapport de recherche sur l'analphabétisme et les difficultés scolaires*. Québec, CEQ.
- Tar93 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.
- Tar95** 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.
- Tar98 TARDIF, J. (1998). « La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques » dans *Pédagogie collégiale*. Vol. 11, no 3, mars.
- TB94 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.
- TBW86 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.
- 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.
- TCL06** THÉORÉT, 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/1111.html> et pages suivantes.
- TD94 TERRILL, Ronald; DUCHARME, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal. SRAM.
- Ten00 TÉLÉ-ÉDUCATION NOUVEAU-BRUNSWICK (2000). *The Design, Development and Delivery of Internet Based Training and Education..* Nouveau-Brunswick. Ungerleider, C. Information and Communication.

- Ter05 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.
- Ter88 TERRILL, Ronald (1988). *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*.
- TES93** 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.
- TH99 THÉORÉT, 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 1999). Pages 251-264.
- THB84 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.
- Thi06 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.
- Tho84 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.
- Tho97 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>.
- Tin03 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).
- Tin05 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.
- Tin75 TINTO, Vincent (1975). « Drop-out from Higher Education : a Theoretical Synthesis of Recent Research » dans *Review of Educational Research*. No 45. Pages 89-125.
- Tin82 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.
- Tin822 TINTO, Vincent (1982). « Limits of Theory and Practice in Student Attrition » dans *Journal of Higher Education*. No 53, no. 6. Pages 687-700.
- Tin90 TINTO, Vincent (1990). *Principes à la base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance*. Conférence donnée à l'UQAM. Montréal, 24 octobre.
- Tin92 TINTO, Vincent (1992). « Student Attrition and Retention » Dans Burton, C. R; Neave, G. *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol. 3. New York. Pergamon Press.
- Tin93 TINTO, Vincent (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2e édition), Chicago, The University of Chicago Press. Édition originale : 1987.
- Tin97 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.
- Tin98 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.
- TJ01** 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.
- TK87 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.
- TK96 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.
- Tou05** TOULGOAT, M. (2005). *Le nouveau visage de l'étudiant universitaire : boulot, travaux, dodo*. CAPRES, janvier. http://www.quebec.ca/capres/fichiers/art_toulgoat_visages_fev.05.shtml.
- TP80 TEREZINI, 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.

- Tre02 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>.
- Tre05** 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.
- Tre99** 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.
- TRG99 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.
- TSB98 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 réservé sous Érudit : <http://www.erudit.org.tlqprox.teluq.uqam.ca/revue/cqd/1998/v27/n1/010244ar.pdf>.
- Tse98 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.
- Tuc04 TUCKMAN, B.W. (2004). « The Effect of Motivational Scaffolding on the Effectiveness of Distance Learning » dans *AERA 2004*. San Diego.
- Tuc042 TUCKMAN, B.W. (2004). « The Effect of Motivational Scaffolding on the Effectiveness of Distance Learning, » Présentation à *AERA 2004*. San Diego.
- TYJ01 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>.
- Tyl06** 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.
- UB03 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.
- Ude02** US DEPARTMENT OF EDUCATION (2002). *Findings from the conditions of education 2002. Nontraditional undergraduates*. 26 pages. <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>.
- Ude022** US DEPARTMENT OF EDUCATION (2002). *A Profile of Participation in Distance Education: 1999-2000*. 70 pages. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003154.pdf>.
- Udm00 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.
- UG02 UMBRIACO, Michel; GOSSELIN, L. (2002). « Émotion, cognition et formation à distance », dans *Distances et Savoirs*. vol. 5, no 1.
- UL98** 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>.
- Vai98** 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.
- VB02 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 restreint sous Érudit : <http://www.erudit.org.tlqprox.teluq.uqam.ca/revue/rse/2002/v28/n3/008338ar.html>.
- VB91 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.
- Vei04 VEILLETTE, Suzanne (2004). *L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*. Thèse (Ph.D.), Université Laval.
- Ver78** 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.

- Via94 VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique (ERPI).
- Vio91 VIOLETTE, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir, difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Vis98 VISSER, L. (1998). *The development of motivational communication in distance education support*. Thèse de doctorat, Université de Twente, Vernouillet France, 253 pages.
- VM94** 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>.
- VM99 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.
- VR03 VALLIÈRES, E.F.; RIVIÈRE, Bernard (2003). Étude préliminaire de validation du Questionnaire multidimensionnel des représentations sociales de la réussite (QMRSR). Communication présentée au 71^{ème} congrès de l'ACFAS. Rimouski. 22 mai.
- VS87 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.
- VS91 VÉZINA, H.; SAINT-LAURENT, L. (1991). « Intervention cognitive auprès de l'élève en difficulté » dans *Québec français*. Automne. Pages 57-59.
- VS92 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.
- VT93 VALLERAND, R.J.; THILL, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec), Éditions Études vivantes.
- VV99 VELTRI, Anna ; VAN WINCKEL, Fred (1999). *Profil des jeunes décrocheurs francophones (de 15 ans à 24 ans) de la région de Peel*. 19 pages.
- WA85 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.
- Wag91 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*.
- Wal96 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>.
- Wal962 WALTHER, B. (1996). « Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction. » dans *Communication Research*. Vol. 23, no. 1.
- Wan73 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.
- Was05 WASCHULL, Stefanie B. (2005). « Predicting success in online psychology courses: self-discipline and motivation. » dans *Teaching of Psychology*. Vol. 32, no. 3. Page 190.
- WDT01 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.
- Weh89 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.
- Wei85 WEINER, B. (1985). « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. » dans *Psychological Review*. Vol. 92, no. 4. Pages 548-573.
- Wei92 WEIL, G. (1992). *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*. Lyon, Chronique sociale.
- WFG03 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.
- WHP05 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>.
- Wie01 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>.
- Wil02 WILLMS, D. (dir.) (2002). *Vulnerable children*. Edmonton, University of Alberta Press.

