

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	v
RESUMEN	vii
TABLE DES MATIÈRES	ix
LISTE DES ANNEXES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xiii
DÉDICACE	xiv
REMERCIEMENTS	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 ÉTAT DE LA QUESTION	4
1.1.1 L'accès aux études et la réussite	5
1.1.2 L'autoformation comme mode de formation des travailleurs	8
1.1.3 Les formules innovantes à l'université : les FOAD et l'autoformation	10
1.1.4 Persévérance et abandon à l'université et en FOAD	13
1.1.5 L'encadrement pour favoriser la persévérance à l'université	16
1.2 LE PROBLÈME DE RECHERCHE	18
1.3 BUT DE LA RECHERCHE	19
1.3.1 Formulation de la question de recherche	19
1.3.2 La question spécifique	20
1.3.2.1 <i>Les sous questions</i>	20
1.3.3 Justification de la question	21
1.4 UTILITÉ DE LA RECHERCHE	21
1.5 TYPE DE RECHERCHE	22
1.6 DÉFINITIONS DES TERMES DE LA QUESTION	22
1.6.1 Autoformation	22
1.6.2 Autoformation assistée	23
1.6.3 Formation ouverte et à distance (FOAD)	23
1.6.4 Apprenantes	24
1.6.4.1 <i>Persévérantes</i>	24
1.6.4.2 <i>Décrocheuses</i>	24
1.6.5 Formation continue	25
1.6.6 Facteurs d'ordres pédagogique, psychologique et environnemental	25
CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS	28
2.1 LA FORMATION CONTINUE À L'ÂGE ADULTE	28
2.1.1 L'andragogie et l'aide à l'apprentissage	28
2.1.2 Autoformation et andragogie	30
2.1.3 FOAD, autoformation et andragogie	31
2.2 PERSÉVÉRANCE ET ABANDON À L'UNIVERSITÉ	35
2.2.1 Enjeux socioéconomiques et politiques	36
2.2.2 Préoccupation des établissements universitaires	37
2.2.3 Persévérance et abandon en FOAD	40
2.2.3.1 <i>Variables étudiées dans les recherches sur les abandons en FOAD</i>	42
2.2.3.2 <i>Les trois ordres de facteurs étudiés</i>	44
2.3 FACTEURS D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE LIÉS À LA PERSÉVÉRANCE	46

2.3.1 Le style d'apprentissage	46
2.3.2 Le niveau d'autonomie	47
2.3.2.1 <i>La prédisposition à apprendre par soi-même</i>	49
2.3.3 Le niveau de contrôle	50
2.3.3.1 <i>Le sentiment de contrôler sa vie</i>	52
2.3.5 Synthèse des facteurs d'ordre psychologique reliés à la persévérance	54
2.4 FACTEURS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE LIÉS À LA PERSÉVÉRANCE	55
2.4.1 Les caractéristiques d'un soutien efficace en FOAD	55
2.4.2 Le soutien aux apprenants en difficulté	58
2.4.2.1 <i>Les services offerts par l'université</i>	59
2.4.3 Synthèse des facteurs d'ordre pédagogique reliés à la persévérance	61
2.5 FACTEURS D'ORDRE ENVIRONNEMENTAL LIÉS À LA PERSÉVÉRANCE	62
2.5.1 Événements de la vie adulte	62
2.5.2 Conciliation travail, famille, formation	64
2.5.3 L'environnement de formation des travailleuses	69
2.5.4 L'environnement des apprenants à distance	72
2.5.5 Synthèse des facteurs d'ordre environnemental liés à la persévérance	73
2.6 L'ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES	75
2.6.1 Encadrement, persévérance et réussite à l'université	75
2.6.2 Encadrement et cheminement dans la candidature	77
2.6.3 Encadrement universitaire et tutorat	81
2.6.3.1 <i>Rôles et fonctions tutoriales</i>	81
2.6.3.2 <i>Tutorat en situation d'autoformation assistée</i>	82
2.6.3.3 <i>Recours aux TIC pour l'encadrement</i>	87
2.7 SYNTHÈSE DE LA RECENSION	87
CHAPITRE III : CADRE DE RÉFÉRENCE	90
3.1 NOTIONS ET FACTEURS DE PERSÉVÉRANCE	90
3.1.1 La notion de contrôle sur l'apprentissage	90
3.1.2 Le besoin d'assistance en situation d'autoformation formelle	91
3.1.3 Les facteurs retenus	91
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE	94
4.1 LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON	94
4.1.1 Description des deux programmes d'études	95
4.1.2 Profil de la clientèle des deux programmes d'études	96
4.1.3 Encadrement institutionnel offert aux participantes	96
4.2 RECRUTEMENT DES PARTICIPANTES	98
4.2.1 Critères de choix des participantes	98
4.2.2 Données d'ordre personnel	100
4.3 CUEILLETTE, RÉDUCTION ET ANALYSE DES DONNÉES	100
4.3.1 Cueillette de données à l'aide des tests	101
4.3.1.1 <i>Le choix des instruments de mesure</i>	101
4.3.1.2 <i>Traitement des données reliées à l'autonomie et au contrôle</i>	103
4.3.2 Cueillette de données à l'aide d'entrevues	105
4.3.2.1 <i>Consignes, schéma, fiche d'identification et entente de confidentialité</i>	107
4.3.2.2 <i>Traitement des données reliées aux facteurs de persévérance</i>	107
CHAPITRE V : ANALYSE DES RÉSULTATS	115
5.1 PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON	115
5.1.1 Les variables d'ordre personnel et tendances observées	115
5.1.2 Résultats aux tests	122
5.1.2.1 <i>La prédisposition à l'apprentissage autonome</i>	122
5.1.2.2 <i>Le sentiment de contrôler sa vie</i>	123
5.1.3 Synthèse des tendances dégagées des caractéristiques personnelles	125
5.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS D'ENTRETIENS	126
5.2.1 Facteurs d'ordre psychologique	128

5.2.1.1	<i>Facteurs d'ordre psychologique favorables à la persévérance</i>	128
	<i>L'attrait envers la souplesse du mode à distance</i>	129
	<i>Le lien perçu entre la formation et les buts</i>	130
	<i>Des prédispositions ou compétences personnelles</i>	131
5.2.1.2	<i>Facteurs d'ordre psychologique défavorables à la persévérance</i>	132
	<i>Des préjugés à l'égard du mode à distance</i>	133
	<i>L'absence de lien perçu entre la formation et les buts</i>	134
	<i>Des caractéristiques personnelles</i>	135
5.2.1.3	<i>Les facteurs d'ordre psychologique selon le statut</i>	136
5.2.1.4	<i>Synthèse des facteurs d'ordre psychologique</i>	136
5.2.1.5	<i>Analyse des résultats à la dimension psychologique</i>	137
	<i>L'attrait envers la souplesse du mode à distance</i>	138
	<i>La motivation à étudier</i>	140
	<i>La motivation à étudier à distance</i>	140
	<i>Le lien perçu entre la formation et les buts d'ordre scolaire ou d'ordre professionnel</i>	141
	<i>Les prédispositions ou les compétences personnelles</i>	143
	<i>Les préjugés à l'égard du mode à distance</i>	145
	<i>La différence entre les études à distance et les études sur place à l'université</i>	146
5.2.2	<i>Facteurs d'ordre pédagogique</i>	147
5.2.2.1	<i>Facteurs d'ordre pédagogique favorables à la persévérance</i>	147
	<i>La souplesse du mode à distance</i>	148
	<i>La reconnaissance du mode à distance</i>	149
	<i>La qualité du matériel didactique</i>	149
	<i>L'intérêt du personnel envers les apprenants</i>	151
	<i>L'intérêt de l'établissement envers les apprenants</i>	152
5.2.2.2	<i>Facteurs d'ordre pédagogique défavorables à la persévérance</i>	153
	<i>La rigidité institutionnelle</i>	154
	<i>La mauvaise qualité du matériel didactique</i>	154
	<i>L'indisponibilité, l'attitude négative ou l'incompétence du personnel</i>	155
	<i>Des services institutionnels inadéquats</i>	155
5.2.2.3	<i>Les facteurs d'ordre pédagogique selon le statut</i>	157
5.2.2.4	<i>Synthèse des facteurs d'ordre pédagogique</i>	158
5.2.2.5	<i>Analyse des résultats à la dimension pédagogique</i>	159
	<i>La souplesse du mode à distance</i>	160
	<i>La reconnaissance du mode à distance</i>	161
	<i>La qualité de la formation et des dispositifs</i>	162
	<i>Le soutien aux apprenants</i>	164
	<i>Les services offerts</i>	166
5.2.3	<i>Facteurs d'ordre environnemental</i>	169
5.2.3.1	<i>Facteurs d'ordre environnemental favorables à la persévérance</i>	169
	<i>La nature du mode favorise l'accès aux études</i>	170
	<i>Le soutien de l'environnement</i>	171
5.2.3.2	<i>Facteurs d'ordre environnemental défavorables à la persévérance</i>	171
	<i>L'influence des circonstances</i>	171
	<i>Le manque de soutien ou de ressources</i>	173
5.2.3.3	<i>Les facteurs d'ordre environnemental selon le statut</i>	173
5.2.3.4	<i>Synthèse des facteurs d'ordre environnemental</i>	174
5.2.3.5	<i>Analyse des résultats à la dimension environnementale</i>	175
	<i>L'accès à la formation</i>	176
	<i>Le soutien de l'environnement</i>	177
	<i>Le lien entre la FOAD et la carrière</i>	179
	<i>La conciliation travail-famille-formation</i>	180
	<i>Les circonstances de la vie adulte</i>	182
5.2.3.6	<i>Importance relative des facteurs</i>	183
5.2.4	<i>L'encadrement en situation d'autoformation assistée</i>	186
5.2.4.1	<i>Encadrement offert</i>	188
	<i>Le choix du mode de livraison</i>	188
	<i>La disponibilité et l'attitude des tuteurs</i>	189
	<i>La rétroaction rapide et détaillée sur les travaux</i>	193

<i>La préoccupation envers l'apprenant, de l'accueil jusqu'au diplôme</i>	193
<i>L'accès aux services offerts aux apprenants qui étudient sur place</i>	194
5.2.4.2 <i>Encadrement souhaité</i>	195
<i>Les mesures d'encadrement connues</i>	195
<i>L'utilité perçue des mesures d'encadrement</i>	197
<i>Comparaison entre l'encadrement offert et l'encadrement souhaité</i>	197
<i>Les obstacles à la persévérance en FOAD et l'université</i>	202
5.2.5 Synthèse des facteurs de persévérance de travailleuses en situation d'autoformation assistée	203
CONCLUSION	210
Résumé	
Apports et limites de la recherche	
Pistes de recherche	
Implications théoriques et pratiques	
RÉFÉRENCES	222
ANNEXES	
ANNEXE 1 Synthèse des facteurs de persévérance et d'abandon recensés	255
ANNEXE 2 Population des deux certificats	259
ANNEXE 3 Schéma d'entretiens	260
ANNEXE 4 Fiche d'identification	262
ANNEXE 5 Entente de confidentialité et consigne des entretiens	263
ANNEXE 6 SDLRS et FOAD : documents examinés par l'auteure	265
ANNEXE 7 Le test Locus de contrôle	266
ANNEXE 8 Exemple d'interprétation du Locus	267
ANNEXE 9 Le test SDLRS	268
ANNEXE 10 Caractéristiques des sujets	270
ANNEXE 11 Extraits d'entretiens	275
ANNEXE 12 Énoncés génériques codés et classés par ordres de facteurs	285
ANNEXE 13 Lettre de remerciement postée aux participantes	290
ANNEXE 14 Glossaire de termes reliés à la persévérance à l'université	291
LISTE DES TABLEAUX	
Tableau 1 La question de recherche sous forme opérationnelle	21
Tableau II Prémisses et conditions qui favorisent l'apprentissage des adultes	29
Tableau III Catégories d'obstacles à la persévérance	45
Tableau IV Facteurs pédagogiques d'efficacité des FOAD et recherches reliées	57
Tableau V Mesures d'aide à la réussite selon les étapes du cheminement	79
Tableau VI Les facteurs recensés retenus	92
Tableau VII Expression des tendances à énoncer la même chose	100
Tableau VIII Interprétation du Locus	105
Tableau IX Codes identitaires des sujets	109
Tableau X Matrice de transcription des entretiens	111
Tableau XI Cadre de codage des transcriptions	113
Tableau XII Répartition des sujets selon le programme et le statut	115
Tableau XIII Caractéristiques personnelles des sujets	117
Tableau XIV Répartition des sujets selon l'âge	118
Tableau XV Répartition des sujets selon les antécédents scolaires	119
Tableau XVI Répartition des sujets selon l'expérience à distance	119
Tableau XVII Répartition des sujets selon le nombre de cours suivis simultanément	120
Tableau XVIII Répartition des sujets selon le nombre de mois dans le programme	121
Tableau XIX Résultats des sujets au SDLRS au regard du score normalisé	122
Tableau XX Autodirection des sujets dans l'apprentissage selon le statut	123
Tableau XXI Résultats des sujets à la dimension interne du Locus de contrôle	124
Tableau XXII Résultats des sujets au Locus de contrôle selon le statut	125
Tableau XXIII Facteurs d'ordre psychologique favorables à la persévérance	126
Tableau XXIV Caractéristiques personnelles des apprenants favorables à la persévérance	131
Tableau XXV Comportements des apprenants favorables à la persévérance	132

Tableau XXVI	Facteurs d'ordre psychologique défavorables à la persévérance	132
Tableau XXVII	Différences perçues entre étudier à distance et sur place	133
Tableau XXVIII	Caractéristiques d'ordre scolaire ou cognitif défavorables à la persévérance	135
Tableau XXIX	Caractéristiques d'ordre comportemental défavorables à la persévérance	135
Tableau XXX	Facteurs d'ordre pédagogique favorables à la persévérance	148
Tableau XXXI	Caractéristiques des dispositifs favorables à la persévérance	150
Tableau XXXII	Caractéristiques favorables à la pédagogie en FOAD	151
Tableau XXXIII	Facteurs d'ordre pédagogique défavorables à la persévérance	153
Tableau XXXIV	Caractéristiques des contenus de cours favorables à la persévérance	154
Tableau XXXV	Caractéristiques des dispositifs défavorables à la persévérance	155
Tableau XXXVI	Caractéristiques des services défavorables à la persévérance	157
Tableau XXXVII	Facteurs d'ordre environnemental favorables à la persévérance	170
Tableau XXXVIII	Facteurs d'ordre environnemental défavorables à la persévérance	172
Tableau XXXIX	Mesures connues, sujets et perception	196
Tableau XL	L'encadrement offert et souhaité	198
Tableau XLI	Besoins énoncés par les sujets envers l'université	201
Tableau XLII	Facteurs dégagés au regard des facteurs d'abandon de Lamontagne (2001)	203

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Une structure des styles d'apprentissage	48
Figure 2	Points de vue du tuteur et de l'étudiant	85
Figure 3	Relation entre l'apprenant et le contrôle dans l'apprentissage	90
Figure 4	Relation entre l'apprenant et le contrôle dans l'éducation	91
Figure 5	Classement des énoncés en facteurs	108
Figure 6	Séquence d'analyse des données	114
Figure 7	Importance relative des facteurs selon le nombre de sujets et leur statut	184
Figure 8	Importance relative des facteurs selon le nombre d'énoncés	185
Figure 9	Synthèse des trois ordres de facteurs de persévérance	206
Figure 10	Synthèse des facteurs selon qu'ils favorisent ou nuisent à la persévérance	207

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACED	Association canadienne de l'éducation à distance
AIPU	Association internationale de pédagogie universitaire
CCFD	Comité conseil de la formation à distance
CEFRIO	Centre francophone d'informatisation des organisations
Courriel	Courrier électronique
CSE	Conseil supérieur de l'éducation (province du Québec, Canada)
FAD	Formation à distance
FÉUQ	Fédération étudiante universitaire du Québec
FOAD	Formation ouverte et à distance
FQPPU	Fédération québécoise des professeures et des professeurs des universités
ICÉA	Institut de coopération en éducation des adultes (nouveau nom)
MÉQ	Ministère de l'éducation (province du Québec, Canada)
(N)TIC	(Nouvelles) Technologies de l'information et des communications
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OLF	Office de la langue française
REFAD	Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada
T	Travailleuses qui participent à cette recherche
TÉLUQ	Télé-Université, constituante du réseau des établissements de l'UQ
UdeM	Université de Montréal
UQ	Réseau des établissements de l'Université du Québec
UQÀM	Université du Québec à Montréal

DÉDICACE

À ma mère...

*J'ai très fortement le sentiment d'être sous l'influence
de choses et de problèmes qui furent laissés incomplets
par mes parents, mes grands-parents et mes autres ancêtres.
J'ai toujours pensé que moi aussi, j'avais à répondre à des
questions que le destin avait posées à mes ancêtres...*

Carl Gustav Jung

REMERCIEMENTS

À Nicole Tremblay, professeure titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie, qui a dirigé cette recherche et à Mohamed Hrimech qui a pris sa relève.

À Jacqueline Bourdeau, professeure et directrice du Centre de recherche LICEF de la TÉLUQ, qui m'a accueillie dans un environnement de recherche stimulant et sa confiance au moment d'agir comme ressource auprès des doctorants qu'elle dirige.

À la Fondation des Caisses populaires Desjardins, où j'ai mérité, parmi 418 candidatures, une bourse ayant défrayé les activités de cueillette reliées à cette recherche.

À toutes ces femmes, infirmières et administratrices, qui, malgré leurs engagements personnels et professionnels, se sont prêtées aux entrevues et aux tests avec tant de générosité.

Merci pour avoir rendu possible la réalisation de cette recherche.

INTRODUCTION

La présente recherche s'inscrit dans le domaine général de la pédagogie universitaire et celui de l'autoformation et plus particulièrement elle porte sur la formation à distance que livrent les établissements universitaires. Elle vise l'étude des facteurs qui favorisent ou nuisent à la persévérance dans des études universitaires suivies à distance par des travailleurs qui veulent acquérir ou maintenir des compétences utiles dans leur travail.

Dans une société qui prône la formation continue, mais dans laquelle près d'un travailleur sur cinq travaille selon un horaire irrégulier ou atypique (Bourhis et Wils, 2001), ce que nous supposons l'empêche de fréquenter l'école, la formation à distance est vue comme une solution puisqu'elle permet de choisir le moment et le lieu d'apprentissage. Or, les taux d'abandon dans les études à distance sont très élevés et les travailleurs qui fréquentent l'université à distance ont un profil différent de l'étudiant qui réussit. En effet, selon l'enquête ICOPE (Pageau et Bujold, 1999) le profil traditionnel, véritable passeport pour la réussite, est plutôt rare à l'université : un étudiant sur cinq seulement. Il s'agit de l'étudiant qui s'inscrit dès sa sortie du cégep, dans un baccalauréat à plein temps le jour, dans un programme d'études au terme duquel il souhaite obtenir un diplôme et qui ne travaille pas plus de 15 heures par semaine. Le profil des travailleurs à temps complet qui étudient à temps partiel est donc très différent du profil de l'étudiant à qui tout sourit, du moins au plan académique.

Pour nombre de chercheurs, la clé de la réussite universitaire est l'encadrement (Langevin et Villeneuve, 1997; Crespo et Houle, 1995). Par l'adoption par l'Assemblée nationale de *la Loi 95* qui modifie la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, au moment de notre cueillette, en 2001, le Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) obligeait chaque établissement universitaire à lui soumettre annuellement un rapport qui indique notamment les mesures prises pour l'encadrement des étudiants. Les priorités que les universités s'engageaient à atteindre étaient consignées à l'intérieur des contrats de performance soumis au MÉQ en contrepartie du financement qu'il leur accorde.

Que les universités s'engagent auprès du MÉQ à mettre en place des mesures favorables à la persévérance et à la réussite éducatives expliquerait, du moins en partie, le bond des recherches et des événements intéressés par la pédagogie universitaire depuis les années 80, et pas seulement au Québec (Association internationale de pédagogie universitaire, 2003).

Par ailleurs, chaque établissement universitaire québécois contribue à ce domaine grâce à des initiatives variées dont l'Université de Montréal avec son Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CÉFES). Et pourtant, malgré ces initiatives, nous savons peu de choses sur ce qui favorise ou nuit à la persévérance et à la réussite à l'université dans les programmes de formation à distance.

Une économie diversifiée favorise la diversification des modes de transmission des savoirs et il est impossible aujourd'hui d'ignorer, parmi les différentes modalités d'accès au savoir, celles qu'on regroupe sous le terme de formations ouvertes et à distance (FOAD) (Glickman, 2002). Ces modalités connaissent un essor constant, stimulées par des besoins de formation toujours accrus et transformés par un ensemble d'approches pédagogiques et de supports techniques. En outre, un important courant de recherches se voue aux technologies éducatives et à la formation en ligne ou *e-learning*. Or, quoiqu'elle connaisse un véritable essor, la FOAD est confrontée à la problématique de l'abandon.

Malgré le consensus autour de la nécessité des FOAD, les recherches sont peu nombreuses sur le sujet de la persévérance et de l'abandon à distance. Nous n'en avons recensé aucune qui traite de la persévérance dans des études universitaires suivies à distance dans le contexte de la formation continue – ce à quoi cette thèse s'emploie.

Justement, la situation étudiée dans cette recherche est une formation de type FOAD, qui oblige à l'autoformation et qui se déroule hors de l'établissement bien que ses contenus soient décidés par les établissements universitaires.

Cette thèse vise à contribuer à la réflexion que poursuivent les universités sur les taux élevés d'abandon en formation à distance qui frôle les 70% dès la première session d'études (CEFRIQ, 2002; Faille, 1999; CREPUQ, 1999). Elle cherche à explorer, à nommer et à décrire les facteurs d'ordres pédagogique, psychologique et environnemental de même que l'encadrement institutionnel favorables et défavorables à la persévérance de travailleuses qui étudient à l'université en situation d'autoformation assistée du point de vue d'apprenants. L'augmentation du corpus de connaissances relatif aux facteurs de persévérance universitaire pourrait contribuer à améliorer l'encadrement à distance, à agir sur l'abandon et à mieux comprendre comment se dynamisent ces facteurs entre eux dans le contexte spécifique de l'autoformation assistée universitaire reliée au travail.

