

Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte à distance

Depuis le déploiement des dispositifs de formation ouverts à distance (FOAD), définis ici au sens du collectif de Chasseneuil (2001), et plus récemment des MOOCs (Massive Open Online Courses), un constat récurrent est établi par les chercheurs : l'abandon. Abandon volontaire pour les uns qui cherchent par cette modalité à obtenir des ressources ou tout simplement découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques, ou involontaire pour d'autres qui n'ont pu persévérer jusqu'à l'aboutissement de leur projet. Cet abandon se traduit par un taux de réussite très souvent inférieur à celui obtenu par les étudiants suivant un cours identique sur campus. Cette question de la persévérance (c'est-à-dire de l'absence d'abandon, Barbier, 2006) a été étudiée par de nombreux auteurs (Desmarais, 2000 ; Sauvé et al., 2007) montrant l'importance de la coopération, de la qualité du tutorat, ainsi que des facteurs individuels présents chez les étudiants. En effet, dans cette situation singulière, les effets de la distance, notamment au niveau social et affectif, ne semblent pas toujours permettre à un apprenant mêlant souvent vie professionnelle, personnelle et étudiante, de persévérer, c'est-à-dire d'aller au terme de sa formation.

Nous intéressant à l'aspect psychologique de l'individu, l'apprenant est défini dans sa dimension psychologique comme un système de trois composantes : une cognitive, une métacognitive et une affective. C'est à l'aide de cette dernière composante que nous expliquerons l'abandon en FOAD. Il sera plus précisément question de socio-affectivité, étant donné l'importance et la prégnance de la dimension sociale dans l'apprentissage, y compris à distance. Nous mobiliserons, pour mieux définir cette dimension et comprendre les enjeux de la communication médiatisée et de la distance en formation (en tant qu'objet social et technique), des auteurs issus de différentes disciplines des sciences humaines : notamment des chercheurs en sciences de l'information et de la communication (e.g. Jacquinet, 1993 ; Mœglin, 2005 ; Paquelin, 2009), des psychologues (e.g. Vygotski, 1933/1997 ; Bandura, 1986 ; Rogers, 1984 ; Dupont, 2010) et des chercheurs en sciences de l'éducation (e.g. Giordan, 1998 ; Jézégou, 1998 ; Postic, 2001). Nous proposons de caractériser la dimension socio-affective, pensée comme un système (Morin, 1977), par un modèle intégratif des émotions et sentiments proposés par l'ensemble de ces chercheurs : l'auto-efficacité, la confiance en l'Autre, l'appartenance sociale, la valorisation et la reconnaissance, l'isolement et la solitude, l'anxiété, l'autonomie et la dépendance, le plaisir et l'estime de soi.

Dans cette thèse, nous chercherons à comprendre de quelle manière est vécue et perçue la dimension socio-affective en FOAD, et en quoi elle participe à la persévérance. Seront notamment questionnés l'importance des interactions dans (avec les enseignants et autres apprenants) et en dehors (avec l'entourage proche) du dispositif de formation, et les facteurs individuels des apprenants. Cette recherche se veut exploratoire, en ce sens que le rôle de la socio-affectivité pour expliquer l'abandon a été peu traité dans le domaine de la FOAD.

Pour répondre à ces problématiques, nous avons réalisé une enquête quantitative (2012-2013) auprès d'apprenants en FOAD de deux universités françaises et une québécoise, pour un total de 17 formations différentes (15 françaises, 2 québécoises). Cette enquête a été réalisée en