- WN00 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.
- WN02 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.
- Won92 WONG, S. L. (1992). Approaches to study of distance education students *Research in Distance Education*. Vol. 4, no. 3. Pages 11–17.
- Woo03 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>.
- Woo04 WOODLEY, A. (2004). « Conceptualizing student dropout in part -time distance education: pathologizing the normal? » dans *Open Learning*. Vol. 19, no 1. Pages 47-64.
- Woo82 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.
- Woo87 WOODLEY, Alan (1987). « Understanding adult student dropout » Dans Thorpe et Grugeon (ed.) *Open learning for adults*. Harlow, Longman Open Learning. Pages 110-124.
- Woo95 WOODS, E. G. (1995). *Reducing the Dropout Rate*. School Improvement Research Series (SIRS). États-Unis : Northwest Regional Educational Laboratory.
- Woo99 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.
- WP04 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.
- WP83 WOODLEY, Alan; PARLETT, M. (1983). « Student Drop-out » dans *Teaching at a Distance*. Vol. 24, no. 1. Pages 2-23.
- WR86 WEHLAGE, G.; RUTTER, R.A. (1986). « Dropping out : How much do schools contribute to the problem ? » dans *In NATRIELLO (G.) (Ed.), School dropouts, patterns and policies*. New York : Teachers College Press. Pages 70-88.
- WRS89 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.
- WSD05 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>.
- WW79 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.
- XYSH94 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.
- Yel98 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.
- Yor04 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.
- Yor99 YORKE, Mantz (1999). *Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education*. London, Falmer Press. 164 pages.
- YS02 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>.
- Zaj97 ZAJKOWSKI, M.E. (1997). « Price and persistence in distance education » dans *Open Learning*. Vol. 12, no. 1. Pages 12-23.
- ZK03** ZUCKER, Andrew; KOZMA, Robert (2003). *The Virtual High School. Teaching Generation V*. Teachers College Press, New York et London.
- ZLY05 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.

¹ Afin d'alléger la lecture du document, le genre masculin inclut le féminin.

² Pour faciliter et abrégé les références, un code unique a été attribué à chaque écrit. Il s'inspire d'une méthode plus courante dans le domaine des technologies. Le code y est fondé sur le nom du ou des auteur(s) et sur l'année de publication. Par exemple, BDD94 fait référence à un document de Bertrand, Demers et Dion de 1994.

³ Que l'on désigne parfois en anglais sous le terme de *stopout* ou *stop-out*.

⁴ Et qui peuvent alors correspondre, pour une part, à ce que certains auteurs appellent les *drop-in*, des persistants peu intéressés ou décrocheurs internes.

⁵ Dans les pages qui viennent, à moins d'indications contraires, nous utiliserons indistinctement abandon, décrochage, attrition, ou leur contrepartie de persistance, de persévérance ou de rétention pour désigner le phénomène à l'étude.

⁶ (Dor01), citée dans Lemire (Lem01.)

⁷ Ce qui soulève d'autres questions, qui dépassent cependant le cadre de cette recension : un persistant qui obtient son diplôme mais ne poursuit pas au niveau supérieur devrait-il être associé aux non-persistants de ce dernier niveau ? En partage-t-il les caractéristiques ? Cela indique aussi la multiplicité des définitions possibles de la persistance.

⁸ Sur l'utilisation des cours comme base de calcul, Poellhuber (Poe07) explique que : « Dans les FOAD, la persévérance dans le cours est un sujet de préoccupation plus important et plus immédiat que la persévérance dans le programme de formation, puisqu'il arrive souvent que les étudiants ne s'inscrivent qu'à quelques cours ponctuels plutôt qu'à un programme de formation ».

⁹ Dans leur cas, selon CCC06, 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 sont désinscrits.

¹⁰ On pourrait alléguer que, dans les études comparatives où les étudiants sont alloués aléatoirement à un cours à distance ou à un cours en classe, les différences de caractéristiques des étudiants ne jouent pas. Mais il s'agit alors généralement d'institutions où l'essentiel de l'enseignement est présentiel. On peut donc présumer que c'est la préférence de la majorité et que certains ont donc déjà, au départ, des réticences envers la FAD. Ils ont aussi très probablement moins d'expérience de la FAD que de la FP, ce qui pourrait contribuer à des écarts.

¹¹ Adaptation d'un extrait de l'article en anglais que contient la thèse : La citation originale est : « *The introduction of collaborative learning in an institution centred on a self-paced, individualized learning model is neither easy nor popular. While some students are interested in peer collaboration and take advantage of it, many others are either not interested in collaboration or not accustomed to the culture of collaboration. In fact, some authors found that collaboration could be seen as a culture shock for many students used to traditional teaching. There are institutional, logistical, and individual barriers to collaboration in an institution where self-paced learning is the norm. In order to create significant peer interaction, it might be necessary to form groups, an initiative that runs counter to the flexibility at the core of the learner-paced model, or at least find ways to enable and promote peer collaboration* ».

¹² Tous les hyperliens ont été vérifiés le 19 mars 2008.