Ce document comporte cinq chapitres. Le premier présente le problème de recherche autour des thèmes de la réussite à l'université et de la formation à distance comme solution pour favoriser l'accès à la formation continue des travailleurs. Ce chapitre comporte la question et les sous questions qui motivent la cueillette des facteurs de persévérance auprès de femmes étudiantes à distance tout en travaillant, que nous appellerons tout au long de ce texte travailleuses qui ont persévéré jusqu'au diplôme et travailleuses qui ont abandonné la FOAD reliée à leur travail. Le deuxième chapitre comporte la recension des écrits. Il situe les défis que pose la formation continue et présente les facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental de même que les mesures d'encadrement institutionnel issus de la recension. Le troisième chapitre décrit le cadre référentiel et les facteurs de persévérance retenus comme matériau du schéma d'entretiens, du cadre de codage et de l'analyse. Quant au chapitre quatre, il décrit la méthodologie qui supporte le choix et le recrutement des participantes, le choix des tests retenus pour rendre compte de deux concepts fondamentaux en autoformation : l'autonomie et le contrôle. De plus, le chapitre quatre présente les procédures de cueillette, de codage et d'analyse des données recueillies à l'aide de tests et des entretiens. Finalement, le cinquième chapitre présente l'échantillon, les résultats et les analyses. Les résultats comprennent des facteurs et l'encadrement institutionnel favorables et défavorables à la persévérance recueillis auprès des participantes. Les résultats sont discutés en conclusion de ce rapport de recherche.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

La présente recherche vise à identifier, à décrire et à analyser les facteurs d'ordres pédagogique, psychologique et environnemental de même que l'encadrement institutionnel favorables et défavorables à la persévérance de travailleuses qui étudient à l'université en situation d'autoformation assistée. Elle aborde la question de la persévérance et de l'abandon du point de vue d'apprenants.

Ce premier chapitre aborde la problématique de la persévérance et de l'abandon d'études supérieures suivies à distance. Notre problématique découle de plusieurs éléments : 1- la préoccupation de l'État québécois envers le taux de diplomation, l'encadrement et l'accès aux études supérieures, 2- l'enjeu politique et économique que représente la formation continue des travailleurs, 3- la solution à l'accessibilité aux études qu'offre la formation de type ouverte et à distance (FOAD) et 4- le peu de connaissances sur les besoins des travailleurs qui se forment en situation d'autoformation assistée.

1.1 ÉTAT DE LA QUESTION

La réussite éducative s'inscrit dans une problématique large qui renvoie à différents phénomènes sociaux et à plusieurs facettes de la pluralité des sociétés modernes, comme l'analphabétisme, les mutations rapides des techniques de production, la rareté de la main-d'œuvre dans certains secteurs d'activités malgré des taux de chômage élevés et l'accès difficile à la formation dans certaines régions. La réussite éducative n'est pas une préoccupation nouvelle quoiqu'elle fasse dorénavant l'objet d'un intérêt accru au Québec et dans la majorité des pays où l'éducation et la formation sont considérées au nombre des moteurs sociaux et économiques. Ainsi, pour l'OCDE, les personnes aussi bien que les pays tirent avantage de l'instruction. Pour les personnes, les avantages résident dans la qualité de vie en général et dans la rentabilité économique d'un emploi durable et satisfaisant. Pour les pays, les avantages sont liés à la croissance économique et à l'instauration de valeurs communes qui cimentent la cohésion sociale. Dans cette foulée, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a) reconnaît la nécessité de se perfectionner tout au long de la vie soulignant que d'un point de vue économique les connaissances deviennent vite dépassées et que d'un point de vue social il importe d'assurer la participation entière des

adultes à la vie démocratique, sociale et culturelle du Québec. Notons que le premier chapitre du *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002b) propose des mesures pour favoriser la formation continue des travailleurs. La 3^e mesure concerne la diversification des modes et des lieux de formation.

La problématique de notre recherche s'inscrit parmi celles qui portent sur les thématiques du domaine des études supérieures comme l'accès et la réussite éducatives, la diversification des clientèles et des besoins éducatifs, la diversification des modes de livraison dont les FOAD et l'autoformation, la pédagogie et l'encadrement universitaires.

1.1.1 L'accès aux études et la réussite

Dans une société du savoir qui prône la formation continue et le perfectionnement de la main-d'œuvre, les questions d'accessibilité, de qualité et de performance demeurent au cœur des préoccupations. Or, ces visées seraient difficiles à atteindre en raison des taux élevés d'abandon scolaire. Ce constat du MÉQ (1999) est partagée par l'UNESCO (2000) pour qui la capacité des individus d'accéder au savoir et d'apprendre tout au long de leur vie est une des conditions du développement culturel, social et économique.

Dans la foulée de ces préoccupations à l'égard de l'éducation et de la formation, le rôle, les orientations et les façons de faire des universités québécoises se redéfinissent ainsi : favoriser l'accès et la réussite du plus grand nombre, se recentrer sur l'apprenant, interroger les pratiques éducatives et en explorer de nouvelles (Gouvernement du Québec, 2004, 2003, 2002a, 2000b, 1996; MÉQ, 2000b, 2000c, 1998, 1997; CSE, 2000b, 2000c, 1996b, 1995a, 1995b, 1992). Depuis une dizaine d'années, plusieurs pays entreprennent de rénover l'institution universitaire. Cependant, les défis qui se posent aux universités sont de taille puisqu'elles accueillent davantage d'adultes d'origines et de cultures variées, qui étudient à temps partiel ou à temps plein (Gouvernement du Québec, 2000b) et qui ne souhaitent pas nécessairement un diplôme. En effet, certains adultes fréquentent l'université pour se perfectionner ou pour se distraire (Pageau et Bujold, 1999).

Les priorités ministérielles en matière d'accès à la formation ajoutent à la pertinence de notre intention de recherche. Dans une économie du savoir, les enjeux sociaux mis en lumière par les grands chantiers des récentes réformes en éducation guident les priorités d'action de l'État québécois et l'un de ces enjeux est la scolarisation, enjeu que le Québec

partage avec d'autres sociétés démocratiques telles la France et les États-Unis (MÉQ, 2000a; OCDE, 2003). L'OCDE (2003) est d'avis que des réformes sont nécessaires pour élargir l'accès des adultes à la formation dans la société actuelle en mutation rapide et fondée sur le savoir. L'OCDE indique que c'est dans les pays nordiques que les possibilités de formation sont le plus largement accessibles aux adultes, et en Europe du sud qu'elles le sont le moins. Malgré l'avance du Canada, beaucoup de chemin serait encore à parcourir, qui implique l'énoncé de priorités en matière d'accessibilité à la formation continue. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada stipule les valeurs fondamentales des politiques éducatives canadiennes; la première est l'égalité d'accès et la seconde « s'apparente étroitement la notion d'uniformité des ressources éducatives – le lieu de résidence ne doit pas influencer la qualité et le choix du programme » (2001, p. 13). De plus, le gouvernement du Québec, une des provinces canadiennes, a adopté le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (2002b) qui propose des mesures visant à favoriser le développement continu de la main-d'œuvre dont la diversification des modes et des lieux de formation.

La mission éducative ne se vit pas en vase clos (CSE, 1995b). Elle oblige différents partenaires sociaux et économiques à mettre en place des espaces de réflexion et de collaboration telle la mise sur pied du comité d'experts sur le financement de la formation des adultes en vue d'accroître le nombre d'adultes qui s'investissent dans le maintien et le rehaussement de leurs compétences (Gouvernement du Québec, 2003). Ainsi, considérée comme un important moteur de prospérité sociale et économique, la persévérance et la réussite éducatives n'intéressent pas que les milieux scolaires, mais également les milieux de travail québécois qui investissent chaque année une part de leur masse salariale dans la formation de leur main-d'œuvre (Emploi Québec, 2000)¹.

La *Stratégie d'intervention à l'égard de la main-d'œuvre féminine* d'Emploi-Québec (Gouvernement du Québec, 2001) reconnaît le caractère spécifique des problèmes que certaines femmes ont à affronter sur le marché du travail. Cette stratégie vise à répondre au besoin de dignité et d'autonomie des femmes en facilitant leur insertion socioprofessionnelle et leur maintien en emploi. Il ressort que de 35% en 1975, les femmes composent 45% de la main-d'œuvre québécoise en 1998. Bien qu'elles soient plus

¹ La *Loi 90* comporte des mesures incitant les entreprises à former leurs travailleurs (Ministère Emploi Québec, 2000, les documents suivants : *Fonds national de formation de la main-d'œuvre*, *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, *Rapport d'activités 1999-2000*, 36 p. et *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs*, 38 p.).

scolarisées qu'autrefois, elles restent concentrées dans des secteurs traditionnellement féminins, remportent la palme du travail à temps partiel et demeurent moins payées que les hommes. De plus, les femmes éligibles à des mesures de l'État québécois en matière de *Formation de la main-d'œuvre* (auxquels participent les commissions scolaires et les cégeps, mais non pas les universités) sont bénéficiaires de l'assurance emploi et n'étudient pas à l'université. Dans ce contexte, nous n'avons pas repéré de politiques et de mesures de l'environnement social susceptibles de favoriser l'accès à la formation à des travailleuses québécoises qui souhaitent étudier à l'université de leur propre initiative.

Dans le contexte socio-économique actuel où les technologies, les processus de travail et l'information sont en constante évolution, le renouvellement continu des compétences et des savoirs est devenu un enjeu crucial de survie pour l'entreprise qui veut demeurer compétitive et pour l'adulte qui veut s'épanouir et participer au développement social, économique et culturel de la société (Ruelland, 2000). La formation continue apparaît non plus comme une question d'aptitude ou de goût personnel mais comme un choix de société en réponse à un besoin généralisé de transformation (Harasim, 1995). Non seulement l'individu doit être prêt à apprendre durant toute sa vie mais la société doit lui assurer un accès continu aux outils et aux ressources d'apprentissage. Plusieurs écrits révèlent que les entreprises perçoivent encore le perfectionnement de la main-d'œuvre comme une dépense (CSE, 1998b). Or, nous retenons principalement de cette section que l'éducation et la formation sont de plus en plus considérées comme un investissement important pour une prospérité accrue, tant dans les entreprises que pour les travailleurs (Statistique Canada, 2003). La démonstration que l'éducation et le développement humain sont étroitement liés n'est plus à faire. L'éducation des adultes est dorénavant un enjeu de société. Des indicateurs en témoignent, dont l'accroissement rapide de la participation des populations adultes à la formation et la multiplication des énoncés de politiques à travers le monde (d'Ortun, 2001c). Actuellement, 90% de la population qui sera adulte en l'an 2010 a déjà quitté l'école, soit la formation initiale (MÉQ, 2003). Or si l'on veut accroître la compétence de la population québécoise de l'an 2010, la seule voie possible est l'éducation et la formation des adultes. La formation continue, comme solution au développement et au maintien de la compétitivité de la main-d'œuvre, oblige une compréhension plus étayée de l'apprentissage adulte et peu de choses sont encore connues sur l'accès à la formation continue des femmes qui travaillent.

1.1.2 L'autoformation comme mode de formation des travailleurs

La notion d'autoformation fait l'objet de nombreuses recherches depuis plus de quarante ans, à la fois en Europe et en Amérique (Tremblay, 2001). De plus, la multiplicité des recherches autour de la notion d'autonomie dans l'apprentissage a fait l'objet de récentes synthèses, ce qui atteste, écrit Tremblay, du dynamisme actuel de la *galaxie auto*. Dans le contexte d'une nouvelle conjoncture sociale qui met en évidence de nouveaux besoins éducatifs, l'adoption de politiques nationales favorables à la formation continue constituerait un pas important en faveur des nouveaux dispositifs de formation et de la légitimité de l'autoformation (National Advisory Group For Continuing Education And Lifelong Learning, 1988). En outre, la FOAD apporterait des solutions à l'accessibilité aux études de travailleurs qui ne pourraient étudier autrement. Par-delà les enjeux sociaux de l'accessibilité au savoir, le paradigme d'autonomie dans l'apprentissage et les défis que posent l'acquisition et le maintien des compétences, une meilleure compréhension de la persévérance et de l'abandon des FOAD à l'université pourrait favoriser l'émergence de pratiques éducatives mieux adaptées aux besoins des travailleurs. À cet égard, l'autoformation ou l'expression multiforme de l'exercice de l'autonomie dans l'apprentissage par l'acteur social, gagne du terrain comme stratégie de formation des travailleurs (Straka, 2004; Foucher, 2000). De plus, le recours aux TIC en éducation et en formation est une tendance nouvelle permettant d'étendre la diffusion des cours et l'encadrement au-delà de la classe en présence. « Au milieu du 20^e siècle, on a rêvé de l'éducation pour tous : dans l'avenir, l'éducation formelle telle que nous l'avons connue depuis Jules Ferry, n'intéressera que la moitié de la population scolarisable » (Jacquinot, 1993, p. 64). D'ailleurs, l'essor des pratiques de formation à distance correspond à des besoins qui prennent leur source, non seulement dans les évolutions technologiques et économiques de la société, mais aussi dans l'évolution des modes de vie et des mentalités (Jézégou, 1998). De plus, l'utilisation croissante des technologies et des médias en autoformation témoigne d'une profonde rupture avec les modèles de formation traditionnels et « d'un mouvement contestataire à l'égard des institutions éducatives » (ibid., p. 13).

Si l'autoapprentissage peut être simplement défini par le fait d'apprendre seul à l'aide de divers moyens autres qu'un enseignant en présentiel, l'autoformation, terme souvent utilisé comme synonyme, est une notion plus complexe, porteuse d'une forte connotation idéologique dans laquelle les écrits de Dumazedier (2002; 1996; 1995) ont donné lieu à une

abondante littérature scientifique (Glickman, 2002). En effet, l'autoformation est un mode qui place l'apprenant dans une situation inhabituelle par rapport à son expérience de formation initiale en présentiel puisque ce mode exige de lui qu'il organise lui-même ses activités d'apprentissage, qu'il recherche par lui-même des informations complémentaires à celles qui lui sont fournies, qu'il s'impose une discipline personnelle quant à son temps et ses rythmes de travail, qu'il s'auto-évalue, qu'il accepte un relatif isolement - en un mot, qu'il devienne autonome.

L'autonomie est un thème central en éducation des adultes (Tremblay et Balleux, 1995). L'andragogie, comme l'autodidaxie, constituent des réponses sociales à la diversité des situations d'apprentissage. Outre la notion d'autonomie, celle de contrôle est capitale en autoformation. Tous les textes qui traitent de l'autoformation sous des formulations différentes, font référence à une prise de pouvoir, totale ou partielle, de l'apprenant dans sa démarche de formation (Carré, 1999). La question du contrôle est donc centrale dans l'autodirection des apprentissages.

La place centrale qu'occupe l'autodirection dans l'apprentissage chez l'adulte a intéressé grand nombre de chercheurs au cours des dernières années et a donné lieu à de nombreuses tentatives de l'apprécier et de la mesurer. En effet, Pilling-Cormick (1995) a fait la synthèse des instruments de mesure de l'apprentissage autodirigé. Il ressort de son étude de 17 instruments recensés, outre leur qualité très inégale, les imprécisions méthodologiques des instruments. De plus, il ressort que le *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), élaboré par Guglielmino (1977), est l'instrument qui a été le plus utilisé à ce jour pour rendre compte de la prédisposition à l'autodirection dans l'apprentissage.

Nous retenons principalement de cette section qu'une constante se dégage à savoir que l'autoformation apparaît comme un mode d'auto développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations le plus choisies possible. De plus, il ressort que la dyade autoformation et FOAD est encore peu étudiée et que les notions de contrôle et d'autonomie sont centrales dans l'autoformation en raison de la responsabilité et du pouvoir qu'exerce l'apprenant acteur de sa formation.

1.1.3 Les formules innovantes à l'université : les FOAD et l'autoformation

Cette section aborde la nécessité de formules variées d'apprentissage en réponse à la diversification des besoins et des clientèles qui fréquentent l'université. Après un bref survol de l'émergence de la pédagogie universitaire et des FOAD comme domaines de recherche, nous situerons nos travaux dans la lignée des recherches en autoformation - et non pas dans le domaine des technologies éducatives.

L'émergence de la pédagogie universitaire, comme domaine de recherche et les acquis des dernières années en technologie éducative font de la formation continue un terrain propice à l'émergence de nouveaux dispositifs de formation dont l'autoformation en contexte institutionnel. Par contre, avec l'émergence des technologies, Albergo (2000) met en garde contre le danger qui guette les décideurs, les praticiens et les chercheurs de reproduire avec les TIC, sous une terminologie nouvelle, des comportements pédagogiques anciens. Cette assertion est importante vu l'essor des FOAD.

Pour chiffrer l'ampleur du phénomène de la formation à distance, au Québec, en 2002, il y avait plus de 50,000 personnes inscrites à des cours universitaires à distance dans l'une des universités québécoises analysées par le Comité conseil de la formation à distance, soit la TÉLUQ, l'Université Laval et l'Université de Montréal (CCFD, 2002). Or, l'engouement pour la FOAD créerait des obligations pour les établissements. En effet, selon Dionne et Deschênes (1997) les établissements de formation à distance doivent planifier et mettre en place un support pédagogique à l'apprenant, qui comprend des activités d'apprentissage et des activités d'encadrement.

Bien plus, la FOAD et désormais la formation en ligne sont identifiées comme une solution d'apprentissage à l'échelle nationale par les Ministres provinciaux et territoriaux du Marché du travail et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2002). En effet, dans un document conjoint, ces deux instances disent partager une vision commune selon laquelle la main-d'œuvre canadienne doit posséder la formation et les compétences pour être concurrentielle, réussir et se tailler une place de choix dans l'économie du savoir. Ces instances renouvellent leur engagement à l'effet que la population active détienne la formation et les compétences nécessaires à son intégration ou à sa réintégration au marché du travail et profite d'occasions de perfectionnement permettant à chaque Canadien et Canadienne de maintenir leurs compétences à jour durant toute leur vie. Outre rappeler les efforts déjà déployés par les provinces et les territoires pour améliorer leur système

d'enseignement postsecondaire et offrir un éventail complet de mesures reliées au développement des compétences, ces ministres demandent au Gouvernement fédéral de collaborer étroitement avec eux à répondre adéquatement aux besoins croissants des Canadiens au chapitre de l'éducation postsecondaire et de la formation de la main-d'œuvre.

Dans la province de Québec, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* consacre une section à la formation à distance et en ligne. Il ressort que malgré son expertise en multimédia et en sciences de l'éducation, le Québec accuse un retard en matière de FAD et en ligne et en ce qui a trait au contenu francophone offert. De plus, il ressort que la FAD soit peu développée du côté de la formation professionnelle et que les TIC sont encore peu utilisés (Gouvernement du Québec, 2002a).

Quoique le Gouvernement du Québec s'inquiète du retard de la formation à distance en français, l'analyse des bases de données du REFAD montre que la formation universitaire à distance et en français serait en expansion. En effet, en mai 2003 nous avons recensé 943 cours universitaires en français offerts à distance au Canada². De ces 943 cours, 800 originent de la province du Québec. De ces 800 cours, 486 sont offerts par la TÉLUQ et 33 par la Formation à distance de l'Université de Montréal, soit les deux établissements retenus aux fins de cette recherche. Pour ce qui est de la formation professionnelle, certaines formations s'offrent déjà en partenariat avec des organismes professionnels dont l'Institut canadien des valeurs mobilières et l'Institut des banquiers canadiens.

De façon générale, l'expression « dispositifs ouverts de formation » fait référence à des moyens permettant à l'individu de se former en apprenant par lui-même en disposant de latitude dans son apprentissage. L'apprentissage à distance n'implique pas toujours le recours à l'ordinateur ou à la télévision, quoique cette association soit répandue lorsqu'on aborde la FOAD. Galvani (2001) nomme « courant technicopédagogique », la dyade apprentissage-technologie. Dans le domaine de l'autoformation, Bouchard (1998) est l'un des chercheurs qui souhaite que des recherches se penchent sur les façons d'utiliser les TIC au service de l'autoformation dans la création de nouveaux programmes d'enseignement. Or, force est d'admettre que malgré la position affirmée, dès 1999, du réseau des établissements de l'Université du Québec en faveur des TIC en pédagogie universitaire, peu de choses sont connues sur l'apport des TIC dans la persévérance dans une formation à

² Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Répertoire 2002-2003 : <http://www.refad.ca/repertoire>.

distance universitaire où le taux d'abandon frôle les 70%³ dès la première session d'études (CEFRIQ, 2002; Glickman, 2002; Faille, 1999, CREPUQ, 1999). Serait-il plus juste de nommer « illusion technologique » l'espoir qu'entretiennent les établissements envers l'apport des TIC en pédagogie universitaire?

Quoiqu'il en soit, la FOAD aurait des répercussions sur le rôle de l'apprenant. En effet, il ressort de la recension de Ruelland (2000) que la distance spatio-temporelle entre l'apprenant et l'enseignant et ses pairs, la flexibilité d'accès aux informations offerte par les environnements multimédias et la possibilité de communiquer sur les réseaux électroniques sont trois caractéristiques de la FOAD qui multiplient les occasions de prise de décision pour l'apprenant et lui donnent une grande liberté dans l'organisation et le déroulement de ses apprentissages. De plus, il ressort de notre examen de la documentation électronique, que l'offre internationale de FAD a tendance à se recentrer sur l'apprenant et ses besoins (IFNTIF, 2001)⁴. C'est en partie pourquoi nous croyons en l'importance d'étudier prioritairement les besoins énoncés par les apprenants eux-mêmes.

À l'intérieur du domaine des études supérieures, notre regard se dirige vers la pédagogie universitaire et plus spécifiquement vers la FOAD, une expression générique qui comporte la situation étudiée. Parce que notre recherche se rattache au courant des recherches en autoformation, la situation pédagogique étudiée correspond à une autoformation assistée selon Candy (1991). En effet, l'autoformation assistée oblige à s'enseigner, se déroule hors de l'établissement quoique ses contenus soient décidés par les établissements. Notre choix de recourir à l'expression autoformation assistée vise donc à rappeler tout au long de ce document que notre domaine est l'autoformation (angle de l'apprenant et de l'apprentissage) et non pas celui des technologies éducatives (angle de l'instrumentation de l'apprentissage).

Même si elle connaît un véritable essor, la FOAD est confrontée à la problématique de l'abandon. Malgré le consensus autour de la nécessité des FOAD, les recherches sont peu nombreuses sur le sujet de la persévérance et de l'abandon à distance.

³ Nous présentons en 1.1.4 les écarts que nous avons notés entre les taux d'abandon en FOAD selon différentes sources analysées.

⁴ Institut francophone des nouvelles technologies de l'information et de la formation. Colloque 2001 :

<http://intif.francophonie.org/colloque/fad>.