deux étapes sur une période de formation dont la durée est variable selon les universités (un semestre pour les étudiants français et une session pour les étudiants québécois), en début de formation et quelques jours avant les premiers examens. Le corpus de données est constitué à partir des réponses fournies par 329 répondants à la première enquête, 234 à la seconde et 73 aux deux. Il comprend tant des données socio-affectives que sociodémographiques (e.g. sexe, âge, situation professionnelle) des apprenants. Nous avons cherché par cette double investigation à caractériser leurs attentes à l'entrée en formation ainsi que leur projection initiale de réussite à leur projet, et à étudier l'évolution des variables socio-affectives durant leur parcours. Les données obtenues ont pu être croisées avec le résultat administratif de 332 apprenants en fin de parcours (réussite, échec ou abandon de la formation) recherchant à identifier les éventuelles corrélations entre l'état socio-affectif initial des apprenants, leur vécu en cours de formation, les écarts entre ces deux moments, et leur persévérance. Afin d'approfondir ces données, 29 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'apprenants persévérants (18) ou ayant abandonné (11) selon une grille de variables identiques à celles utilisées pour les questionnaires. Enfin, nous avons également établi une grille descriptive permettant de qualifier les dispositifs de FOAD et mieux comprendre les ressources à disposition des apprenants. Il s'agissait de recueillir des informations à la fois sur les outils à disposition (à but informatif, social, collaboratif, etc.), sur les éléments organisationnels liés au dispositif (e.g. durée de la formation, regroupements présentiels ou virtuels) ou d'ordre pédagogiques (e.g. travail collaboratif, disponibilité des enseignants et tuteurs pour répondre aux demandes, modalités d'évaluation).

L'analyse des résultats nous montre que l'abandon est dû à des facteurs tant internes qu'externes à l'individu. Certains facteurs présents *ante* formation permettent d'établir des profils d'apprenants « à risque », c'est-à-dire plus susceptibles d'abandonner par la suite dans des situations où d'autres persévéreront, comme le motif initial de suivi de la formation. Pour d'autres, c'est le vécu de la formation qui permettra d'identifier les raisons de l'abandon. Nous verrons notamment que la distance nourrit les représentations de certains apprenants lorsque le dispositif ne leur permet pas d'initier un agir communicationnel (Habermas, 1987) favorisant leur sécurité affective ; imaginant les enseignants comme inaccessibles, et leurs pairs comme trop différents d'eux, ils subiront une solitude et ne trouveront pas leur place dans le dispositif, là où d'autres compenseront l'éventuelle absence de soutien des enseignants par celui de leurs pairs ou de leurs proches. Corrélé à un projet initial flou ou une faible confiance en leur capacité à réussir initiale, les services non rendus par le dispositif peuvent expliquer jusqu'à 60 % d'abandons des apprenants. Pour d'autres, l'origine de l'abandon est autre : par exemple, une absence de soutien de l'entourage dans une situation où l'apprenant rencontre des difficultés pour gérer son temps, ou encore la remise en cause du projet professionnel ou étudiant, amenant à renoncer à une formation qui ne convient plus. De ces constats, nous établirons un modèle de l'abandon en FOAD expliqué par la dimension socio-affective.

Bibliographie

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barbier, J.-M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner des formations ouvertes: conférence de consensus*. Editions L'Harmattan.
- Desmarais, L., « La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas », *Alsic* [En ligne], Vol. 3, n° 1 | 2000, document alsic_n05-rec5, mis en ligne le 15 juin 2000, Consulté le 05 janvier 2014. URL : <http://alsic.revues.org/1780>
- Dupont, S. (2010). *Seul parmi les autres le sentiment de solitude chez l'enfant et l'adolescent*. Toulouse: Érès.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Belin.
- Habermas, J., & Ferry, J.-M. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1 : Rationnalité de l'action et rationalisation de la société*. Fayard. Consulté à l'adresse <http://www.amazon.ca/exec/obidos/redirect?tag=citeulike09-20&path=ASIN/2213018936>
- Jacquinet, G. (1993). *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance*. *Revue française de pédagogie*, 102(1), 55-67.
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance: Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Editions L'Harmattan.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs: une approche communicationnelle*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Morin, E. (1977). *La Méthode. Tome I*. Paris: Seuil.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation: Du prescrit aux usages*. L'Harmattan.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rogers, C. R. (1984). *Liberté pour apprendre ?* Dunod.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G. et Castonguay, M. (2007). *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires Rapport final*. Québec. Rapport déposé au FQRSC
- Vygotskij, L. S., & Piaget, J. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.