1.1.4 Persévérance et abandon à l'université et en FOAD

La question d'accessibilité aux études supérieures est une priorité sociale (Power *et al.*, 1994) et l'éducation du XXI^e sera marquée du sceau de la formation continue avec ses atouts de flexibilité, de diversité et d'accessibilité dans le temps et dans l'espace (Delors, 1996). Or, l'accessibilité et la réussite aux études du plus grand nombre oblige les partenaires socioéconomiques à se concerter. En vue de favoriser l'émergence d'une véritable culture de la formation continue, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002) comprend plusieurs mesures dont des consultations auprès des représentants des organismes de formation et du milieu du travail.

La persévérance jusqu'au diplôme intéresse la communauté universitaire et plusieurs intervenants et organismes en suivent de près l'évolution dont le Ministère de l'Éducation du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation et l'Assemblée nationale. Dans la foulée de la reddition des comptes⁵ qui donne le ton à l'administration publique depuis dix ans, le MÉQ examine l'état du financement des universités. Il a de plus adopté des indicateurs de la performance en matière de diplomation (Assemblée Nationale du Québec, 1995). Le *Projet de politique de financement des universités* (MÉQ, 2000b, 2000f) décrit l'exigence qu'a chaque établissement universitaire de déposer, pour approbation, un *Plan de réinvestissement* et un *Plan de réussite* en vertu de l'article 4.6 de la *Loi 95* qui modifie la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*. Ainsi, depuis 1995, chaque établissement dépose annuellement à la Commission parlementaire de l'éducation un rapport sur la performance et les perspectives de développement qui précise : 1- le taux de réussite par secteur disciplinaire pour chaque grade universitaire, 2- la durée moyenne des études, par secteur disciplinaire, pour l'obtention d'un grade universitaire, 3- les mesures prises pour l'encadrement des étudiants et 4- les programmes d'activités de recherche.

C'est dans ce contexte de reddition de comptes, des visées de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et des taux élevés d'abandon qui subsistent dans FOAD universitaires que nous souhaitons recueillir les facteurs de

⁵ De façon générale, la reddition de comptes est l'acte par lequel un mandataire, un comptable, etc., présente les comptes de sa gestion (Larousse, *Dictionnaire encyclopédique*, 1996). Dans le domaine de la recherche en administration publique, l'expression «reddition de comptes» est retenue dans le contexte où le contrôle exercé par des élus et la reddition des comptes sont des activités essentielles des organisations publiques, alors que ces activités n'existent pas ou ne sont que secondaires dans les firmes et les organisations à but lucratif ou non lucratif (Gortner *et al.*, 1994, p. 87-88, 143, 265 et 529).

persévérance auprès de travailleurs qui ont eux-mêmes étudié à distance. En effet, nous savons peu de choses des clientèles qui étudient à l'université pour acquérir des compétences utiles à leur travail, qui travaillent selon un horaire irrégulier ou atypique et qui concilient famille-travail en étudiant (différentes typologies du travail sont présentées en 2.5.2). Quelques 18,5% des emplois au Canada sont soumis à des horaires atypiques (Bourhis et Wils, 2001). Des horaires de travail atypiques font obstacle à la formation continue des travailleurs qui souhaitent étudier sur place, à l'université où la formation s'offre selon un horaire préétabli. Dans un contexte où près d'un travailleur sur 5 travaille selon un horaire atypique, la formation à distance offrirait des solutions à l'accès aux études, à l'acquisition et au maintien de compétences.

Bien que la FOAD permette à des personnes qui n'auraient pu étudier autrement, de poursuivre une formation reliée à leur travail, l'abandon en FOAD demeure préoccupant. Les taux d'abandon sont rarement publiés, sinon dans des rapports internes et confidentiels. Selon Glickman (2002) il est banal que les deux tiers des inscrits abandonnent. Pour elle « ces taux d'abandon et d'échec montrent à l'évidence une très relative efficacité des dispositifs de FAD » (p. 242). Nous avons par ailleurs relevé un taux d'abandon de cet ordre à l'intérieur de plusieurs écrits (CEFRIO, 2002; CCFD, 2002; CREPUQ, 1999). Au Québec, les taux d'abandon varient dans les recherches sur les études universitaires suivies à distance. Par exemple, une étude réalisée en 1983 à la TÉLUQ (Masson, 2000) mentionne un taux d'abandon de 47% alors que Carrier (1991) rapporte un taux de 70% pour des cohortes des mêmes années de cet établissement, en ajoutant qu'un taux de diplomation de 25% entre 1974 et 1985 à la TÉLUQ est comparable à d'autres établissements. Un rapport du Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO, 2002) note qu'un taux d'abandon de 70% a été traditionnellement observé dans les cours offerts à distance tandis qu'un portrait de la situation, préparé par le Comité conseil de la formation à distance (CCFD, Juin 2002), montre que globalement, dans le réseau universitaire québécois, le taux de persévérance dans les cours à distance varie entre 75% et 90%. La confusion origine peut-être des données prises en compte dans les calculs. Par exemple, la majorité des abandons se produisent dès la première session et nous pourrions supposer que cette première session n'est pas systématiquement prise en compte dans le calcul des taux par les établissements.

Outre l'accès à la formation, nous avons vu que la persévérance aux études est devenue un objectif majeur au Québec et ailleurs dans le monde en Europe et en Amérique. Le concept de persévérance aux études n'aurait pas fait l'objet de théorie avant 1975, année où Tinto (1975) a proposé, suite à une synthèse des travaux de ses prédécesseurs, un agencement de concepts susceptibles d'expliquer pourquoi certaines personnes ne persévèrent pas (Guindon, 1991). Sur la base de plusieurs recherches (CSE, 2000b; Guay, 1998) nous savons maintenant qu'un adulte qui s'inscrit à l'ordre universitaire est susceptible de rencontrer plusieurs obstacles à la poursuite de ses études. Plusieurs obstacles ressortent notamment des enquêtes par questionnaires menées par Pageau et Bujold (1999) auprès de 12,000 étudiants nouvellement admis dans un programme offert par six des dix constituantes de l'Université du Québec. Leurs travaux, inclus au projet ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) tentaient de mettre au jour des caractéristiques des étudiants, dès leur arrivée dans un programme, qui expliquent pourquoi certains obtiennent un diplôme alors que d'autres n'y arrivent pas. Il ressort de l'enquête longitudinale que le profil traditionnel est un passeport pour la réussite. Bien plus, il appert que les étudiants ont changé. En fait, l'étudiant qu'on pourrait qualifier de traditionnel est plutôt rare à l'université. L'étudiant qui fait son cégep à la formation préuniversitaire et qui s'inscrit dès sa sortie du cégep dans un baccalauréat à plein temps, le jour, dans un programme pour lequel il veut le diplôme et qui ne travaille pas plus de 15 heures par semaine représente à peine 20% des étudiants au baccalauréat, soit 1 sur 5. Si auparavant il y avait un temps pour chaque chose - d'abord les études, puis le travail, le mariage et ensuite les enfants - aujourd'hui c'est tout en même temps : un peu d'études, un peu de travail, un peu de consommation, un peu de loisirs, un peu d'amour. À cet égard de la superposition d'activités, il ressort de l'étude de Chenard (1989) des facteurs d'abandon menée auprès de quatre établissements de l'Université du Québec, que le cumul des études et du travail rémunéré constitue une des raisons les plus souvent citées pour interrompre un programme d'études conduisant à un certificat ou à un baccalauréat.

De cette section, nous retenons principalement que la persévérance est dans la mire des États et que les universités s'engagent auprès du Gouvernement du Québec, à l'intérieur des contrats de performance, à mettre en place des mesures d'encadrement qui favorisent l'accès et la persévérance jusqu'au diplôme du plus grand nombre. Cet état de choses expliquerait, du moins en partie, l'émergence des recherches qui s'intéressent à

l'encadrement, ce dont traite la prochaine section. Par ailleurs, nous retenons que des obstacles peuvent nuire à la poursuite des études universitaires. Tout bien considéré, les travailleurs sont tout particulièrement susceptibles d'abandonner leurs études suivies à distance à l'université. Outre les obstacles énumérés à l'intérieur de travaux sur les causes d'abandon à l'université, il n'y aurait pas à ce jour d'inventaire des obstacles à la persévérance aux études universitaires suivies à distance dans le contexte de la formation continue. Ce travail serait à faire.

1.1.5 L'encadrement pour favoriser la persévérance à l'université

L'objectif de l'État de hausser le taux de diplomation (MÉQ, 2000) inciterait les responsables universitaires à implanter des mesures d'encadrement qui soient efficaces. De fait, les universités s'interrogent depuis une dizaine d'années sur les mesures d'aide à la réussite en vue d'atténuer l'abandon remarqué à l'intérieur de certains programmes (CREPUQ, 1999). Notre recherche s'inscrit donc dans une large réflexion sur l'encadrement que les universités développent pour favoriser la persévérance et la réussite du plus grand nombre (Piette, 1999; Bertrand, 1994).

L'encadrement consiste en l'ensemble des moyens mis en œuvre par l'université pour accompagner l'étudiant dans son cheminement (Langevin et Villeneuve, 1997). Une mesure d'encadrement universitaire vise donc à soutenir, guider, conseiller et assister un étudiant dans ses activités universitaires, non pas seulement dans les seuls cadres de sa formation académique et de sa recherche, mais également dans l'élaboration de ses objectifs professionnels et de sa carrière.

Prenant appui sur Lahire (1997), Romainville (1994) et Langevin (1996), Alava et Clanet (2000) notent que l'ensemble des travaux scientifiques des dix dernières années portant sur les étudiants confirme le rôle prépondérant des modalités d'études comme facteurs de discrimination et de réussite. De plus, ils observent que plusieurs recherches ont voulu décrire les stratégies d'apprentissage des étudiants dans les cours, dont celles de Wolfs (1998) et de Frenay *et al.* (1997), tandis que d'autres ont étudié cette période d'un point de vue plus sociologique afin d'approcher les pratiques des étudiants dans une globalité sociale, dont celles de Erlich (1999), de Cam et Molinari (1998), de Coulon (1997), de Le Bart et Merle (1997) et de Dubet (1994). Le renforcement des pratiques d'études et des conduites sociales serait au cœur des dispositifs d'encadrement mis en place par les universités en vue d'aider les étudiants à prendre conscience de la spécificité du métier

d'étudiant et donc d'adapter les stratégies d'apprentissage aux modalités d'études universitaires.

Après avoir examiné plusieurs documents institutionnels qui décrivent leurs programmes à distance, nous avons relevé plusieurs pratiques d'encadrement, tel le courrier électronique (asynchrone) et même le téléphone (synchrone) qui relie l'apprenant et le professeur. Le courrier électronique ajouterait un double avantage en obligeant l'étudiant à cerner davantage son problème ou sa question avant de l'adresser à son professeur tout en permettant au professeur de répondre à son rythme. Toutefois, le tutorat électronique tendrait à reproduire l'encadrement en présence (Bertnatchez, 2000), par exemple, on y pratique le tutorat électronique par les pairs, par un étudiant d'un niveau supérieur et même le tutorat planétaire (*Global Tutoring*) accessible, contre frais, aux tutorés par un message sur Internet. Or, nous savons peu de choses de l'efficacité de ces encadrements du point de vue des apprenants.

Peu d'écrits ont traité des besoins d'encadrement ou de soutien de travailleurs qui se forment grâce à une FOAD universitaire reliée à leur travail. Ces besoins demeurent peu connus. Une recherche auprès de conseillers financiers qui se forment dans un dispositif ouvert de formation (Foucher, 2002, dans Carré et Moisan) recommande de poursuivre les travaux sur le soutien aux travailleurs qui se forment dans ces dispositifs. Tremblay (2003) a étudié les besoins des autoformants mais nous n'avons aucune certitude à l'effet que les besoins des autodidactes qu'elle a identifiés soient partagés par les travailleurs en situation d'autoformation assistée universitaire dans le contexte de la formation continue.

Tremblay (2003) propose une définition de l'aide à l'apprentissage que lui ont suggérée ses travaux et sa synthèse de divers auteurs. Pour elle il s'agit d'un processus dynamique d'interactions où un intervenant tente de satisfaire les besoins éducatifs d'un apprenant. Pour ce faire, il privilégie certaines techniques et des attitudes qui facilitent l'expression des besoins, la délimitation des contenus et l'identification des moyens appropriés.

Au-delà de la préoccupation à l'égard de l'encadrement, le domaine des études universitaires a connu une très grande expansion au cours du XX^e siècle et davantage récemment avec les préoccupations ministérielle et institutionnelle envers le taux de scolarisation et la réussite du plus grand nombre. À cet égard, se multiplient les événements et les recherches que diffuse notamment le Consortium d'animation pour la persévérance et

la réussite dans l'enseignement supérieur (CAPRES) initié en 2002 par le réseau des établissements de l'Université du Québec. De plus, plusieurs recherches récentes s'intéressent aux études supérieures et témoignent de l'intérêt accru envers l'apprentissage des adultes à l'université (Beaulieu et Bertrand, 1998; Chenard, 1997; Boulet *et al.*, 1996; Bertrand, Foucher *et al.*, 1994; Pronovost, 1993; Guindon, 1991). Par contre, quoique le CSE (2000) ait émis un avis au ministre de l'Éducation du Québec, dont la majorité des références émanent de recherches dans le domaine des études supérieures, il n'aborde pas, dans son document, ni la FOAD à l'université, notre préoccupation, ni l'autoformation, notre domaine de recherche.

Par ailleurs, Bernatchez (2000) notait que la préoccupation andragogique (apprendre à l'âge adulte) a été très peu étudiée selon Merriam et Caffarella (1991) et que très peu de chercheurs se sont penchés spécifiquement sur la formation continue ou sur l'enseignement supérieur selon Bourgeois et Nizet (1997). Cette recherche rejoint un besoin de recherche qu'énoncent Dionne et Deschênes (1997) pour qui « Les institutions de formation à distance doivent planifier et mettre en place un support pédagogique qui comprend des activités d'apprentissage et des activités d'encadrement des apprenants ».

Nous avons peu de connaissances sur les besoins d'encadrement des travailleurs dans le contexte de la formation continue. Au regard de ce qui précède, il nous semble nécessaire de recueillir ces besoins puisque nous savons peu de choses des besoins des adultes qui travaillent tout en se formant à distance. En donnant la parole aux travailleuses par le fait d'entretiens dirigés, notre recherche vise à alimenter la réflexion sur les mesures souhaitées par cette population plus spécifique d'apprenants. Instaurer des mesures en vue de satisfaire les exigences ministérielles est politiquement rentable pour les universités québécoises. Or, mettre en place des mesures souhaitées par les apprenants pourrait peut-être stimuler la persévérance et réconcilier le politique et le pédagogique.

1.2 LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Quoique la FOAD propose des solutions, elle comporte des problèmes encore mal connus dans le domaine de la pédagogie universitaire. S'enseigner, hors des murs des établissements universitaires est une solution « auto » marquée par l'isolement et des taux élevés d'abandon en FOAD selon la très grande majorité des recherches consultées. En rencontrant des travailleurs qui ont eu recours à l'autoformation assistée universitaire pour

acquérir des compétences reliées à leur travail, nous voulons ajouter à la connaissance qu'ont les chercheurs des besoins des travailleurs qui se forment sous ce mode, contribuer à comprendre leur réalité et ajouter à la compréhension qu'ont l'État, les universités et les entreprises de ce qui favorise la persévérance de ces clientèles qui ne sauraient se former autrement qu'à distance. Nous savons encore peu de choses des besoins d'encadrement des travailleurs qui étudient à distance à l'université pour acquérir des savoirs utiles à leur carrière. Notre thèse va dans le sens de cette compréhension. La FOAD, bien qu'elle connaisse un véritable essor, est confrontée à la problématique de l'abandon. Des recherches sont nécessaires mais peu nombreuses sur le sujet de la persévérance en FOAD et nous n'en avons recensé aucune qui traite de la persévérance dans des études universitaires suivies à distance dans le contexte de la formation continue.

L'État énonce des priorités éducatives auxquelles les universités tentent de répondre. Bien que les universités offrent de l'encadrement, un grand nombre d'apprenants abandonnent leurs études. Nous savons peu de choses des facteurs qui favorisent ou nuisent à la persévérance dans une FOAD du point de vue des travailleurs. Il nous a semblé important d'explorer ces facteurs pour ajouter une pierre aux connaissances dans le domaine de la pédagogie universitaire.

1.3 BUT DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche est double. Au plan théorique, elle vise à identifier et à analyser les facteurs de persévérance et d'abandon de femmes travailleuses et étudiantes universitaires en FOAD. Au plan pratique, elle vise à apporter aux praticiens et aux établissements une meilleure compréhension des motifs de persévérance et d'abandon et une meilleure compréhension des réactions de ces apprenantes vis-à-vis des services et des mesures institutionnelles d'encadrement mises de l'avant.

Cette section présente la démarche qui a conduit à la question spécifique et les sous questions qui ont guidé les choix méthodologiques, la cueillette et l'analyse des résultats.

1.3.1 Formulation de la question de recherche

À partir de l'expérience d'apprentissage de travailleuses elles-mêmes, notre intérêt de recherche est l'exploration et la description des facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental favorables ou défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée dans le contexte de la formation continue d'adultes qui souhaitent maintenir ou acquérir des compétences reliées à leur carrière.

1.3.2 La question spécifique

Quels sont les facteurs favorables et défavorables à la persévérance de femmes travailleuses dans des études universitaires reliées à leur travail et suivies en situation d'autoformation assistée?

1.3.2.1 Les sous questions

En vue de recueillir ces facteurs qu'énoncent des travailleuses qui ont obtenu leur diplôme et d'autres qui ont abandonné l'autoformation assistée, nous formulons huit sous questions qui découlent de la question principale.

- Quels sont les facteurs d'ordre psychologique favorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail?
- Quels sont les facteurs d'ordre pédagogique favorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail?
- Quels sont les facteurs d'ordre environnemental favorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail?
- Quels sont les facteurs d'ordre psychologique défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail?
- Quels sont les facteurs d'ordre pédagogique défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail?
- Quels sont les facteurs d'ordre environnemental défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail?

Puisque l'encadrement institutionnel est souvent perçu comme un facteur essentiel à la réussite (Gouvernement du Québec, 2002a; Langevin et Villeneuve, 1997) et que les institutions québécoises sont intéressées par la réussite du plus grand nombre, nous formulons les deux sous questions suivantes :

- Quelles sont les mesures d'encadrement favorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail?
- Quelles sont les mesures d'encadrement défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail?

La question est opérationnalisée à l'intérieur du tableau I.

Tableau I. La question de recherche sous forme opérationnelle

Question	Variables	Échantillon
Quels sont les facteurs favorables et défavorables à la persévérance de femmes travailleuses dans des études universitaires reliées à leur travail et suivies en situation d'autoformation assistée?	- statuts : persévérant (a persévéré jusqu'au diplôme), décrocheur (a abandonné l'autoformation assistée); - caractéristiques individuelles dont le sentiment de contrôler sa vie et l'autodirection dans l'apprentissage mesurés par deux tests; - facteurs de trois ordres recueillis auprès des participantes (psychologique, pédagogique, environnemental).	- seize professionnelles : huit persévérantes et huit décrocheuses; - travailleuses issues de : - deux universités; - deux certificats offerts à distance et dont la médiation d'encadrement diffère (téléphone/ courriel).

1.3.3 Justification du choix de la question

Au regard de l'état de la situation présenté, nous avons choisi de nous intéresser aux facteurs de persévérance en situation d'autoformation assistée. La quête de facteurs de persévérance aux études de la main-d'œuvre (féminine, dans notre recherche), a motivé l'expression de notre question et des sous questions de recherche.

Dans un Québec qui couvre un vaste territoire inégalement pourvu de services éducatifs et compte tenu des taux élevés d'abandon dans les études à distance et sachant que les personnes les plus susceptibles d'abandonner sont celles qui travaillent plus de 15 heures par semaine, tout indique que les travailleurs à temps complet et qui se forment à distance soient particulièrement susceptibles d'abandonner la formation universitaire. De plus, la question est importante car les FOAD sont en plein essor et avec elles le passage obligé de l'hétéroformation (être enseigné) vers l'autoformation.

1.4 UTILITÉ DE LA RECHERCHE

La pertinence sociale de cette recherche repose sur la préoccupation de l'État, des universités et des entreprises envers la réussite éducative. Au regard des priorités éducatives, dont nous venons de nommer les plus importantes (accessibilité, persévérance, essor des TIC en éducation) et considérant que le Québec couvre un vaste territoire inégalement pourvu de services éducatifs, la FOAD apporterait des éléments de solution à l'accessibilité aux études. Sans des modes de livraison les plus souples possibles, un grand nombre de travailleurs et de travailleuses aux prises avec un horaire irrégulier de travail, des charges familiales ou l'éloignement géographique des universités sont *de facto* exclus des priorités éducatives que partagent l'État et les universités, et privent la société d'une

main-d'œuvre formée et compétitive. En interrogeant des travailleuses qui étudient à distance sur ce dont elles ont besoin pour réussir leur programme d'études relié à leur travail et sur le type de soutien que l'université devrait déployer pour favoriser leur réussite, nous comptons alimenter la réflexion par l'expression de ces personnes dont les établissements, les employeurs et la société s'attendent qu'elles se forment tout au long de la vie et contribuent à la richesse collective. En bref, une meilleure connaissance des facteurs d'ordres pédagogique, psychologique et environnemental favorables et défavorables à la persévérance dans une autoformation assistée universitaire reliée au travail est fort utile pour les praticiens.

1.5 TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche est de type exploratoire-descriptive puisque nous visons « la découverte de facteurs qui consiste à décrire, nommer ou caractériser un phénomène, une situation ou un événement, de manière à le rendre familier » (Fortin, 1988, p. 52).

En vue d'une meilleure compréhension de la question et des sous questions de recherche, la section suivante en définit les termes.

1.6 DÉFINITIONS DES TERMES DE LA QUESTION

Cette section présente les termes reliés à la question de recherche. D'autres termes reliés à la réussite, aux politiques et règlements universitaires sont définis à l'intérieur d'un glossaire (annexe 14).

1.6.1 Autoformation

Après avoir examiné la définition de l'OLF (2002) et conduit l'analyse critique d'ouvrages de chercheurs de divers pays, produits ces trente dernières années dans le domaine de l'autoformation, nous retenons la définition de Tremblay (1986), qui, dans la foulée de Tough (1971), la considère comme un processus dans lequel l'individu prend l'initiative, avec ou sans l'aide d'un autre, de diagnostiquer ses besoins d'apprentissage, de formuler ses objectifs d'apprentissage, d'identifier les ressources humaines et matérielles dont il aura besoin, de choisir et de mettre à exécution les stratégies et d'évaluer les performances. Straka (1997) a par ailleurs adopté cette définition de Tremblay.

1.6.2 Autoformation assistée

L'autoformation assistée est une formation de type ouverte et à distance (FOAD). Dans le contexte de cette recherche, nous recourrons à deux figures de Candy (1991) pour rendre opérationnelle la situation éducative étudiée. Elles montrent *le locus du contrôle* de l'apprenant et du formateur sur la situation d'apprentissage, selon un continuum allant de l'apprentissage seul, hors de l'établissement, jusqu'à l'apprentissage sous contrôle d'un formateur, en établissement et selon le continuum de situations pouvant exister entre *être enseigné* et *s'enseigner*. La situation éducative étudiée est de type « s'enseigner » (*autodidactic domain*) et se déroule hors de l'établissement. En effet, quoique les travailleuses rencontrées s'enseignent hors de l'établissement et qu'elles exercent le contrôle psychologique sur la situation d'apprentissage (décident du lieu, du moment, du rythme et de la façon), elles n'exercent pas le contrôle pédagogique puisque les contenus sont décidés par les établissements universitaires et que des tuteurs peuvent, au besoin, leur apporter de l'assistance. Afin de rendre compte de ce type de contraintes, de nombreux chercheurs utilisent le terme autoformation assistée, signalant ainsi la nécessaire présence d'un tiers (ressources matérielle ou humaine) pour aider l'apprenant.

1.6.3 Formation ouverte et à distance (FOAD)

La situation éducative étudiée, autoformation assistée, est une formation de type ouverte et à distance. La FOAD est une acception générique. Glickman (1996) groupe sous le vocable général de formations ouvertes et à distance, les formations de toutes natures, quels que soient leur niveau et leur public, pourvu qu'il existe une séparation partielle ou totale dans le temps et l'espace entre activités d'enseignement et d'apprentissage, incluant non seulement les formations à distance *stricto sensu*, mais aussi toutes les offres éducatives hybrides ou sur-mesure, dans divers lieux (domicile, lieu de travail, centres de ressources), pouvant même inclure des activités en présence en établissement (travaux dirigés, rencontre d'un tuteur, etc.) à la condition qu'elles ne constituent pas le fondement de l'offre éducative, comme c'est le cas dans le cadre des établissements scolaires.

Les termes anglais *distance education* et *distance learning* ont indifféremment été employés par les chercheurs. Le terme formation à distance est celui que recommande l'Office de la langue française pour désigner le mode d'enseignement permettant de recevoir une formation à domicile ou sur les lieux de travail (1998). Pour Henri et Kaye (1985), la formation à distance est « Le produit de l'organisation d'activités et de ressources

pédagogiques dont se sert l'apprenant, de façon autonome et selon ses propres désirs, sans qu'il lui soit imposé de se soumettre aux contraintes spatio-temporelles ou aux relations d'autorité de la formation traditionnelle » (p. 25).

Quoique notre échantillon n'étudie pas en ligne, nous dirons quelques mots sur le *e-learning* pour préciser nos choix méthodologiques. L'apprentissage en ligne est un mode qui favorise le perfectionnement personnel ou professionnel car il permet de progresser à son rythme et d'éviter les contraintes de déplacement, d'horaire et de disponibilité. Ce terme correspond également aux termes anglais *e-training* et *online training*. Des auteurs voient en l'apprentissage en ligne un mode qui peut soutenir l'apprentissage collaboratif (Bernatchez, 2000) ou l'autodirection dans l'apprentissage (Lee et Campbell Gibson, 2003 ; Ruelland, 2000 ; Dillemans *et al.*, 1997). Pour l'OLF, contrairement à la formation à distance traditionnelle (formation textuelle et cours par correspondance), l'apprentissage en ligne se concentre spécifiquement sur la mise à disposition de contenus par l'intermédiaire de tout type de média électronique (internet, intranet, extranet, cédérom, etc.).

1.6.4 Apprenantes

Le terme apprenant désigne la personne qui apprend. Pour l'OLF (2002), il s'agit d'un générique par rapport à élève, étudiant, écolier et apprenti. Dans notre recherche ce terme désigne les travailleuses participantes qui ont fréquenté l'un des deux programmes de certificats universitaires livrés à distance, soit : gérontologie à l'Université de Montréal ou administration à la TÉLUQ.

1.6.4.1 Persévérantes

Dans cette recherche, les persévérantes désignent les huit participantes qui ont persévéré jusqu'au diplôme, soit celles qui ont terminé le programme de certificat de 30 crédits livré à distance auquel elles s'étaient inscrites. Dans notre recherche le statut des persévérantes est *a persévéré*. Notre échantillon se limite aux diplômées après janvier 1999 car avant cette date, les personnes inscrites au certificat gérontologie ne pouvaient l'avoir suivi uniquement à distance car des cours ne s'offraient que sur place, à l'université. Du point de vue institutionnel, la persévérance est mesurée par les *taux de diplomation* qui est l'indicateur statistique de réussite retenu par les établissements universitaires québécois.

1.6.4.2 Décrocheuses

Dans cette recherche, les décrocheuses désignent les huit apprenantes qui ont abandonné le programme de certificat de 30 crédits livré à distance auquel elles s'étaient inscrites. Dans notre recherche le statut des décrocheuses est *a abandonné* si elle n'a pas complété son certificat et ne s'est pas réinscrite à un cours de son programme de certificat ni à aucune autre activité de formation à distance depuis au moins 12 mois au moment de la cueillette. Tenter de retracer des personnes absentes de l'université depuis plus de 24 mois aurait compromis notre recherche. Spécifions qu'au Québec, un décrocheur désigne un élève qui abandonne l'école avant la fin de la période de scolarité obligatoire (MÉQ, 2002). Quoique nos participantes aient dépassé l'âge de fréquentation scolaire obligatoire de 16 ans, nous avons préféré le terme décrocheur à lâcheur quoiqu'il désigne une personne qui abandonne, en raison de sa connotation négative dans le langage courant. Du point de vue institutionnel, l'abandon ou l'attrition est mesuré par *les taux d'abandon* qui est l'indicateur statistique de l'abandon scolaire retenu par les établissements universitaires québécois. Un glossaire de termes reliés à la persévérance universitaire est en annexe.

1.6.5 Formation continue

Notre recherche s'inscrit dans le contexte de la formation continue des adultes et plus spécifiquement dans celui de la formation reliée au travail. L'examen des principaux dictionnaires et de la documentation de l'UNESCO et de l'OCDE met au jour plusieurs acceptions de l'apprentissage que les adultes font une fois qu'ils ont quitté l'école, qu'il soit motivé ou non par le travail. En effet, plusieurs termes sont utilisés tels : formation permanente, formation prolongée, formation continue ou continuée, formation d'appoint, formation à temps partiel, complémentaire, de reconversion, de reclassement, en cours d'emploi, en milieu de travail, hors production, sur mesure, postscolaire, etc. De plus, notons que les documents récents de l'Unesco (2000), de l'OCDE (2001), de l'Unité européenne d'Eurydice (2000) et ceux d'origine québécoise (Cousineau, 2002; Gouvernement du Québec, 2002a; CSE, 2000a; Henripin, 1998) favorisent les termes formation tout au long de la vie et formation continue. Ce dernier est celui normalisé par l'OLF (1998) pour désigner les programmes de formation axés sur l'acquisition ou l'approfondissement de connaissances et destiné à toute personne qui a déjà quitté l'école. De plus, pour l'OLF (2002), les expressions éducation permanente et formation continue

désignent des notions distinctes que la seule expression formation des adultes ne peut rendre.

Aux fins de notre recherche, nous retenons les définitions incluses à la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a) qui s'appuie sur les grands principes directeurs de la Déclaration de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO. La formation y est considérée comme un processus qui dure toute la vie et qui a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les habiliter à faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyennes et des citoyens à la vie de la collectivité, bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir. De plus, dans tous les cas, qu'il soit question de formation continue ou d'éducation ou de formation des adultes, il faut considérer l'ensemble des besoins des adultes, qu'ils soient d'ordre professionnel ou culturel ou bien qu'ils renvoient à d'autres dimensions de la personne.

1.6.6 Facteurs d'ordres pédagogique, psychologique et environnemental

Le terme facteur est défini comme un « élément qui conditionne un résultat » (Hachette, 1997). Nous retenons ce terme puisqu'il contribue à rendre opérationnelle notre quête d'éléments favorables et défavorables à la persévérance. Ainsi, aux fins de cette recherche, nous avons convenu de définir chacun des ordres de facteurs étudiés. Pour Selltiz *et al.* (1977) « La définition opérationnelle détermine quels sont les *indices spécifiques* ou *observations* auxquels on attribuera des sens spécifiques ».

- *les facteurs d'ordre psychologique* évoquent des caractéristiques individuelles (la motivation, les besoins), des préférences ou des comportements d'apprentissage favorables ou défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée;
- *les facteurs d'ordre pédagogique* sont reliés aux caractéristiques ou aux éléments qui relèvent de l'université ou sur lesquels l'université peut agir (le produit qu'est la formation et sa livraison, l'encadrement) favorables ou défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée;
- *les facteurs d'ordre environnemental* sont ceux, autres que scolaires, reliés à l'environnement personnel, professionnel ou social (la famille, le travail) favorables ou défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée.

Ce premier chapitre présentait la problématique et les questions de recherche. Nous avons vu en quoi l'économie du savoir influe sur les priorités de l'État québécois et celles des établissements universitaires. De plus, nous avons vu qu'une économie diversifiée et des horaires atypiques ou irréguliers de travail favorisent la diversification des modes de transmission des savoirs et en quoi la formation à distance, malgré l'essor qu'elle connaît, se bute à la problématique de l'abandon. Le problème de recherche et l'état de la question reposent sur l'accès à formation, la persévérance et l'abandon des études, l'autoformation comme mode de formation des travailleurs, les formules innovantes à l'université pour répondre aux nouveaux besoins et l'encadrement pour favoriser la persévérance à l'université. Après avoir décrit le but, l'utilité et le type de recherche, ce chapitre présentait les définitions des termes de la question et la définition de chacun des trois ordres de facteurs étudiés.

Le prochain chapitre présente la recension menée en vue de répondre à la question et aux sous questions qui explorent les facteurs de persévérance d'adultes qui se forment à distance dans le contexte de la formation continue.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre analyse les principaux écrits qui portent sur l'apprentissage à l'âge adulte (l'andragogie), l'autoformation et la formation ouverte et à distance (FOAD) comme modes susceptibles de favoriser l'accès et la poursuite des études des adultes. Par ailleurs, il couvre les enjeux socioéconomiques et politiques de la persévérance aux études dont la persévérance dans des FOAD. Nous explorons également les écrits reliés aux facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental favorables et défavorables à la persévérance, puis ceux reliés à l'encadrement universitaire dont le tutorat.

Les sources consultées sont les banques de données informatisées, des ouvrages fondateurs, des thèses et les principales revues scientifiques canadiennes, américaines et européennes.. Il ne sera pas possible de présenter *in extenso* notre recension⁶. Nous présentons les défis de la formation continue et de l'apprentissage à l'âge adulte, les principaux enjeux reliés à la persévérance et à l'abandon scolaires de même que les principaux écrits qui traitent des facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental favorables et défavorables à la persévérance des adultes en formation. Les écrits ont été retenus selon la place qu'ils accordent à l'autoformation et à l'étude de la persévérance, dont la persévérance et l'abandon à distance à l'ordre universitaire, et la place accordée à l'apprentissage adulte et à l'encadrement, en contexte de la formation continue. Finalement, l'encadrement universitaire fait l'objet de la dernière section de ce chapitre.

2.1 LA FORMATION CONTINUE À L'ÂGE ADULTE

Cette section présente l'essentiel de notre recension reliée au contexte de notre recherche : l'andragogie, l'autoformation et l'aide à l'apprentissage en FOAD.

2.1.1 L'andragogie et l'aide à l'apprentissage

Il n'existerait pas à l'heure actuelle de théorie unique pour comprendre l'apprentissage adulte. Selon Bernatchez (2000), nous ne disposerions que de suggestions, de formules provisoires et de modèles plutôt que d'une seule théorie de l'apprentissage adulte unifiée,

⁶ Synthèses produites dans le contexte spécifique de cette recherche : (2000) *Résilience : exploration*, 96 p.; (2000) *Autoformation : perspectives qui se dégagent de la quête identitaire d'un concept émergent*, 72 p.; (2000) *Styles cognitifs et d'apprentissage : impacts du flou conceptuel sur leur mesure et leur implantation*, 83 p.; (2000) *Acceptions parentes à la méthode biographique et perspectives qu'elles offrent en autoformation et pour la pratique des bilans de compétences*, 96 p.; (2000) *Bibliographie commentée de la FAD*, 52 p.; (2000) *La mesure de la disposition à apprendre par soi-même : exploration*, 58 p.; (1999) *L'autoformation : Points de vue européen et américain*, 76 p.; (1999) *Bibliographie commentée de l'autoformation*, 59 p.

dont la plus connue serait l'andragogie définie comme l'art et la science d'aider l'adulte à apprendre (Knowles, 1980). L'apprenant adulte est la cible de notre recherche. Pour caractériser l'apprentissage de l'adulte nous avons examiné plusieurs documents dont l'APA (1997), Marchand (1997), Brookfield (1995), Knowles (1990, 1975, 1970), Danis et Tremblay (1985). Aux fins de cette recherche, nous retenons les prémisses de l'apprentissage adulte (*andragogy*) et les conditions qui favorisent l'apprentissage des adultes décrites par Knowles (1970). Le tableau II les rassemble.

Tableau II. Prémisses et conditions qui favorisent l'apprentissage des adultes
D'après Knowles, 1970, p. 39-49, trad. libre de l'auteure.

Prémisses	1- L'image de soi de l'adulte tend à évoluer - d'une personnalité dépendante vers une personnalité capable de s'autodiriger;
	2- L'accumulation d'expériences est source d'apprentissage;
	3- Sa disposition à apprendre se place de plus en plus au service de ses responsabilités ou du rôle qu'il tient dans la société;
	4- Sa perception du temps change et son besoin d'appliquer immédiatement son savoir, évolue vers une application plus systématique et centrée sur la résolution de problèmes.
Conditions	1- <i>L'adulte doit se sentir à l'aise. Le climat d'apprentissage</i> est central, tant le climat social que l'environnement physique. Par ailleurs, le climat psychologique est important; l'adulte doit se sentir accepté, respecté et soutenu. Il n'aime pas être infantilisé ou ridiculisé;
	2- <i>L'apprentissage doit répondre à ses besoins.</i> L'adulte est en conflit avec l'apprentissage traditionnel où l'enfant a besoin d'apprendre. L'adulte veut apprendre ce dont il sent avoir besoin;
	3- <i>Il doit participer à la planification de ses apprentissages</i> , et tendre vers une plus grande expression de ses choix et une implication grandissante;
	4- <i>Il doit tenir un rôle actif dans son apprentissage.</i> Le rôle du professeur n'est pas le même qu'avec les enfants; le professeur doit laisser l'adulte décider du type d'enseignement qu'il préfère ou souhaite, selon ses besoins. Ce qui implique une nouvelle définition des rôles dans la relation professeur-apprenant adulte;
	5- <i>Il souhaite participer à sa propre évaluation.</i> Probablement en raison d'une rupture avec l'enseignement traditionnel et un niveau d'autodirection croissant. L'adulte n'aime pas être jugé, il souhaite échanger sur sa performance.

À la lumière de ces prémisses et de ces conditions, la FAD est un mode d'apprentissage qui favorise l'adulte. À ce propos, Ruelland (2000) note que dans la FAD la distance est un mode d'apprentissage qui offre une certaine flexibilité spatio-temporelle chère à l'adulte compte tenu de ses responsabilités quotidiennes. Ainsi, nos participantes sont susceptibles de trouver en l'autoformation assistée écho à leur besoin d'autonomie. L'autonomie est d'ailleurs un thème central en éducation des adultes (Tremblay et Balleux, 1995). Ainsi, l'andragogie et l'autoformation, constitueraient des réponses sociales à la diversité des situations d'apprentissage.

2.1.2 Autoformation et andragogie

L'autoformation fait l'objet de nombreuses études depuis plus de quarante ans, lesquelles s'enracinent, selon Tremblay (2001), à la fois en Europe et en Amérique. En effet, avec comme point de départ, en Europe, l'apport de Dumazedier, autour du mouvement *Peuple et Culture* et dans une perspective d'émancipation sociale, puis Cacères, Lengrand, Schwartz et Carré, des études sur l'autoformation furent conduites parallèlement en Amérique, sous l'impulsion de Knowles, dans une perspective psychosociologique. Puis les Américains Tough et Guglielmino ont apporté des éléments de mesure, et Tremblay, elle-même, qui, dans les années 70, a entrepris ses recherches sur l'aide à l'apprentissage en situation d'autodidaxie. Glickman (2003) fait remarquer, quant à elle, que si l'autoapprentissage peut être simplement défini par le fait d'apprendre seul à l'aide de divers moyens autres qu'un enseignant en présentiel, l'autoformation, terme souvent utilisé comme synonyme, est une notion plus complexe, qui semble porteuse d'une forte connotation idéologique. Pour Dumazedier (1995), l'autoformation est un mode d'auto développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations le plus choisies possibles. Pour Glickman, la situation d'autoformation place l'apprenant dans une position inhabituelle au regard de son expérience d'apprentissage formel, en salle de classe. En effet, l'autoformation exige de l'apprenant qu'il organise lui-même ses activités d'apprentissage et qu'il s'impose une discipline personnelle dans un relatif isolement.

La multiplicité des études sur la notion d'autonomie dans l'apprentissage a fait l'objet de récentes synthèses. Ce qui atteste, écrit Tremblay (2001), du dynamisme actuel de la *galaxie auto*. C'est en partie sur ces assises que s'appuie la galaxie de l'autoformation de Carré (Carré, Moisan et Poisson, 1997), une analogie qui propose une typologie de l'autoformation. Avec au centre l'autoformation, Carré propose cinq conceptions qui gravitent autour de l'autoformation, soit : *éducative* (apprendre dans des dispositifs ouverts), *sociale* (apprendre dans et par le groupe social), *existentielle* (apprendre à être), *intégrale* (apprendre hors des systèmes éducatifs), et *cognitive* (apprendre à apprendre). Ces conceptions de l'apprentissage des adultes précisent celle de l'andragogie déjà présentée.

2.1.3 FOAD, autoformation et andragogie

La FOAD est en plein essor à l'échelle mondiale (OCDE, 2003; Albero et Dumont, 2002). De plus, l'apprentissage en ligne ou *e-learning* est un marché très important pour l'éducation supérieure (Averous et Touzot, 2002). Or, le FOAD est un dispositif de formation qui comporterait certaines failles selon Scheffknecht (2000). En outre, les travaux de Depover et Rakofsky (1994) concluent à une carence dans la prise en charge de l'encadrement. Ce constat nous semble important considérant que l'adulte en FOAD est en situation d'autoformation qui requiert des connaissances et des compétences particulières.

Pour la majorité des auteurs recensés, l'autoformation suscite beaucoup d'intérêt, pas seulement pour les chercheurs, les apprenants et les formateurs, mais également, et ce pour un plus petit nombre d'auteurs, dans l'étude du travail ou pour le bénéfice de la société en général. Outre les travaux de conceptualisation, des chercheurs s'emploient à modéliser l'autoformation (Straka, 2004; Zimmerman, 2000; Foucher, 2000; Carré, 1997; Bouchard, 1994; Confessore, 1992). D'autres mettent au jour la dimension sociale de l'autoformation tels Dumazedier (1995) pour qui l'autoformation serait un mode d'auto développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même et Le Meur (1988) pour qui l'autoformation est un fait social contemporain qui engendre chez le sujet social apprenant une démarche formative et/ou éducative librement décidée et complètement pilotée par lui.

Quant à Danis et Tremblay (1988, 1986, 1985), elles ont constaté que les autodidactes apprenaient de façon heuristique, sans plan défini, au fil d'événements aléatoires se produisant dans leur vie. Elles ont décrit leur processus autodidactique en mettant au jour les dimensions suivantes :

- L'action et la réflexion s'inscrivent dans un processus unique et indissociable;
- Les objectifs d'apprentissage émergent au fur et à mesure que des habiletés nouvelles sont acquises;
- Les autodidactes ont tendance à consulter des experts, dans la mesure où ils ont eux-mêmes acquis certaines connaissances;
- Les autodidactes ont tendance à explorer des champs d'intérêt variés;
- La reconnaissance, par le milieu, des compétences acquises, accroît la motivation des autodidactes à poursuivre leurs apprentissages;
- Les autodidactes exploitent leur environnement pour se créer des réseaux de personnes ressources.

La dimension « auto » en question, lorsqu'un apprentissage se fait de façon heuristique et sans plan défini, traduit un renversement de perspective en pédagogie, comme l'exprime Danis (dans Danis et Solar, 1998). En effet, dans la forme classique, le centre de l'apprentissage est constitué du formateur et des contenus à transmettre, alors que le processus d'apprentissage autodidactique s'articule autour des concepts d'orientation et de contrôle de la démarche d'apprentissage par l'adulte.

Par ailleurs, les FOAD exploitent cette dimension auto comme l'illustrent les figures de Candy (1991) présentées au premier chapitre en vue de préciser la nature même de l'autoformation assistée dans le contexte de notre recherche. De plus, nous cherchions des auteurs qui traitent à la fois de l'autoformation et des FOAD. À cet égard nous avons examiné les travaux de Lee et Campbell Gibson (2003), Averous (2002), Tessier (2001), Ruelland (2000), Caffarella (2000), Bernatchez (2000), Jézégou (1998), Bates (1997), Kozma (1994), Baynton (1992), Harasim (1990), Keegan (1990), Garrison (1998), Kaye (1987) et ceux de Jonassen (1985).

De plus, nous cherchions les écrits qui s'intéressent au recours à la FOAD ou aux TIC pour la formation des travailleurs. A cet égard, Keagan (1990) trace la progression de la recherche dans le domaine de la FAD et Caffarella (2000) dresse l'état des écrits reliés à la technologie éducative aux États-Unis depuis 1977. Il ressort que la notion de formation à distance ait connu plusieurs étapes dans son évolution et que la terminologie du domaine s'enrichit. La FOAD est un domaine de recherche qui évolue rapidement. Malgré cela, il ressort de notre recension que peu de documents traitent de la FOAD dans le contexte du travail. La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a) y consacre une section. Il appert que malgré son expertise en multimédia et en sciences de l'éducation, le Québec accuse un retard en matière de formation à distance et en ligne, y compris en ce qui a trait au contenu francophone offert, et que « la fréquentation de la formation à distance reste peu développée du côté de la formation professionnelle et de la formation technique » (p. 30).

Quoiqu'il en soit, la formation à distance et désormais la formation en ligne sont identifiées comme une solution d'apprentissage à l'échelle nationale par les Ministres provinciaux et territoriaux du Marché du travail et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2002). Ce qui rejoint Glickman (2003) pour qui une économie diversifiée favorise la diversification des modes de transmission des savoirs et pour qui il est impossible

aujourd'hui d'ignorer les FOAD parmi les différentes modalités d'accès au savoir. Bien plus, un important courant de recherches se penche actuellement sur la formation en ligne ou *e-learning* (Marchand, 2003), ce que notre recherche ne fait pas quoiqu'elle l'aborde.

L'impact des technologies en enseignement universitaire est notamment étudié par Alava (2000). Il étudie le changement progressif des métiers de l'enseignement et l'émergence, au sein des enseignements universitaires, des projets d'autoformation en présence ou à distance. Il examine plus spécifiquement les défis que les nouvelles technologies posent à l'enseignement universitaire. Il ressort principalement de son étude que l'arrivée dans les milieux de formation des outils technologiques a fortement remis en question l'hétéroformation dominante puisque « en faisant disparaître l'unité géographique entre le formateur et l'apprenant, ces technologies ont mis en avant l'individualisation et l'autonomie du formé » (ibid., p. 309). Le concept même d'autoformation est de plus en plus utilisé par les promoteurs de ces technologies. Outre les travaux de Alava sur l'autoformation médiatisée à l'université, nous retenons ceux de Dillemans *et al.* (1997) pour qui les TIC aident l'apprenant à évoluer dans un univers constructif, créatif, autorégulé, actif et interactif et « stimulent l'auto-apprentissage grâce aux outils qu'ils offrent et la réalisation de tâches variées, de tests, de stimulations, d'auto-évaluation, etc. » (p. 6).

Garrison (1998) s'est à la fois intéressé à la formation à distance, à l'autoformation et à l'apprentissage adulte. Avec l'objectif de proposer une théorie cohérente des différentes approches de l'apprentissage des adultes, Garrison a étudié l'autodirection dans l'apprentissage en menant des travaux de recherche sur l'enseignement à distance en vue de rendre compte du degré de responsabilité et du contrôle exercé par l'apprenant. Ce qui, pour nous, rejoint les travaux de Jézégou (1998) qui montrent que le véritable enjeu de la FAD serait l'autonomie des apprenants, au-delà des défis économiques, sociaux et technologiques qui se profilent à l'horizon de la société éducative médiatique. Elle invite par ailleurs à réfléchir aux perspectives et aux limites de l'individualisation dans la FAD. Pour elle, la FAD est au carrefour de grands défis dont celui de la gestion du paradoxe entre la logique de l'individualisation et celle de la massification de la formation « tout en optimisant la rationalité financière et pédagogique de ces dispositifs » (p. 57). De Jézégou, nous retenons principalement que le véritable enjeu de la formation individualisée est de trouver un équilibre adapté au projet d'autonomisation de l'apprenant tout en tenant compte

des marges de manœuvre et des contraintes institutionnelles. Selon Jézégou (1998), les enjeux sont multiples et reposeraient, pour l'essentiel, sur la prise en compte du sujet social apprenant, la volonté de s'affirmer individuellement, d'être acteur de sa formation et de sa vie en général. Or, il ne suffirait pas de vouloir affirmer son autonomie pour être capable d'apprendre seul. À cet égard pour Jézégou il importe de bien dissocier l'autonomie selon qu'elle est considérée comme une visée de la formation ou un prérequis pour y accéder.

Cette acception voulant que la capacité d'apprendre seul rejoint les connaissances nécessaires à l'apprenant autonome décrites par Ruelland (2000). Nous les retenons dans l'éventualité de discuter de l'encadrement offert aux apprenants qui étudient à distance même s'ils sont moins prédisposés à l'apprentissage autonome. En effet, quoique Ruelland souhaite fournir un cadre de référence à la conception de ressources d'aide informatisées pour l'autogestion, ces travaux n'en concernent pas moins les adultes en formation continue dans un contexte universitaire ou en milieu de travail, tel notre échantillon.

Ruelland propose un modèle opérationnel du processus d'autogestion en situation de téléapprentissage qui tient compte du contrôle qu'un apprenant adulte exerce sur son apprentissage toutefois dans un environnement informatisé intégrant les technologies de l'information multimédia et des communications sur les réseaux électroniques. Son modèle s'appuie sur des auteurs qui se sont à la fois intéressés à l'autonomie et à l'apprentissage à distance, dont Deschênes (1992), qui étudie les tâches de l'apprenant en FAD, Garrison et Baynton (1987), qui étudient les notions de contrôle de l'apprentissage et Candy (1991) pour son modèle de l'apprentissage auto-dirigé. Nous retenons des travaux de Ruelland (2000) qu'ils montrent un besoin d'autogestion des apprenants et confirment la pertinence de développer des outils informatisés pour soutenir le processus d'autogestion en FOAD. Or, pour réussir l'autogestion dans l'apprentissage les apprenants doivent posséder des ressources et des stratégies que Ruelland puise chez Deschênes (1991), soit :

1. ***des ressources de l'apprenant*** : son attitude, ses intérêts dans le domaine personnel et professionnel et sa motivation, ses forces et ses limites en rapport avec la situation d'apprentissage; son répertoire de stratégies cognitives (quand, comment et pourquoi utiliser les différentes stratégies), ses compétences;
2. ***des autres apprenants*** : en tant que ressources d'apprentissage : leurs intérêts, leurs compétences, leurs ressources;
3. ***des caractéristiques de la situation d'apprentissage*** : les tâches cognitives à réaliser (faire une recherche, un exercice mental) au cours d'une activité d'apprentissage ainsi que les actions à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs, leur efficacité et leur utilité

(quand, pourquoi et comment les appliquer), le barème et les critères d'évaluation d'une activité, les objectifs et le contenu, les ressources matérielles et humaines disponibles.

Nous retenons aussi de Ruelland (2000) qu'apprendre à distance a des répercussions sur le rôle de l'apprenant en raison de la distance spatio-temporelle entre l'apprenant et l'enseignant et ses pairs, de la flexibilité d'accès aux informations offertes par les environnements multimédias et de la possibilité de communiquer sur les réseaux électroniques. Bien plus, apprendre à distance multiplie les occasions de prise de décision pour l'apprenant qui jouit d'une grande liberté dans l'organisation et le déroulement de sa démarche, quelle que soit l'approche pédagogique mise de l'avant.

En lien avec la liberté que la FOAD permet à l'adulte, nous retenons la recension d'études produite par Deschênes (2002) en vue d'adapter la conception d'environnements d'apprentissage aux besoins des apprenants à distance. Cette recension nous semble rejoindre les principes andragogiques déjà mentionnés. En effet, il en ressort principalement que les apprenants adultes manifestent une grande autonomie dans l'utilisation du matériel offert et qu'ils demandent davantage d'autonomie afin de leur permettre de faire des choix selon leurs propres besoins de développement et qu'ils sont sélectifs dans le choix du matériel ou des ressources qui leur sont proposées. De plus, il ressort que les apprenants adultes réalisent les activités d'apprentissage directement reliées aux évaluations et qu'ils favorisent les éléments d'un cours qu'ils peuvent relier directement à leurs pratiques et à leurs expériences professionnelles. De plus, il ressort de la recension de Deschênes que ces apprenants manifestent des préférences soit pour la théorie ou la pratique ou une combinaison des deux. Par ailleurs, il ressort que les apprenants s'adaptent aux modèles pédagogiques retenus par les concepteurs mais les travaux ne disent pas si les apprenants qui abandonnent le cours ne parviennent pas à s'adapter au modèle proposé. En outre, il ressort que certains moyens mis en place par les concepteurs pour faciliter le travail des apprenants peuvent avoir un effet négatif. Ces deux derniers points retiennent particulièrement notre attention puisque notre recherche s'intéresse à la persévérance d'adultes en FOAD.

2.2 PERSÉVÉRANCE ET ABANDON À L'UNIVERSITÉ

Les écrits recensés montrent que les facteurs qui concourent à la réussite des études universitaires sont multiples et les raisons qui amènent des étudiants à abandonner malgré le temps et l'énergie investis, soulèvent des interrogations dans la communauté de

chercheurs (voir l'annexe 1). Outre les chercheurs, la persévérance et l'abandon des études préoccupent les établissements et le MÉQ dans le contexte où depuis les années 90 on assiste aux premières baisses importantes de clientèles dans les universités (MÉQ, 2002). En vue de mieux comprendre la problématique de la persévérance, cette section aborde les enjeux socioéconomiques et politiques reliés à l'abandon et à la persévérance à l'université. De plus, elle présente les variables retenues dans les études sur les abandons en FOAD et justifie les trois catégories de facteurs étudiés dans notre recherche.

2.2.1 Enjeux socioéconomiques et politiques

Dans le contexte d'une nouvelle conjoncture sociale qui met en évidence de nouveaux besoins éducatifs, l'adoption de politiques nationales favorables à la formation continue constituerait un pas important en faveur des nouveaux dispositifs de formation dont la FOAD qui apporte des solutions à l'accessibilité aux études de travailleurs qui ne pourraient étudier autrement. Or, pour favoriser l'accès, les universités doivent ouvrir leurs portes aux adultes désireux d'acquérir la formation supérieure après l'âge usuel des études universitaires « en leur proposant des conditions d'admission, des programmes, des cheminements bien adaptés » (Corbo et Rocher, 2002, p. 282). En effet, la formation continue apparaît non plus comme une question d'aptitude ou de goût personnel mais comme un choix de société en réponse à un besoin généralisé de transformation (Harasim, 1995). Ainsi, non seulement l'individu doit être prêt à apprendre toute sa vie durant mais la société doit lui assurer un accès continu aux outils et aux ressources d'apprentissage.

Au nombre des enjeux, il y a l'accès à la formation dans une société où près d'un travailleur sur cinq travaille selon un horaire atypique (Bourhis et Wils, 2001). La FOAD est vue comme une solution puisqu'elle permet de choisir le moment et le lieu d'apprentissage. Or, les taux d'abandon dans les études à distance sont très élevés - de l'ordre de 70%. Par ailleurs, les travailleurs fréquentant l'université à distance ont un profil différent de celui de l'étudiant qui réussit. Ce profil a été dressé par Pageau et Bujold (1999). Seul un étudiant sur 5 a un profil dit traditionnel – véritable passeport pour la réussite. Il s'agit de l'étudiant qui s'inscrit dès sa sortie du cégep, dans un baccalauréat à plein temps et le jour, dans un programme d'études duquel il souhaite obtenir un diplôme et qui ne travaille pas plus de 15 heures par semaine. Le profil des travailleurs à temps complet et qui étudient à temps partiel est donc très différent du profil de l'étudiant à qui tout sourit, du moins au plan académique.

Nous pensons que les objectifs de l'État de hausser le taux de scolarisation et d'assurer la réussite du plus grand nombre (MÉQ, 2000) devraient stimuler la mise en place d'encadrements institutionnels en vue de favoriser la persévérance et la réussite. En effet, la persévérance et la réussite préoccupent la communauté universitaire et plusieurs intervenants et organismes en suivent de près l'évolution dont le Ministère de l'Éducation du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation et l'Assemblée nationale. Dans la foulée de la reddition des comptes et de l'imputabilité qui donnent le ton à l'administration publique depuis dix ans, le MÉQ examine l'état du financement des universités. À cet égard, il a adopté des indicateurs en vue de hausser la persévérance et le nombre de diplômés. C'est dans ce contexte de reddition, des visées de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et des taux d'abandon dans les études universitaires suivies à distance, que nous souhaitons recueillir, auprès de travailleuses, les facteurs de persévérance et d'abandon en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail.

2.2.2 Préoccupation des établissements universitaires

De fait, des travaux de recherches montrent que les universités s'interrogent sur les mesures d'aide à la réussite en vue d'atténuer l'abandon remarqué à l'intérieur de certains programmes offerts sur place à l'université, principalement dans les disciplines des Sciences humaines et des Arts (Chenard, 1997; Sales *et al.*, 1997). En effet, il ressort que le pourcentage de personnes qui ont obtenu leur diplôme universitaire varie considérablement selon le domaine d'études. En 1997-1998, il atteint 81% en Sciences de la Santé et 78% en Droit, alors qu'en Sciences humaines il plafonne à 63% et 49% en Arts (CSE, 2000b, tableau 8). De plus, pour l'ensemble des programmes universitaires, la population qui étudie sous le régime à temps partiel est tout particulièrement susceptible d'abandonner (Pageau et Bujold, 1999). Les travailleurs en formation continue nous semblent donc particulièrement vulnérables.

Notons que la signification de l'abandon scolaire varie selon qu'on se situe dans un pays occidental industrialisé ou dans un pays en voie de développement. Ainsi, nous ne pouvons parler d'abandon scolaire au Québec selon Langevin (1999) que parce que la *Loi sur l'instruction publique* (MÉQ, 1991) rend obligatoire la fréquentation scolaire jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle l'élève atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité. Il est aussi question d'abandon lorsqu'un adulte déjà scolarisé

quitte une FOAD universitaire puisque pour les chercheurs, dans le contexte scolaire québécois, la persévérance signifie le « maintien de la progression régulière de l'étudiant dans le sens de son objectif pédagogique jusqu'à ce que celui-ci soit atteint » (Langevin et Villeneuve, 1997, p. 34).

Outre la persévérance, considérant que l'étudiant à l'université ne vise pas toujours le diplôme (Sales, 1996), il importe d'examiner son opposé, l'abandon, non seulement comme un échec mais comme une décision légitime. En effet, l'abandon positif inclut les étudiants qui font état d'une reconversion, d'une réorientation à la suite d'un projet nouveau précis, et qui, loin d'être insatisfaits, considèrent que leur passage à l'université a été bénéfique à la définition d'un projet personnel (Dupont et Ossandon, 1994). De fait, ces chercheurs n'interprètent pas comme un abandon la situation où l'étudiant quitte la faculté ou l'université pour continuer ses études dans une autre faculté ou établissement universitaire. De plus, l'abandon n'est pas nécessairement volontaire. En effet, alors que l'abandon volontaire est l'expression d'une décision strictement personnelle et volontaire de l'étudiant, pour Dupont et Ossandon (1994) l'abandon involontaire correspond, quant à lui, à une décision académique où l'étudiant ne peut plus continuer son programme faute de résultats suffisants.

Il se dégage de notre recension que c'est à partir du début des années 70 que les recherches sur l'abandon scolaire ont davantage porté sur le processus qui conduit à cette décision en montrant que l'abandon résulte d'un cheminement dans lequel intervient une série de variables interdépendantes dont certaines ont trait à l'étudiant et d'autres aux rapports que celui-ci entretient avec l'établissement de formation universitaire qu'il fréquente (Bertrand *et al.*, 1994). De plus, il ressort que les études américaines et européennes qui portent sur la persévérance sont abondantes et apportent des éléments d'explication à l'abandon des formations suivies sur place, à l'université. Au nombre de ces travaux, ceux de Tinto sont maintes fois cités, notamment par Bernatchez (2000), Bertrand *et al.* (1994), Pronovost (1993) et par Guindon (1991) comme source de solutions au problème du décrochage universitaire. Avant Tinto, dans les années 75, il ne semble pas avoir existé de théorie sur le thème de la persévérance aux études. Notons que Dupont et Ossandon (1994), au regard de l'ensemble des indicateurs examinés par Tinto, concluent qu'il existe un dénominateur commun à chacun des indicateurs, soit la difficulté à s'auto-organiser.

L'insertion à l'université est une étape déterminante du cursus des apprenants (CSE, 2000b). Or, quoique l'abandon puisse survenir à tous moments durant le cheminement d'un étudiant dans un programme d'études, il ressort des travaux de Romainville (1997) que l'abandon dès la première année universitaire mérite une attention particulière en France en raison du faible rendement, en termes de taux de réussite de la première année universitaire.

Par ailleurs, les travaux de Sales et Drolet (1996) et ceux de Sales, Drolet et Simard (1997) révèlent que la motivation à poursuivre des études des étudiants inscrits en sciences est soutenue par la perspective d'un emploi au terme des études. Ces conclusions émergent des travaux du projet CODEVIE qui s'appuie sur 2398 entrevues téléphoniques. De plus, il ressort des données qu'un grand nombre d'étudiants québécois travaillent durant leurs études pour des motifs variés : payer ses études, s'offrir du bon temps, et que cet état de choses nuit à leurs études (Sales et Drolet, 1996).

En effet, le fait d'occuper un emploi durant les études aurait des répercussions sur les conditions et sur la durée des études et le taux d'abandon. À cet égard, il est remarqué que les étudiants étrangers finissent plus rapidement et que leur taux de diplomation est supérieur à la population locale; les études à temps complet et l'interdiction de travailler, sauf sur le campus, en seraient responsables. De plus, Chenard (1989b) documente la difficulté de concilier travail et études chez les étudiants à l'université. Il constate que ce cumul est la raison la plus évoquée par les étudiants pour interrompre leurs études. Bien plus, une des conséquences du cumul travail et études serait l'allongement des études et l'endettement étudiant. Et ce n'est pas tout, en raison de l'allongement des études au-delà des délais prescrits, une proportion importante d'étudiants abandonne leurs études sans obtenir de diplôme (FQPPU, 1997).

La façon dont se déroulent les études influent donc sur la persévérance. En effet, Alava et Clanet (2000) notent que l'ensemble des travaux scientifiques des dix dernières années, portant sur les étudiants, confirme le rôle prépondérant des modalités d'études comme facteurs de discrimination et de réussite. Par ailleurs, ils mettent au jour plusieurs études qui ont voulu décrire les stratégies d'apprentissage des étudiants dans les cours, dont les travaux de Parmentier et Romainville (1997) et Boulet *et al.* (1996). En résumé, nous retenons quelques caractéristiques de l'étudiant qui réussit à l'université qui émergent des travaux de Boulet *et al.* En effet, en situation de lecture et de travail régulier, il gère son temps et ses ressources, respecte les délais, se prépare aux examens, lit les questions et

répartit son temps, rédige des plans détaillés de travail et en matière de motivation et de concentration peut faire abstraction des contextes perturbateurs.

Un adulte qui s'inscrit à l'ordre universitaire est susceptible de rencontrer plusieurs obstacles à la poursuite de ses études. Il ressort de notre recension plusieurs facteurs susceptibles de nuire à la persévérance dans des études suivies sur place, à l'université. En synthèse, les obstacles relevés à l'intérieur des écrits scientifiques sont : l'absence de motivation à fréquenter l'université, le manque d'orientation ou d'information sur les programmes, l'ignorance des exigences académiques des études universitaires le fait de ne pas être admis dans le premier choix de programme en raison du contingentement, le fait que le programme n'offre pas de possibilité raisonnable d'emploi, l'acculturation institutionnelle difficile, le fait d'en être à une première expérience à titre d'apprenant à l'université, l'isolement de la famille, l'origine sociodémographique (absence de modèle, de réseau, etc.), le manque de ressources financières ou l'absence de soutien socioaffectif ou de services de garde, la difficile conciliation études et circonstances de la vie, le manque de compétences estudiantines dont le manque de préparation dans les matières de base, une carence dans les méthodes d'études, des problèmes à gérer son temps ou son stress ou des carences linguistiques, l'environnement pédagogique inadéquat, l'absence de groupes de recherche, la difficulté à faire reconnaître ses acquis et des politiques et des règlements institutionnels inadéquats.

La persévérance et l'abandon universitaires tiendraient donc à la présence de plusieurs facteurs dont les stratégies d'études comptent pour une bonne part. Le renforcement des pratiques d'études et des conduites sociales seraient au cœur des dispositifs d'accompagnement mis en place par les universités pour aider les étudiants à prendre conscience de la spécificité du métier d'étudiant et donc d'adapter leurs stratégies d'apprentissage aux modalités d'études universitaires.

La prochaine section examine la persévérance et l'abandon dans les études suivies à distance à l'université.

2.2.3 Persévérance et abandon en FOAD

Nous avons vu au premier chapitre que les taux d'abandon des études suivies à distance est plus élevé qu'en établissement et que peu d'écrits s'attardent à expliquer l'abandon d'apprenants inscrits à l'université à distance. À la lumière de ce qui précède, il nous

semble important de recueillir et d'analyser le point de vue de travailleurs, ayant eux-mêmes étudié à distance, sur les facteurs de persévérance dans une FOAD reliée au travail.

Les écrits recensés qui examinent des raisons d'abandonner la FOAD accusent principalement les carences dans la communication, le manque de temps ou de motivation. Selon Bernatchez (2000), les différentes recherches menées pour étudier le problème de l'abandon à distance identifient clairement le manque de communication, en termes de quantité et de qualité, des apprenants entre eux et des apprenants avec leurs formateurs comme principale raison du décrochage, un constat qui a motivé Bernatchez à étudier les moyens de communication entre les apprenants et les formateurs pour atténuer le sentiment d'isolement. Par ailleurs, il ressort de la recension des résultats des recherches sur la persévérance à distance produite par Lamontagne (2001), que la plupart des abandons sont volontaires, c'est-à-dire qu'ils se produisent en dépit du succès académique (notes et évaluations) et qu'ils ne résultent pas d'aptitudes déficientes aux études. Ces études recensées identifient des éléments pouvant influencer la persévérance en FOAD, soit : les objectifs de l'étudiant, la correspondance entre ce que livre le cours et les attentes, la disponibilité en temps, l'engagement de l'étudiant, la motivation, le soutien, les délais de rétroaction, l'isolement, la qualité du cours et du programme en termes de pertinence, d'accessibilité et de contenu, la qualité de l'environnement d'apprentissage en termes d'ergonomie, de services, de ressources et de facilité d'accès, les ressources financières de l'étudiant et les succès antérieurs de l'étudiant dans les études ou en société. De plus, il ressort que le temps, les ressources et l'énergie que l'étudiant investit dans une formation doivent être (ré)compensés par les bénéfices qu'il retire de la formation. En bout de ligne, le temps consacré aux études serait un des facteurs les plus importants pour les individus, puisque la formation est en compétition avec toutes les autres activités de l'apprenant.

Par ailleurs, le fait que les taux d'abandon soient plus élevés en FAD qu'en présence, que l'abandon d'une FAD survient surtout dès la première année et qu'il soit de nature volontaire sont des éléments qui se dégagent des travaux de Bertrand *et al.* (1994). Selon Bertrand *et al.* (1994), considérant que la première année constitue une période critique, cette première année serait une période au cours de laquelle les recherches et les interventions combattant l'abandon devraient s'intensifier. Quoiqu'il en soit, nous n'avons pas recensé d'écrits portant sur l'abandon dès la première session, d'apprenants qui étudient à distance dans le contexte de formation continue. De plus, nous ne savons pas si l'étape de

l'adaptation aux études universitaires tient un rôle aussi important en FAD qu'il est réputé en avoir chez les étudiants inscrits sur place, à l'université.

2.2.3.1 Variables étudiées dans les recherches sur les abandons en FOAD

Les variables étudiées dans une vingtaine d'écrits sur les abandons en FAD ont fait l'objet d'une synthèse où Bourdages (1996) les range sous cinq catégories, soit : démographiques, environnementales, caractéristiques des étudiants, institutionnelles et intégration académique et sociale. Bourdages (1996) conclut que la majorité des recherches sur les abandons des études universitaires, en présence ou à distance, sont descriptives, réalisées à partir de questionnaires et d'enquêtes auprès d'étudiants qui ont persévéré ou qui ont abandonné et que la majorité de ces recherches établissent une relation entre chaque facteur ou variable retenue et la persévérance ou l'abandon des études. Par ailleurs, elle note, prenant appui sur Munro (1988), que les résultats de ces recherches sont souvent inconsistants voire contradictoires. De plus, quoique certains facteurs soient significatifs pour un certain nombre d'étudiants qui abandonnent dans un établissement donné, ils ne sauraient être généralisés à l'ensemble des étudiants ou des établissements parce que les contextes diffèrent.

Outre l'article de Morgan et Tam (1999), qui énonce les problèmes susceptibles de provoquer l'abandon en FAD, il ne semble y avoir de typologie des facteurs de persévérance des apprenants qui étudient à l'université à distance. Bertrand *et al.* (1994) ont certes expérimenté et évalué un programme d'accueil des nouveaux étudiants à la TÉLUQ en vue diminuer l'abandon en FAD, or, ils conclurent à l'évidence de la complexité du phénomène de l'abandon et à la difficulté pour les établissements de FAD d'intervenir sur des facteurs significatifs. Notons que leur étude repose sur des écrits portant sur l'abandon en situation d'éducation traditionnelle sur place, sauf deux, soit : Sigueira *et al.* (1986), qui conclut que les variables non institutionnelles comptent pour la plus grande proportion de la variance des taux de persévérance des étudiants de l'*Open University* du Venezuela, et Peters (1992), qui constate que les raisons les plus fréquemment mentionnées par les étudiants pour justifier leur décision d'abandonner ont trait à leur situation personnelle et échappent au contrôle de l'établissement (un changement d'emploi ou un emploi trop exigeant, le manque de temps pour étudier, le manque de temps pour les loisirs, la famille et les enfants qui accaparent l'étudiant). Par ailleurs, Peters (1992) conclut que les responsables de programmes pourraient intervenir sur la difficulté pour l'étudiant de

découvrir un style d'apprentissage approprié à la FAD, le manque de soutien de l'établissement, le peu d'expériences de réussite et la difficulté de suivre le cours. C'est en considération de ces constats que Bertrand *et al.* (1994) ont initié *L'intervention du conseiller à l'accueil*. Ce conseiller devait dresser le profil académique de l'étudiant, préciser avec lui son projet de formation, inventorier ses ressources et capacités intellectuelles et diagnostiquer ses forces et faiblesses. Il ressort de leur évaluation de l'intervention, l'absence de différence significative entre les tutorés et les autres en ce qui concerne l'abandon (51 et 58%) quoique 98% des tutorés étaient satisfaits des conseillers à l'accueil. En bout de ligne, Bertrand *et al.* concluent que l'intervention précoce des conseillers n'a pas produit l'effet désiré sur la persévérance.

Quant à Desmarais (2000), au terme d'une étude sur la persévérance dans une situation d'enseignement de l'écrit à distance (par courriel) en langues étrangères (espagnol et allemand) auprès d'une clientèle adulte professionnelle, note des facteurs qui favorisent la persévérance, soit : le format coopératif, la spécificité des commentaires émis par les tuteurs, la séquence des activités, le système de rémunération des tuteurs, le rôle joué par le tuteur et les facteurs individuels des participants. Par ailleurs, Desmarais observe chez ses participants à son étude, des facteurs favorables à la persévérance, soit : l'habileté à dactylographier, l'attitude face à la communication par courrier électronique, l'attitude face à l'utilisation de l'ordinateur et du courrier électronique pour l'apprentissage.

Pour sa part, DiPaolo (2001) dégage de ses données les besoins des apprenants qui étudient à l'université à distance. Ces besoins sont : pouvoir choisir entre une formation synchrone ou asynchrone, bénéficier de formations bien conçues, motivantes et stimulantes, bénéficier d'une technologie accessible, disponible et fiable, bénéficier d'une formation davantage centrée sur l'apprenant que sur le tuteur, bénéficier d'un haut taux d'interactions incluant des activités de résolution de problèmes, bénéficier de formations morcelables plutôt que d'activités de longue durée, avoir accès à une communauté d'apprentissage grâce aux interactions avec tuteurs et étudiants et accéder facilement à du soutien et à des services pertinents (trad. libre)⁷.

Nous avons recensé des écrits sur le thème de l'apprentissage en ligne pour connaître les variables retenues par les chercheurs et les conclusions de leurs travaux. L'étude de Gale (1999) a retenu notre attention puisqu'elle est la seule recensée dont la variable dépendante

considérée est le fait d'avoir complété la formation. Son étude de cas visait à identifier et à étudier les facteurs qui influencent le taux de persévérance dans une formation en ligne. Selon Gale, les écrits spécifiques au *e-learning* remonteraient véritablement à Harasim (1989), pour qui la formation en ligne est un domaine différent de la formation à distance et de celle en face-à-face, mais qui présente des caractéristiques que l'on retrouve chez l'une et l'autre. Internet obligerait à réfléchir au rôle des tuteurs sur la participation en ligne et à repenser les contenus. Pour sa part, Gale a étudié le recours à l'Internet comme complément du mode face-à-face, à l'aide d'un questionnaire distribué par courriel, à des apprenants de niveau post-secondaire. Elle a conduit son étude dans la perspective d'aider les concepteurs de formations à s'acquitter de leur tâche dans ce nouvel environnement. Pour ce qui est des causes d'abandon recueillies, la majorité aurait complété la formation si des crédits y étaient attachés. Les causes d'abandon recueillies sont : le manque de temps, des difficultés avec la technologie, la formation ne répond pas aux attentes, le design déficient du cours, le temps de réponse du tuteur ou l'incompréhension du contenu. Outre les causes d'abandon, les participants formulent des recommandations pour améliorer ce cours en ligne, soit : une meilleure évaluation du temps des activités, revoir la structure du cours, morceler le contenu par niveaux de compétences (novice ou expert), davantage de rétro-informations de la part des tuteurs, la réduction du nombre de participants aux activités en ligne, davantage d'exemples, davantage de discussions, des objectifs clarifiés et l'imposition de dates d'échéance pour contrer la procrastination.

La majorité des études recensées recueillent le point de vue des tuteurs ou celui d'inscrits qui persévèrent dans leur formation. Les travaux de Gale (1999) semblaient importants puisqu'elle s'est enquis, par questionnaire, des besoins auprès des apprenants eux-mêmes et que son échantillon comporte des apprenants qui ont abandonné.

2.2.3.2 Les trois ordres de facteurs étudiés

Notre décision d'étudier les facteurs favorables et défavorables à la persévérance de travailleurs dans une autoformation assistée repose sur des éléments de contexte d'ordres politique (accès, persévérance, réussite universitaires du plus grand nombre) et pédagogique (essor de la formation à distance et des TIC en formation, émergence de la pédagogie universitaire comme domaine d'études). C'est dans ce contexte que nous avons inclus trois dimensions à notre recherche, soit : persévérance, abandon, encadrement. Par

⁷ Quoique la majorité des écrits examinés soient en anglais nous n'indiquons pas chaque fois qu'il s'agit d'une traduction libre.

ailleurs, considérant la multiplicité des facteurs susceptibles de favoriser ou de nuire à la persévérance en situation d'autoformation assistée, et le fait que ni les universités ni l'État n'ont d'emprise sur l'ensemble de ces facteurs, il nous a semblé opportun de les catégoriser. C'est pourquoi, outre les trois dimensions retenues, nous examinons trois ordres de facteurs, soit : psychologique, pédagogique, environnemental.

En vue de nommer nos catégories de facteurs de persévérance en situation d'autoformation assistée, nous avons examiné plusieurs catégories avant d'opter pour celles de Bouchard (1994). Celle de Morgan et Tam (1999) est de celles qui a retenu notre attention. Quoiqu'ils aient étudié, par voie de questionnaire, une population d'un seul programme d'une seule université, leur catégorisation des obstacles à la persévérance se dégage des travaux qui examinent la décision de persévérer ou d'abandonner une FAD, dont Belawati (1998), Bernard et Amundsen (1989), Brindley (1988), Garland (1993), Garrison (1987), Gibson et Graff (1992), Kember (1995), Rubenson (1986), Woodley (1987), pour ne nommer que ces auteurs. Notons que tous les auteurs recensés par Morgan et Tam, sauf Garrison (1987) et Woodley et Parlett (1993), sont absents des études recensées par Bourdages (1996). Ainsi, Morgan et Tam (1999) ajoutent à notre recension.

Morgan et Tam proposent quatre catégories de facteurs : situationnelle, de disposition, institutionnelle et pédagogique. Le tableau III les détaille.

Tableau III. Catégories d'obstacles à la persévérance
Morgan et Tam, 1999, p. 99 (trad. libre)

<i>Facteurs situationnels</i> – découle du contexte dans lequel vit l'étudiant, de sa vie personnelle, tel un changement d'emploi, un changement de statut marital ou le fait d'avoir un enfant.	<i>Facteurs institutionnels</i> – difficultés reliées à la vie d'étudiant telles les exigences d'admission, la diffusion d'un cours, les services ou le soutien limité de l'établissement.
<i>Facteurs de disposition</i> – problèmes personnels qui influent sur la persévérance tels l'attitude, le style d'apprentissage ou la motivation.	<i>Facteurs pédagogiques</i> – difficultés dues au contenu disciplinaire ou encore en raison des difficultés anticipées face au contenu.

Quoique ces catégories de Morgan et Tam soient pertinentes à notre recherche, nous leur avons préféré des catégories issues de travaux dans notre domaine, soit celles de Bouchard (1994) qui englobent des facteurs que les catégories de Morgan et Tam ne prévoient pas. Un facteur tel une conjoncture économique défavorable ne saurait être classé à l'intérieur des catégories de Morgan et Tam, mais pourrait l'être à l'intérieur des facteurs d'ordre environnemental de Bouchard.

C'est s'appuyant sur Penland (1978), Tough (1979), Gibbons (1980) et Tremblay (1981) que Bouchard (1994) a noté qu'il est possible d'identifier trois courants de recherche qui ont tour à tour l'autodidaxie comme une variable d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental. Chacun de ces trois ordres de variables comporte à notre avis les éléments que relèvent Bourdages (1996) et Morgan et Tam (1999). Ces trois catégories de Bouchard seront prises en compte dans l'élaboration de notre schéma d'entretiens et au moment d'analyser les données. De plus, quoique Bouchard (1994) n'étudie pas spécifiquement la persévérance en situation d'autoformation assistée, nous comptons examiner nos données vis-à-vis des éléments qu'il a recensés sous ces catégories en vue de découvrir s'il y a un lien même minime entre les facteurs de persévérance recueillis à l'occasion de notre recherche et les déterminants du choix autodidactique qu'il a étudiés.

Au moment de déterminer notre sujet de recherche, peu d'écrits s'intéressaient à la persévérance en FOAD et l'expression téléapprentissage était méconnue. Or, Il y a encore peu de recherches qui étudient la persévérance en FOAD. Aujourd'hui, malgré le consensus autour de la nécessité des FOAD, les recherches sont peu nombreuses sur le sujet de la persévérance et de l'abandon à distance. Nous n'en avons recensé aucune qui traite de la persévérance dans des études universitaires suivies à distance dans le contexte de la formation continue – ce à quoi notre recherche s'emploie.

2.3 FACTEURS D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE LIÉS À LA PERSÉVÉRANCE

Dans le contexte de notre recherche, les facteurs d'ordre psychologique évoquent des caractéristiques individuelles (motivation, besoins, etc.), des préférences ou des comportements d'apprentissage favorables ou défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée. Cette section présente les éléments recensés reliés aux styles d'apprentissage, au niveau d'autonomie et au niveau de contrôle – deux concepts fondamentaux en autoformation. À cet égard, cette section décrit les instruments et le processus par lequel nous avons choisi les instruments de mesure retenus pour rendre compte de la prédisposition à l'apprentissage autonome et du sentiment de contrôle.

2.3.1 Le style d'apprentissage

Toutes les personnes n'apprennent pas de la même façon. Pour Messick (1993), les différences individuelles dans la façon d'apprendre formellement peuvent être appréhendées sous divers angles, soit : le fonctionnement cérébral, la personnalité, les styles d'apprentissage, etc. C'est sur la base de l'analyse de documents traitant des styles

cognitifs et d'apprentissage des adultes⁸, que nous voyons en la prédisposition à apprendre par soi-même davantage un trait de personnalité qu'un style cognitif ou d'apprentissage. En effet, il semble que la personnalité soit plus stable que les préférences d'apprentissage qui peuvent s'adapter plus facilement au gré de l'environnement d'apprentissage (Claxton et Murrell, 1987).

Pourquoi une personne est-elle portée à apprendre seule lorsqu'elle a la possibilité d'étudier sur place à l'université? Il émerge de notre recension que malgré le nombre de chercheurs qui étudient les différences dans la façon d'apprendre, nous savons encore peu de choses sur la prédisposition à apprendre par soi-même et sur sa mesure. La section suivante présente les principaux auteurs recensés en lien avec l'autonomie dans l'apprentissage.

2.3.2 Le niveau d'autonomie

Les notions contrôle et autonomie sont centrales dans les domaines de l'andragogie, de l'autoformation et des FOAD. Le concept d'autonomie est central dans notre recherche. En effet, à l'égard des trois ordres de facteurs étudiés, l'autonomie est un concept qui désigne à la fois une dimension individuelle et requise par l'apprenant, tel le degré d'autodirection dans l'apprentissage (facteurs d'ordre psychologique), une dimension pédagogique, en raison des dispositifs de formation – pensons à l'autonomie qu'offre la FOAD à l'apprenant en termes d'horaire et de lieu d'apprentissage (facteurs d'ordre pédagogique) et une dimension environnementale en ce sens que la société du savoir prône que les individus se forment tout au long de leur vie, un dessein qui suscite une préoccupation envers l'accès à la formation et la mise en place de conditions favorables (facteurs d'ordre environnemental). Dans cette section nous examinons l'autonomie relativement à notre domaine, l'andragogie et à la situation éducative étudiée, l'autoformation assistée.

En andragogie, Tremblay et Balleux (1995) se sont penchés sur l'autonomie comme important courant de recherche sur l'autodirection dans l'apprentissage en Amérique du Nord, sur l'autoformation en France et sur l'autodidaxie et l'autoformation au Québec francophone. D'abord présenté comme champ d'étude, ils documentent le thème de l'autonomie à travers les recherches menées en lien avec l'éducation des adultes⁹, pour ensuite le présenter comme champ de pratique dans plusieurs recherches dans le courant

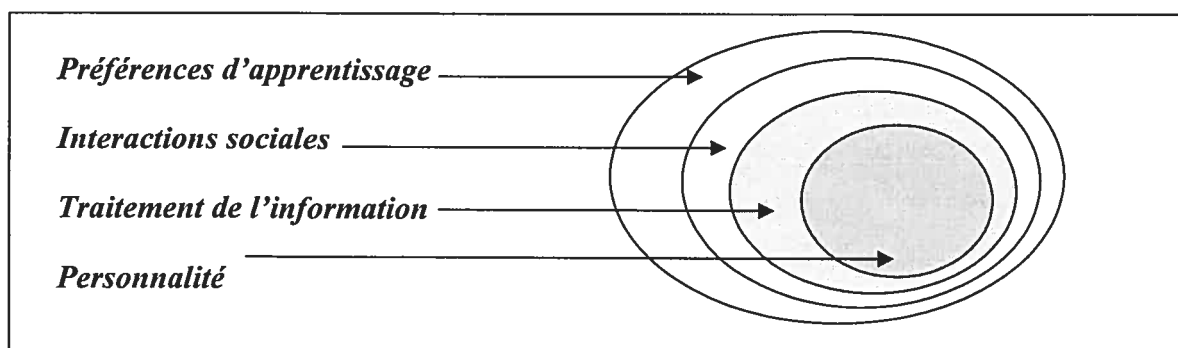
⁸ Écrits examinés en lien avec les styles cognitifs : Zimmerman *et al.*, 2000; Tardif, 1997; Robotham, 1995; Sims, 1995; Caffarella et Jackson, 1994; Gardner, 1993; Messick, 1993, 1991; Reiff, 1992; Keefe, 1991, 1989; Reuchlin, 1991; Dalceggio, 1991; Herrmann, 1989; Schmeck, 1988; Claxton et Murrell, 1987; Huteau, 1987, 1984; Theil, 1984; Kolb, 1982, 1976.

⁹ Dont les travaux de Johnstone et Riviera, 1965; Tough, 1967; Mockler et Spear, 1982; Commission d'étude sur la formation des adultes au Québec, 1982; Pineau, 1985; Guglielmino, 1988; Long, 1989; Tremblay, 1992; Carré, 1992.

humaniste menées au cours des trente dernières années. De plus, dans une perspective andragogique, Danis (Danis et Solar, 1998) met au jour le rôle qu'est appelé à jouer l'autonomie dans les processus d'apprentissage de l'adulte selon différents auteurs, dont Merriam et Clark, Canan, Bellington, Varela, Galvani et Pineau. Or, selon Carré (Juin 1999), en situation de formation professionnelle, des marges d'autonomie doivent être négociées entre l'apprenant et l'établissement et un environnement éducatif demeure nécessaire pour accompagner le développement de l'apprentissage autodirigé.

Le mode étudié, l'autoformation assistée, a de plus motivé l'exploration des différences individuelles dans la manière d'apprendre, dont le besoin d'autonomie ou l'autodirection dans l'apprentissage. Les auteurs retenus s'accordent sur le fait que ces différences existent et qu'elles se remarquent dès les premiers temps de l'existence, avant que la personne n'ait eu le temps d'apprendre quoi que ce soit (Morgan, 1976). Il s'agirait d'une prédisposition. Pour ce qui est de la mesure de l'autodirection ou de la prédisposition à apprendre par soi-même, elle est source de confusion¹⁰. À quel degré d'autodirection peut-on dire qu'un apprenant est autodirigé? C'est en tenant compte de la métaphore de Curry (1983) que nous avons choisi de situer la prédisposition à apprendre par soi-même au rang des traits de personnalité. En effet, Curry (1983, dans Claxton et Murrell, 1987) utilise la métaphore de l'oignon et de ses pelures successives pour expliquer les traits de base de la personnalité d'un individu. Il les décrit selon quatre niveaux de préférence où chaque niveau influence le niveau suivant. Les caractéristiques au centre seraient les plus stables, perdant en stabilité dès l'approche de la surface. D'où la difficulté de mesurer, ou encore de s'adresser en situation d'apprentissage à la bonne caractéristique parmi ces quatre niveaux.

Figure 1. Une structure des styles d'apprentissage
D'après Curry (1983, dans Claxton et Murrell, 1987, p. 7), trad. libre.



¹⁰ Principaux écrits examinés en lien avec l'autodirection : Foucher, 2000; Carré, 1999; Danis et Solar, 1998; Carré, Moisan et Poisson, 1997; Straka, 1997, 1996, 1995; Robotham, 1997, 1995; Tremblay et Balleux, 1995; Bouchard, 1994; Confessore, 1992; Bonham, 1992, 1991; Candy, 1991; Danis et Tremblay, 1988, 1985; Brookfield, 1982; Guglielmino, 1977.

C'est à partir de cette figure de Curry que Claxton et Murrell (1987) tentent de résoudre les problèmes de définition et de classification des styles d'apprentissage. En effet, dans cette figure le niveau supérieur représente la dimension des préférences d'apprentissage. À cette dimension, l'individu réagit directement à son environnement. Cette dimension représente les modes et les conditions d'apprentissage préférés par l'individu à l'intérieur de situations spécifiques. En conséquence de cette dépendance sur la situation, il est plausible que le style d'apprentissage soit quelque peu instable, comme ce l'est pour le type d'interactions sociales, la dimension suivante. Le niveau intermédiaire présente la dimension traitement de l'information et elle expliquerait comment les individus emmagasinent l'information indépendamment de l'environnement d'apprentissage. Au centre, se loge la dimension personnalité qui représente l'approche utilisée pour adapter les informations une fois qu'elles sont assimilées par son style de traitement de l'information : elle représente les éléments stables de la personnalité. Notons que Claxton accole des instruments de mesure correspondants à chacune de ces dimensions, tels ceux de Canfield (1980), de Dunn et Dunn (1978) qui rendent compte des préférences d'apprentissage, ceux de Kolb (1976), de Merritt et Marshall (1984), qui rendent compte du niveau de traitement de l'information et ceux de Witkin (1977), Myers et McCaulley (1985) qui diagnostiquent la personnalité cognitive. Le fait de considérer la prédisposition à apprendre par soi-même comme un trait de personnalité ou une prédisposition, c'est croire en sa stabilité et en son expression lorsqu'un individu peut librement exprimer ce qu'il est. C'est la raison pour laquelle nous nommons, dans cette recherche, *prédisposition à apprendre par soi-même* l'inclinaison à s'enseigner plutôt que de se faire enseigner.

Dans le cadre de notre recherche, nous recourons à deux instruments de mesure reliés à deux concepts fondamentaux en autoformation : l'autonomie et le contrôle. Le processus par lequel nous avons choisi les instruments est détaillé au chapitre quatre. La sous-section suivante traite de la prédisposition à apprendre par soi-même et de l'instrument que nous avons retenu pour en rendre compte.

2.3.2.1 La prédisposition à apprendre par soi-même

Le *Self directed-learning Readiness Scale* (Guglielmino, 1982) est un des deux instruments de mesure que nous avons retenus. Nous avons recensé plus de 350 études scientifiques menées avec l'instrument. Il ressort de notre recension que le SDRLS est l'instrument le plus utilisé à ce jour pour rendre compte de l'autodirection dans l'apprentissage. Le SDRLS

a surtout été utilisé à l'occasion de maîtrises et de doctorats qui étudient le milieu scolaire et celui de l'entreprise. Les populations étudiées sont majoritairement des infirmières ou des étudiants à l'université, tel notre échantillon. Nous avons examiné les résumés des études recensées et en avons examiné une trentaine plus finement (annexe 6). Nous n'en avons trouvé qu'une dont l'échantillon d'adultes se forme en FOAD, soit : *Correlating Self-Directed Learning with Distance Learning Success* (Pachnowski et Jurczyk, 2000).

Puisque nous avons retenu le SDLRS, il importe de signaler ses limites et la controverse qui l'entoure. En effet, après avoir analysé les reproches à l'endroit du SDLRS, Brockett (2000) précise que le SDLRS a plus de 20 ans et que même s'il a connu la controverse, il n'en constitue pas moins une contribution inestimable à la compréhension de l'autodirection. Voir un trait de la personnalité en l'autodirection, origine de l'auteure du SDLRS, note Bouchard (1995). En effet, Guglielmino (1977) et Oddi (1986) établissent une corrélation entre la propension à l'autoformation et certaines caractéristiques innées ou acquises des individus. Or, Guglielmino fondait l'autodirection sur des caractéristiques personnelles de l'apprenant sans égard à l'environnement dans lequel il se développe, ce qui a alimenté des reproches par la suite. De plus, les analyses statistiques du test menées par Straka (1995) et Straka et Hinz (1996) minent la valeur psychométrique du test. Par ailleurs, Bonham (1992) a examiné les résultats au SDLRS présentés à l'intérieur de plusieurs études et conclut que l'instrument rend davantage compte du plaisir à étudier que de l'autodirection. Le débat sur la validité du test, débuté à la fin des années 70, s'est poursuivi à l'intérieur de *Adult Education Quarterly* jusqu'en 2000. Il demeure aussi vif et témoigne de la vitalité d'un courant de recherches en cours de constitution.

2.3.3 Le niveau de contrôle

De façon générale, le contrôle se décrit en terme de « style de personnalité, qui correspond à la perception chez l'individu du degré de contrôle qu'il exerce sur ce qui lui arrive » (Bujold, 1989, p. 386). À travers l'analyse de la documentation sur l'autoformation, anglophone comme francophone, Carré (Juin 1999) constate que tous les textes, sous des formulations différentes, font référence à une prise de pouvoir, totale ou partielle, de l'apprenant dans sa démarche de formation autodirigée, et que les auteurs mettent en évidence trois niveaux de contrôle qui permettent d'appréhender la prise de pouvoir de l'apprenant sur sa formation, soit : le contrôle social, le contrôle pédagogique et le contrôle psychologique qui est l'élément déterminant dans l'autodirection. Notons la proximité de

ces niveaux de contrôle avec nos catégories de facteurs, soit : psychologique, pédagogique et environnemental.

Dans l'évolution du concept d'autoformation que trace Tremblay (2003), déjà en 1987, Brookfield, qui disait du concept qu'il était teinté, en Amérique, d'une culture qui valorise l'individualisme, relevait trois types d'ambiguïtés : sémantiques, dialectiques et conceptuelles. Quant à Long (1989) il présente un modèle réunificateur du domaine qui dynamise les variables psychologiques et pédagogiques dans un même schéma qui met en lumière la notion de contrôle. Nous notons que cette représentation de la notion de contrôle, est utilisée par plusieurs chercheurs du domaine de l'autoformation dont Candy (1991), Moisan (Carré *et al.*, 1997) et Carré (Carré *et al.*, 1997).

La notion de contrôle est donc fondamentale en autoformation et c'est à la lumière des travaux de Long (1989) que nous avons convenu de recourir aux tests avec notre échantillon. En effet, quatre situations de contrôle pédagogique et psychologique résultent de l'étude de Long (1989), soit : le contrôle psychologique élevé, le contrôle psychologique faible, le contrôle pédagogique faible et le contrôle pédagogique élevé. Dans ce quadrant, l'autoformation assistée – la situation étudiée – fournit à l'apprenant l'occasion d'exercer un contrôle *psychologique* élevé sans toutefois lui permettre l'exercice entier du contrôle *pédagogique* puisque les contenus des cours sont décidés à l'avance. Selon Long cette situation peut faire naître de l'insatisfaction chez l'apprenant. Or, l'insatisfaction à l'égard de la situation d'apprentissage pourrait augmenter le risque d'abandon. Ce principe, appliqué à la situation qui nous intéresse, pourrait indiquer qu'un apprenant qui a besoin d'exercer à la fois un contrôle psychologique et un contrôle pédagogique élevés, est susceptible d'être insatisfait par l'autoformation assistée – la situation étudiée – parce que l'université décide des contenus des formations.

Dans les écrits du domaine de la FOAD, l'aspect pluriel des notions distance, autonomie et contrôle se dégage. En effet, Ruelland (2000) constate que le concept d'autonomie est important pour l'apprenant adulte et qu'il constitue également une caractéristique du mode d'apprentissage à distance. Par ailleurs, son modèle d'autogestion comporte la notion de contrôle de l'apprentissage, tirée de Garrison et Baynton (1987) et celle d'apprentissage autodirigé, puisée chez Candy (1991). Il ressort de ses travaux que l'apprentissage dans un environnement multimédia – un phénomène récent – et la flexibilité d'accès aux informations qui caractérise ces environnements augmentent les occasions de prises de

décision pour l'apprenant, rendant sa tâche d'autogestion plus complexe qu'en formation en face-à-face. De plus, les données de sa recherche ont démontré un besoin d'autogestion de l'apprentissage par les apprenants.

Ces conclusions de Ruelland (2000) rejoignent les constats de Garrison (1998) pour qui le contrôle exercé par l'apprenant dans l'apprentissage à distance prend une place primordiale. Ce dernier spécifie néanmoins que l'autonomie de l'apprenant ne signifie pas son indépendance totale par rapport à l'enseignant ou à l'environnement. En effet, il s'agirait plutôt d'un degré d'autonomie perceptible à travers le contrôle qu'exerce l'apprenant sur trois dimensions essentielles de son processus éducatif, soit : l'indépendance (la liberté dans le choix des objectifs d'apprentissage), les compétences mises en œuvre (habiletés requises pour atteindre ces objectifs) et le support utilisé (ressources humaines ou matérielles nécessaires pour atteindre ces objectifs) (Garrison, 1989).

Les notions d'autonomie et de contrôle sont donc centrales dans l'autodirection des apprentissages et elles furent déterminantes dans notre choix d'instruments de mesure. Le sentiment de contrôler sa vie est l'objet du deuxième instrument que nous avons retenu. La sous section suivante présente brièvement le Locus de contrôle.

2.3.3.1 *Le sentiment de contrôler sa vie*

Dans le cadre de notre recherche, nous recourons à deux instruments de mesure. Le processus par lequel nous les avons choisis est décrit au chapitre quatre.

Outre l'autonomie, la notion de contrôle est centrale dans les écrits sur l'autoformation. Les textes qui traitent de l'autoformation sous des formulations différentes, font référence à une prise de pouvoir, totale ou partielle, de l'apprenant dans sa démarche de formation. Carré (1999) note que divers auteurs ont mis au jour trois niveaux de contrôle permettant d'appréhender la prise de pouvoir de l'apprenant sur sa formation : le contrôle *social*, le contrôle *pédagogique* et le contrôle *psychologique* – élément déterminant dans l'autodirection. C'est à cet égard que nous avons retenu un deuxième instrument, soit : le *Locus de contrôle* (Levenson, 1981), pour sa capacité à rendre compte du contrôle qu'une personne perçoit exercer sur sa vie.

Du côté des instruments validés disponibles en français, nous avons examiné les travaux de Fournier et Jeanrie (Hiver 1999) qui visent la validation empirique du *Locus of control* de Rotter (1966), de Levinson (1981) et de Lefcourt (1991), qu'elles adaptent au

développement de la carrière. Pour leur version du Locus vocationnel, à l'égard du succès scolaire et du succès scolaire estimé, elles s'appuient sur des analyses de régression multiple qui permettent d'évaluer l'impact relatif du sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (1997). Or, l'avancement de leurs travaux dissuade le recours au Locus vocationnel. Ainsi, aux fins de notre recherche, nous retenons le Locus de contrôle développé et validé par Hanna Levinson (1981) pour rendre compte de la perception chez l'individu du degré de contrôle qu'il exerce sur ce qui lui arrive (locus interne) et sur ce qui constitue pour lui des sources de renforcements. Les travaux sur le Locus de contrôle ont permis de valider la dimension interne – celle dont nous tenons compte. Il ressort des écrits que plusieurs auteurs (Huteau, 1985; Bujold, 1989; Levinson, 1981) notent que les sujets internes cherchent davantage à contrôler leur environnement, que leur besoin d'approbation sociale est plus faible, qu'ils ont davantage confiance dans leur efficacité personnelle et qu'ils sont mieux armés pour faire face à l'anxiété. De plus, ils cherchent à comprendre le monde dans lequel ils vivent sans adopter d'attitudes moralisatrices ou dominatrices et sans manifester non plus de préoccupation excessive pour se conformer aux normes établies. Ils font un meilleur usage de l'information dont ils disposent et sont plus aptes à s'impliquer activement pour améliorer les situations dans lesquelles ils se trouvent. En effet, la personne dont le locus est interne, sent qu'elle a un pouvoir considérable sur les sources de renforcement et elle a tendance à se voir comme la cause de ce qui lui arrive. Il ressort que les internes réussissent mieux sur le plan scolaire et dénotent une meilleure adaptation sur le plan personnel. De plus, les sujets situés au pôle interne ont le sentiment que ce qui leur arrive est une conséquence de leurs actes. Par contre, il ressort que les sujets externes sont fréquemment plus anxieux, plus agressifs, plus dogmatiques ou ont moins confiance en eux-mêmes et qu'ils ont plutôt le sentiment que ce qui leur arrive est l'effet du hasard ou de facteurs échappant à leur contrôle.

Aux fins de notre recherche, nous avons choisi de rendre compte du locus de contrôle des participantes grâce à l'outil que Levinson a mis au point en raffinant le *Rotter's I-E Scale* où I-E signifie interne et externe. Pour Levinson (dans Lefcourt, 1985) les dimensions I, P, et C ont été développées d'après une représentation voulant que les sujets qui croient que leur sort dépend des autres (*Powerful others*) se comporteront et penseront différemment de ceux qui croient que les événements sont imprévisibles (*Chance Scale*) – où l'idée centrale est qu'on peut potentiellement contrôler les événements (*Internal Scale*). Levinson décrit

son instrument sur la base de ces trois dimensions du contrôle. Elle spécifie que l'absence de la dimension C ne signifie pas que le sujet n'y croit pas mais plutôt qu'il ne s'y croit pas soumis. Il en est de même pour la dimension P qui rend compte du pouvoir que le sujet perçoit que les autres ont sur lui et de la dimension I qui rend compte du pouvoir que le sujet sent avoir sur sa propre vie.

2.3.5 Synthèse des facteurs d'ordre psychologique reliés à la persévérance

Puisque les travaux qui s'intéressent à la FOAD sont encore peu nombreux, la majorité des facteurs de persévérance et d'abandon recensés se dégagent de recherches menées auprès de populations qui étudient sur place à l'université. Les travaux de Tinto (1987, 1982, 1975), de Pageau et Bujold (1999) et de Chenard (1997) mettent au jour l'importance de la motivation de l'étudiant. De plus, Pageau et Bujold (1999), Sales et Drolet (1996b), Dandurand (1991) et Chenard (1989) concluent que l'intention d'obtenir le diplôme au moment de s'inscrire dans le programme, le fait d'avoir déjà réussi un diplôme d'études collégiales et d'être inscrit à temps plein le jour favorisent la persévérance, alors que l'acculturation difficile à l'université dès la première session et l'isolement de la famille peuvent nuire à la persévérance. D'autres études dont celles de Decarries et Corbeil (2002) et de Crespo et Houle (1995) remarquent l'incidence de l'origine sociodémographique sur la persévérance.

D'autres caractéristiques individuelles favorables ou non à la persévérance à l'université se dégagent de notre recension. Il s'agit des compétences estudiantines dont la préparation dans les matières de base, les méthodes d'études, la gestion du temps et les compétences linguistiques, qui se dégagent des travaux de Astin (1999), Pascarella (1998), Coulon (1997), Boulet *et al.* (1996) et Ellis (1995).

Certains facteurs davantage pertinents à notre échantillon se dégagent des études analysées et ils ont trait au besoin, pour l'adulte, de croire en l'utilité de ce qu'il apprend en lien avec ses projets (Sales et Drolet, 1996b; Knowles, 1995). De plus, considérant que notre échantillon comporte des travailleuses à temps complet en situation d'autoformation universitaire, certains facteurs ont particulièrement retenus notre attention tels la gestion du temps et l'autodiscipline (Zimmerman *et al.*, 2000; Dupont et Ossandon, 1994) et le style d'apprentissage dont la prédisposition à l'apprentissage autonome (Bouchard, 1994; Reiff, 1992; Guglielmino, 1982; Huteau, 1985; Kolb, 1976).

Outre ces facteurs d'ordre psychologique, nous avons recensé des facteurs d'ordres pédagogique et environnemental qui servent de matériau au schéma d'entretiens et à l'analyse des résultats. Après avoir examiné le résultat de notre recension des facteurs d'ordre psychologique, nous verrons, à la section suivante, la recension des facteurs d'ordre pédagogique.

2.4 FACTEURS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE LIÉS À LA PERSÉVÉRANCE

Le premier chapitre présentait la définition opérationnelle des facteurs d'ordre pédagogique dans le contexte de cette recherche. Il s'agit des facteurs reliés aux caractéristiques ou aux éléments qui relèvent de l'université ou sur lesquels elle peut agir. En vue de mieux saisir le rôle des établissements dans la persévérance et l'abandon à l'université, cette section présente les caractéristiques du soutien efficace en FOAD et les caractéristiques du soutien en général qu'offrent les universités aux apprenants.

2.4.1 Les caractéristiques d'un soutien efficace en FOAD

Un important corpus de recherches s'intéresse à l'efficacité des FOAD. Or, ces recherches se situent majoritairement dans la perspective de l'ingénierie éducative. En effet, l'explosion des nouvelles technologies de l'information et de la communication a déclenché, selon Laferrière (1999), des transformations majeures au sein des établissements universitaires. De plus, selon la chercheuse nous vivons un changement paradigmatique qui modifiera en profondeur la production, la diffusion, l'accès et l'acquisition des connaissances et qu'en plus cette mutation opère une rupture avec les pratiques pédagogiques traditionnelles. Or, il semble que les technologies ne sauraient, à elles seules, favoriser l'accès et la persévérance aux études des adultes. Au sujet des technologies, selon Sir John Daniel (2002)¹¹ les apprenants aiment une diversité de moyens et la très grande majorité des gens préfèrent lire un livre sous forme de livre plutôt que sur l'écran. Ainsi, les nouvelles universités auraient appris la leçon et toutes ont maintenant des approches multimédia, plutôt qu'une formule 100% sur le net. Par ailleurs, les attentes sont souvent déçues à l'égard des TIC et les taux d'abandon des FOAD demeurent élevés, conclut-il.

Afin d'en savoir davantage sur les critères d'efficacité des FOAD, nous avons examiné plusieurs études dont celle de Loisier (1998). Parmi elles, nous retenons Boissonneault et Le Coz (1999) qui proposent une grille d'analyse de l'efficacité qui prend appui sur

¹¹ Sir John Daniel est directeur général adjoint à l'éducation de l'UNESCO. Source : *Prof & Tic*, 7 sept. 2002, « L'Open University travaille avec un tuteur pour 25 étudiants et ce chiffre n'a pas changé depuis trente ans » : <http://www.profetic.org/dossieraalune>.

cinquante ans de recherches recensées, dont les travaux de Moore et Kearsley (1996) et Knight (1997). Pour elles, l'efficacité des FOAD repose sur quatre constats. Les trois premiers « tranchent sur la dichotomie qui s'était dessinée entre le face-à-face et la formation à distance » (p. 16). Le quatrième, toutefois, avance que ce qui fait qu'un cours est efficace ou de qualité, en face-à-face ou à distance, relève davantage de la conception pédagogique, de la livraison et de l'orchestration administrative. Les facteurs sur lesquels l'université peut agir se dégagent de leurs travaux. Nous les résumons en l'environnement d'apprentissage, l'environnement d'enseignement et l'environnement administratif.

En tentant d'identifier des éléments susceptibles de faire partie de l'environnement d'apprentissage et de les traduire dans une grille qui cherche à faire valoir l'interdépendance des acteurs, soit : professeur, étudiant, personnel de l'établissement, mais dans la perspective d'ingénierie éducative qui les préoccupe, Boissonneault et Le Coz (1999) font valoir le chevauchement des éléments et leur attribution selon qu'il s'agisse de facteurs relevant de l'enseignement, de l'apprentissage ou de l'orchestration administrative incluant l'appui organisationnel à l'enseignement.

Quoique le but de notre recherche n'est pas d'évaluer la qualité des FOAD que livrent les établissements, nous avons néanmoins analysé des documents qui examinent les critères d'évaluation car nos participantes sont susceptibles d'aborder la qualité des services lors des entretiens. À cet égard, nous retenons le rapport de Boissonneault et Le Coz qui ont d'abord mené une pré enquête pour sonder les préoccupations des étudiants, tel le point de vue que nous étudions. De plus, leurs catégories englobent nos préoccupations à l'égard des facteurs d'ordre pédagogique. Leurs catégories sont : le contenu de l'enseignement, la démarche pédagogique, l'interaction, l'évaluation des apprentissages, l'appui organisationnel à l'apprentissage et l'appui organisationnel à l'enseignement. Finalement, elles présentent une recension qui porte sur cinquante années de recherche en FAD.

En prévision de notre analyse des résultats, nous avons produit une synthèse des facteurs d'efficacité des FOAD recensés par Boissonneault et Le Coz (1999). Cette synthèse, présentée à l'intérieur du tableau IV, à la page suivante, comporte les principaux constats issus des travaux de chercheurs des cinquante dernières années.

Tableau IV. Facteurs pédagogiques d'efficacité des FOAD et recherches reliées.
Synthèse de l'auteure d'après Boissonneault et Le Coz, 1999, p. 19-22.

<i>Le contenu d'enseignement</i>
Le contenu est plus que la matière d'un cours. Il s'agit également de l'organisation de cette matière, de sa structuration en fonction d'autres paramètres tels que la clientèle visée, la durée, etc. Il s'agit d'établir des liens et des relations entre les différents éléments du savoir. Il s'agit des connaissances et des habiletés qui se greffent à un domaine, à une discipline et qui constituent ce qui est jugé important de connaître (Bates, 1996; Boissonneault <i>et al.</i> , 1998; Lebrun et Berthelot, 1996).
<i>La démarche pédagogique</i>
Tout ce qui relève du parcours que propose un professeur. La plupart des auteurs l'abordent en parlant d'objectifs pédagogiques, de stratégies pédagogiques et de rythme d'apprentissage. Il est important que les stratégies soient adaptées à la clientèle, au média utilisé et au style du professeur, qu'elles correspondent aux objectifs poursuivis et au rythme d'apprentissage des étudiants. La démarche privilégiée par un professeur résulterait de sa philosophie éducative et de sa perception de son rôle de transmetteur à facilitateur du savoir (Boissonneault <i>et al.</i> , 1998; Gradler et Bridgforth, sd; Dessaint, 1995; Marton, 1997; Maxwell, 1995; Meirieu, 1988; Moore et Kearsley, 1996; Perriault, 1996; Post <i>et al.</i> , 1998; Wilson, 1996).
<i>L'interaction</i>
Le concept d'interaction fait constamment surface tant pour ce qui est de sa fréquence que de son genre. L'interaction se joue entre professeur-étudiant, entre étudiant-étudiant, entre étudiant-contenu. Certains auteurs ajoutent étudiant-machine/média. L'interaction est au cœur du processus apprentissage/ enseignement et se retrouve sur un continuum passant de l'interaction avec la matière à celle avec une personne (professeur ou collègue). Si l'interaction est médiatisée, le choix du média devient une stratégie pédagogique (Bates, 1996; Boissonneault <i>et al.</i> , 1998; Fetterman, 1997; Hillman <i>et al.</i> , 1994; Jacquinet, 1997; Marton, 1997; Maxwell, 1995; Meirieu, 1988; Moore et Kearsley, 1996; Liver <i>et al.</i> , 1996; Paquette-Frenette, 1994; Perriault, 1996; Post <i>et al.</i> , 1998; Wilson, 1996).
<i>L'appui organisationnel à l'apprentissage et l'appui organisationnel à l'enseignement</i>
Elles ont groupé sous ces deux vocables ce qui relève de l'encadrement institutionnel et qui permet le bon déroulement à la fois de l'expérience vécue par l'étudiant et celle vécue par le professeur. Parmi ces éléments il en est un propre à une situation médiatisée : la formation technologique des usagers (Boissonneault <i>et al.</i> , 1998; Moore et Kearsley, 1996).
<i>L'évaluation des apprentissages</i>
L'engagement et la motivation des étudiants et par ricochet leur autonomie et leur responsabilisation occupent une place importante dans la réussite de l'apprentissage. Il est question du maintien de l'intérêt et de l'usage que font les étudiants des médias, de leur expérience éducative préalable, de l'appui qu'ils reçoivent à l'externe (ex. conjoint), de l'intérêt qu'ils portent au sujet, de leur prise en compte des exigences temporelles, des raisons pour lesquelles ils s'inscrivent (cours obligatoires, cours au choix, perfectionnement, ou personnel), etc. Boissonneault et Le Coz groupent ces aspects sous démarche d'apprentissage pour faire valoir que l'étudiant est ultimement responsable de son apprentissage (Boissonneault <i>et al.</i> , 1998; Cradler et Bridgforth, s.d.; Lebrun et Berthelot, 1996; Moore et Kearsley, 1996; Post <i>et al.</i> , 1998).

Les éléments que renferme ce tableau IV contribuent à la construction de notre schéma d'entretiens et à l'analyse des résultats. Dans la même voie, la section suivante examine plus en détail le soutien aux apprenants qui se forment à distance.

2.4.2 Le soutien aux apprenants en difficulté

En abordant le soutien aux apprenants, nous examinons *ipso facto* leurs besoins. En effet, eu égard à notre échantillon et à la situation pédagogique étudiée, il nous a semblé à propos d'examiner les besoins des autoformants. Pour ce faire, nous avons retenu les typologies de Tremblay (2003) qui concernent les besoins des autoformants et les compétences que recherchent les apprenants chez un aidant, bien que nous n'ayons pas la certitude que les besoins des autodidactes soient les mêmes que ceux de notre échantillon de travailleuses en situation d'autoformation assistée. En effet, relativement à l'autonomie pédagogique et psychologique de l'apprenant, Tremblay (1986) s'est plutôt intéressée à la situation extrême qu'est l'autodidaxie. Elle s'appuie sur des entretiens semi-structurés menés auprès de vingt autodidactes sélectionnés selon une méthodologie stricte en vue de recruter des individus disposés à apprendre seul et qui le faisaient. C'est à partir de 2,000 énoncés des formes d'aide souhaitée, des besoins, des difficultés, des critères motivant le choix en faveur d'un aidant (guide ou formateur), des qualités et des compétences que les autodidactes recherchent chez les aidants qu'elle a construit plusieurs typologies, dont celle de l'aidant efficace. L'aidant efficace possède donc certaines caractéristiques, soit : des habiletés de gestion, la maîtrise du champ d'études, des compétences dans la communication et la capacité à établir une relation interpersonnelle.

Par ailleurs, en analysant les typologies construites par le fait de sa thèse, Tremblay (1986) a dégagé des dimensions à partir des besoins exprimés, des difficultés rencontrées, des qualités et des compétences recherchées chez un aidant. Elles sont au nombre de quatre :

- *Le contenu* : aider à acquérir des connaissances et/ou des habiletés;
- *Les outils* : aider à trouver les ressources humaines et matérielles nécessaires;
- *La démarche* : aider à gérer (planifier, organiser, évaluer) le projet d'apprentissage, et;
- *Le climat* : aider en établissant une relation qui constitue un soutien à l'apprentissage.

En raison de nos préoccupations de recherche, nous retenons une troisième typologie, soit celle des cinq principales difficultés rencontrées par les autoformants :

- Assurer la gestion du projet d'apprentissage;
- Acquérir des connaissances et des habiletés;
- Posséder les ressources nécessaires;
- Maîtriser des habiletés didactiques, et;
- Obtenir du soutien.

Nous retenons ces typologies car elles comportent des éléments utiles à la construction de notre schéma d'entretiens et à l'analyse des données recueillies auprès des participantes en situation d'autoformation assistée universitaire reliée à leur travail.

Par ailleurs, les travaux de Foucher (2000) sont d'intérêt du fait qu'ils s'appliquent à mieux comprendre les conditions dans lesquelles se forment les adultes autoformants en emploi et l'autoformation dans l'enseignement supérieur en général. Selon Foucher (2000), aider les étudiants à apprendre par eux-mêmes et leur fournir des occasions de le faire constitue un enjeu de taille et une façon d'apporter des solutions aux défis que doivent actuellement relever nombre d'établissements d'enseignement supérieur. Il émet néanmoins des réserves à l'égard du soutien qu'offrent les établissements. Pour lui, apprendre par soi-même n'est pas un absolu pour l'apprenant et les établissements devraient tenir compte de la prédisposition à l'apprentissage autonome des apprenants et être en mesure de proposer d'autres façons d'apprendre au besoin puisque « certains apprentissages, tels ceux qui portent sur la maîtrise des connaissances de base dans une discipline, peuvent s'avérer plus efficaces par hétéroformation » (p. 22). Les travaux de Foucher à l'égard de la prédisposition à l'apprentissage autonome rejoignent notre préoccupation face à l'efficacité du soutien. Or, il ressort de notre recension qu'aucun instrument de mesure n'est encore fiable. Un tel instrument de mesure de la prédisposition à l'apprentissage autonome faciliterait le diagnostic dès l'inscription des apprenants qui étudient en FOAD et la mise en place d'un soutien.

Finalement, puisque la moitié de notre échantillon accède à l'encadrement par courriel, nous considérons ces nouveaux moyens d'offrir du soutien aux apprenants tels les moyens télématiques qu'offrent les établissements pour contrer le phénomène de l'abandon.

La section suivante examine les services qu'offre l'université.

2.4.2.1 Les services offerts par l'université

Étant donné qu'une section entière du deuxième chapitre se voue à l'encadrement, la présente section examine la problématique plus générale de l'offre de services par les établissements universitaires dans la société du savoir qui prône la formation continue et le perfectionnement de la main-d'œuvre et où l'accessibilité aux études et la réussite sont des

enjeux importants¹². Or, ces visées seraient difficiles à atteindre en raison des taux élevés d'abandon scolaire.

Il se dégage de notre recension que l'accessibilité aux études universitaires préoccupe notamment ceux qui mènent une réflexion sur l'évolution de l'éducation dans la société québécoise, dont Lemelin (1998) et Arthur Tremblay (1989). Par exemple, la CREPUQ (2000) a adopté dès 94 une politique à l'égard des personnes handicapées qui étudient à l'université. De plus, le rôle, les orientations et les façons de faire des universités québécoises se redéfinissent en vue de favoriser l'accès et la réussite du plus grand nombre, de se recentrer sur l'apprenant, d'interroger les pratiques éducatives et d'en explorer de nouvelles. Or, les défis corollaires à ces visées sont de taille puisque les universités accueillent davantage d'adultes, d'origines et de cultures variées et qui étudient à temps partiel (Gouvernement du Québec, 2000b), qui souhaitent un diplôme, se perfectionner ou simplement se distraire (Pageau et Bujold, 1999). En effet, tous les apprenants ne souhaitent pas le diplôme, ce dont il faut également tenir compte dans l'offre de services universitaires qui vise à favoriser la persévérance. Nous retenons principalement qu'en égard avec la préoccupation du Gouvernement du Québec envers la formation continue, les établissements universitaires ne peuvent ignorer les besoins spécifiques des clientèles que sont les travailleurs en formation continue.

Au nombre des besoins des adultes se profile la reconnaissance des acquis. Il s'agirait d'un besoin grandissant de ces clientèles qui ont déjà, dans leur bagage, des compétences et des savoirs acquis par le fait du travail ou de la vie en général. À ce sujet, le Consortium canadien des carrières (2002) informe la population des procédures à suivre et décrit les avantages de la reconnaissance des acquis ou RDA. Le Consortium définit la RDA comme un procédé visant à déterminer les connaissances et les compétences acquises par l'éducation, la formation et l'expérience non institutionnelles, notamment : l'expérience de travail, la formation en milieu de travail, les cours de formation d'organismes privés, les séminaires et les ateliers, l'apprentissage autonome, le bénévolat, les activités collectives, les passe-temps et les expériences familiales. Les avantages qui se dégagent pour les apprenants sont notamment des crédits pour l'expérience, les connaissances et les compétences, un classement à un niveau qui lui convient, aucune répétition de ce qui est

¹² Instances québécoises qui insistent sur ces priorités éducatives : Gouvernement du Québec (2003, 2002a, 2000b, 1996); MÉQ (2000b, 2000c, 1998, 1997); CSE (2000b, 2000c, 1996b, 1995a, 1995b, 1995c, 1992).

déjà appris, de la motivation et de la confiance en soi comme apprenant, et, en conséquence, des frais scolaires moins élevés. Or, il ressort d'un avis que le Conseil supérieur de l'éducation (2000a) a dédié à la reconnaissance des acquis, que les difficultés persistent à l'ordre universitaire.

Outre cette difficulté à voir reconnaître ses acquis par les établissements, il appert que si trop d'obstacles d'ordres technique, organisationnel ou de disponibilité du soutien se dressent, les apprenants retournent promptement à leur quotidien. En effet, selon Lamontagne (2001) les efforts à fournir sont parfois trop importants comparativement à ce que l'apprenant en retire. De plus, le soutien dans les premiers moments d'un cours est essentiel de même que la fréquence des contacts, la rapidité du retour des travaux corrigés par le tuteur et le nombre d'échanges influencent la persévérance. Finalement, toujours selon Lamontagne, quoique qu'il soit reconnu que le tutorat et le soutien soient bénéfiques, leur coût fait qu'ils sont offerts avec parcimonie par les établissements universitaires qui leur préfèrent des outils de travail collaboratif tels des forum, chat ou autres occasions d'entraide dans la structure même des cours (tutorat par les pairs). Nous avons de plus recensé nombre d'études qui examinent des dispositifs technologiques dont la thèse de Bernatchez (2000) et celle de Ruelland (2000).

Nous notons par ailleurs que plusieurs auteurs qui s'intéressent à l'évaluation du soutien offert par les établissements universitaires, mettent au jour les contraintes économiques avec lesquelles jonglent les établissements au moment de décider de l'encadrement, dont Loisier (1998) et Donald (1997).

2.4.3 Synthèse des facteurs d'ordre pédagogique reliés à la persévérance

Plusieurs facteurs émergent de notre recension face à notre définition de cet ordre de facteurs. Nous ne présentons pas *in extenso* ces facteurs ni les auteurs puisqu'une section subséquente est dédiée à l'encadrement qu'offre les établissements, et que ces facteurs recensés font l'objet de l'annexe 1.

La présente section exposait principalement les caractéristiques d'un soutien efficace en FOAD selon des auteurs du domaine de l'autoformation, puis elle abordait le soutien offert aux apprenants par les universités. Il ressort que plusieurs facteurs d'ordre pédagogique furent recensés quoique nous ayons insisté sur les éléments pertinents à la FOAD tels les

critères de qualité d'une FOAD de Boissonneault et Le Coz (1999) et les compétences recherchées par l'autoformant chez un aidant d'après Tremblay (1986).

Or, plusieurs autres facteurs se dégagent des travaux de recherches qui portent sur les études suivies sur place. Ces travaux sont susceptibles de servir notre intention de recherche. En effet, malgré les développements technologiques, la qualité de l'environnement d'apprentissage (Averous et Touzot, 2002; Losier, 1998; Fortin, 1996) et l'accès à des services de qualité (Boissonneault et Le Coz, 1999; Dupont et Ossandon, 1994) sont des critères de qualité des formations livrées à distance mais également en présence. De plus, nonobstant que l'apprenant se forme à distance ou en présence, le choix d'une variété de dispositifs de formation (Glickman, 2003; Daudelin et Nault, 2003; Alberio, 2000; Ruelland, 2000) en respect des styles ou des préférences d'apprentissage (Knowles, 1975) et une offre abondante de cours (UNESCO, 2000; ICÉA, 2003a,b) favoriseraient la persévérance. De plus, accéder la reconnaissance des acquis (CSE, 2000a; Consortium canadien des carrières, 2002) et accéder à de l'aide pédagogique au besoin (Langevin, 1999; Erwin, 1991) ou à des ateliers d'habilitation aux stratégies d'études (Langevin et Bruneau, 2000; Leclercq, 1998; Palkiewicz, 1998; Sales *et al.*, 1996b) sont au nombre des éléments recensés susceptibles d'agir sur la persévérance en FOAD.

2.5 FACTEURS D'ORDRE ENVIRONNEMENTAL DE PERSÉVÉRANCE

Dans cette recherche, les facteurs d'ordre environnemental sont ceux, autres que scolaires, reliés à l'environnement personnel, professionnel ou social favorables ou défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée. En vue de mieux comprendre en quoi l'environnement des apprenants à distance est une partie prenante de la problématique de la persévérance, cette section examine les événements susceptibles de survenir durant la vie adulte, elle explore la conciliation travail-famille-formation et la carrière au féminin est également abordée compte tenu que notre échantillon est féminin.

2.5.1 Événements de la vie adulte

Nos catégories de facteurs reposent sur les trois courants de recherche identifiés par Bouchard (1994). Outre des déterminants d'ordres psychologique et pédagogique, il dégage des déterminants d'ordre environnemental du choix d'apprendre seul à partir, pour cette catégorie, des travaux de Spear et Mocker (1984) et de Gibbons *et al.* (1980). Il ressort que les déterminants d'ordre environnemental réfèrent au milieu psychosocial de l'apprenant et

aux événements significatifs qui surviennent dans sa vie. Comme nos participantes sont susceptibles de mentionner des facteurs qui échappent au contrôle des établissements de formation, nous considérons ces déterminants notés par Bouchard au moment d'analyser nos données au même titre que l'ensemble des facteurs recensés.

Plusieurs éléments reliés à la vie adulte se dégagent de notre recension. Plus spécifiquement en lien avec la composante travail, Gingras, Durocher et Tétreau (1995) rendent compte de préoccupations de carrière d'adultes en formation et font ressortir les principales inquiétudes auxquelles les travailleurs sont confrontés dans leur vie de travail, incluant les périodes normales de questionnement et de réorganisation. Pour ces chercheurs, ces questionnements surgissent entre 35 et 55 ans. Ces auteurs notent par ailleurs qu'il y a peu de stratégies d'intervention qui visent à faciliter le développement de carrière ou à cerner les besoins de cette catégorie d'âges.

Pour ce qui est de la dimension temps, pour Demol (1995) le temps est une notion majeure à prendre en compte et il n'est pas rare de le retrouver à l'origine de tensions. Nous savons que l'adulte assume plusieurs responsabilités simultanément, dont celle d'un travail et parfois même celle de sa formation continue. Le rapport au temps refait surface lorsque les responsabilités familiales et professionnelles s'accroissent ou diminuent ou encore lorsque la santé s'étiolo. Plusieurs notions véhiculées en développement adulte, incluant les phases de travail et de retraite comportent la notion temps. En effet, le temps est une composante centrale de la structure de vie des adultes (Houde, 1999).

À l'égard des cycles de la vie des adultes, déjà en 1972 Havighurst, à l'origine de la notion de tâche développementale, proposait une classification des cycles de vie¹³. Certaines de ces phases concernent spécifiquement l'adulte, soit : la phase de jeune adulte (18-30 ans), la phase du mitan de la vie (30-55 ans) et la phase de la vie adulte avancée (55 ans et plus). De plus, chacune de ces phases est assortie de tâches développementales que l'adulte accomplit. Au nombre de ses tâches, se retrouvent par exemple : fonder une famille, élever des enfants, devenir un citoyen adulte et socialement responsable, aider ses enfants maintenant adolescents, accepter les changements physiologiques et s'adapter à la retraite et à une baisse de revenu. Or, aujourd'hui, du moins au Canada, en raison de la longévité accrue des personnes et des pénuries annoncées de main-d'œuvre, la *Phase de la vie adulte*

¹³ Un tableau qui comporte l'ensemble des phases de la vie de Havighurst (1972) est présenté dans Houle, 1999, p. 106. Nous ne retenons que les phases qui concernent les adultes.

avancée : 55 et plus est repoussée dans le temps par plusieurs personnes qui décident de demeurer actifs sur le marché du travail ou qui obtiennent un premier diplôme universitaire au-delà de leur 80^e anniversaire (d'Ortun, 2005).

Toujours en lien avec les phases de la vie, la typologie des événements de la vie de Brim et Ryff (1980, « On the Properties of Life Events », dans Houde 1999) catégorise les événements que peuvent rencontrer les personnes au cours de leur vie adulte. Elle comporte quatre sortes d'événements susceptibles de se produire, soit :

- **les événements biologiques**, qui concernent les changements dans la structure corporelle, dans le système endocrinien, dans le système nerveux central, par exemple la ménopause (progestérone, œstrogène), l'andropause (testostérone), la maladie;
- **les événements sociaux**, qui sont liés aux rôles sociaux, par exemple le mariage, la naissance d'un enfant, un nouvel emploi ou une promotion, etc.;
- **les événements liés au monde physique**, tels un incendie, un tremblement de terre, un accident : ces événements sont imprévisibles;
- **les événements psychologiques**, qui impliquent une expérience intérieure, par exemple une expérience spirituelle ou religieuse de conversion ou autre, une prise de conscience de la finitude du temps, une résolution de s'occuper de sa santé.

Nous retenons principalement que les adultes en formation sont susceptibles de vivre plusieurs événements concomitamment à leur formation, nonobstant leur âge ou leur origine. Ces événements s'ajoutent, en quelque sorte, à leurs responsabilités, ce que nous supposons oblige parfois ces adultes à redéfinir leur rapport au temps et, pensons-nous, leur rapport à leur formation continue.

2.5.2 Conciliation travail, famille, formation

En continuité avec ce qui précède et puisque l'échantillon est féminin, nous consacrons une sous section à la conciliation travail-famille et formation.

Notre recherche étant menée dans la province du Québec, nous nous sommes enquis de la définition de la conciliation travail-famille du Gouvernement du Québec (1999). En résumé, il s'agit d'un ensemble de stratégies et de dispositifs mis en œuvre par les syndicats, les employés et les employées, le patronat et les différents ordres de gouvernement en vue d'harmoniser les responsabilités et les activités familiales, professionnelles, personnelles et sociales. De plus, eu égard aux contraintes et aux exigences du monde du travail, la définition renvoie aussi aux stratégies de partage

équitable des tâches domestiques et familiales auxquelles les parents qui travaillent peuvent recourir.

En vue de mieux situer en contexte les énoncés recueillis qui traitent de l'organisation des études autour de la vie quotidienne incluant les tâches professionnelles et domestiques, nous référons au collectif de Decarries et Corbeil (2002) qui livre l'essentiel des débats féministes sur la maternité et l'état des recherches sur les réalités complexes et les conditions précaires dans lesquelles un nombre croissant de Québécoises exercent leur maternage. Ces chercheuses constatent que les difficultés inhérentes à la gestion de la double tâche ne pourront être résolues par les seules femmes, car la prise en considération des dimensions collectives et politiques de l'articulation famille-travail apparaît comme une priorité sociale pour mettre un terme à l'exclusive et arbitraire responsabilisation des mères travailleuses et améliorer leur qualité de vie au travail comme au foyer. Dans ce collectif, Malenfant jette un regard critique sur les mesures de conciliation maternité et travail et conclut à une absence d'intégration ou de concertation entre les politiques familiales et les politiques du travail. Selon Malenfant (2002) « la division sexuelle du travail constitue encore un des fondements de l'organisation sociale » (dans Decarries et Corbeil, p. 20).

Les femmes demeurent davantage concernées par la conciliation que les hommes, ce qui, nous supposons, peut affecter leur rendement au travail et leur santé. À ce propos, Brun (2002) a spécifiquement étudié la santé mentale au travail et les pratiques de gestion s'y rapportant. Son étude qualitative et quantitative a été menée dans quatre organisations des secteurs hospitalier, de l'éducation, de la foresterie et de la métallurgie. Nous retenons ce rapport puisque la moitié de notre échantillon est constitué d'infirmières, soit une des catégories d'emploi étudiée par Brun. Pour le chercheur, il devient de plus en plus évident que les contraintes des milieux de travail excèdent les capacités de plusieurs individus. Les personnes ont de plus en plus de difficulté à supporter les exigences des organisations, elles-mêmes soumises aux pressions de performance et de compétitivité du marché. Plus précisément, 43% des 3142 répondants à son enquête menée d'avril 2000 à novembre 2002, présentent un niveau élevé de détresse psychologique (dans la population québécoise, le pourcentage est de 20%, y lit-on). Parmi les organisations qu'il a étudiées, les résultats se répartissent ainsi : milieu hospitalier 54%; établissement d'enseignement supérieur 41%; pépinière 39%; industrie du secteur métallurgique 35%. Il ressort donc de ces résultats que plus de la moitié du personnel hospitalier est fragile sur le plan psychologique et n'est pas

pleinement efficace pour rencontrer les objectifs de production ou de services fixés par l'organisation. De plus, Brun constate que ses résultats convergent avec les statistiques d'absentéisme pour troubles d'ordre psychologique, qui constituent entre 20% et 39% du total des absences dans les organisations qu'il a étudiées. Brun conclut que les stratégies classiques de gestion des ressources humaines sont insuffisantes ou inadaptées pour neutraliser les effets négatifs des nouveaux modes d'organisation du travail et souligne qu'il en va du devoir des organisations et de l'État de s'assurer que chaque personne conserve et même développe sa santé psychologique en travaillant.

Par ailleurs, outre un contexte de travail de plus en plus exigeant, il y a lieu de souligner que les personnels hospitaliers sont, de plus, soumis à des horaires irréguliers de travail, ce qui nous supposons, limite l'accès à la formation universitaire sur place. À cet égard, il ressort de l'analyse des données de Statistique Canada menée par Bourhis et Wils (2001), que les années 70 ont marqué le début de la déviance par rapport à l'emploi traditionnel pour atteindre 18,5% de tous les emplois au Canada en 1999. Les horaires de travail variables peuvent même affecter une personne travaillant à temps complet. Le travail irrégulier ou atypique ferait atteinte non pas à la durée mais plutôt à la *régularité* et la *stabilité* de la semaine de travail. Nous savons par ailleurs que les horaires irréguliers se retrouvent majoritairement parmi les emplois précaires et que ce type d'emplois est encore aujourd'hui occupé majoritairement par des femmes. De plus, les emplois les plus précaires offrent peu de possibilités de développement des compétences.

Typologies des formes de travail.

Pour Bourhis et Wils (2001), loin de simplifier la gestion des ressources humaines, l'éclatement de l'emploi traditionnel pose de nouveaux défis, tant pour les gestionnaires que pour les travailleurs et l'ensemble de la société. Ces chercheurs ont, par leurs travaux, contribué à clarifier les différentes formes de travail à l'aide de deux typologies : une typologie des formes de travail et une typologie des travailleurs. Par le passé plusieurs recherches empiriques ont été réalisées en l'absence de définition conceptuelle claire du travail irrégulier ou atypique et les différentes classifications utilisées pour décrire les différentes formes de travail atypique varient selon les auteurs. C'est ce qui ressort de l'analyse des 700 publications recensées et analysées par Bourhis et Wils (2001). À titre d'exemples, nous retenons les cinq catégories de Armstrong-Stassen (1998), soit : 1- emploi à temps partiel, 2- emploi temporaire, 3- horaire flexible, 4- semaine de travail

compressée et 5- télétravail. Puis, les cinq catégories de Krahn (1991), les sept catégories de Cooper (1995) qui comporte la catégorie des travailleurs autonomes involontaires et la typologie de Sparter-Roth et Hartmann (1998) qui comprend trois dimensions sous forme de questions, soit : 1- le travailleur détient-il un seul emploi ou des emplois multiples chez des employeurs multiples? 2- le travailleur est-il embauché à plein temps ou non? 3- le travailleur travaille-t-il toute l'année ou non? En bout de ligne, Bourhis et Wils concluent leur analyse des typologies existantes, par le constat que toutes visent à décrire le même phénomène, soit : l'éclatement du travail traditionnel.

C'est également ce que met au jour l'analyse de l'INRS (2004). En effet, l'expression horaire atypique s'applique à tous les aménagements du temps de travail situés en dehors du cadre de la semaine dite standard, c'est-à-dire 5 jours travaillés, du lundi au vendredi, avec des horaires compris entre 7h et 20h, la régularité des jours et heures travaillées et l'absence de travail les jours fériés. Les formes d'horaires atypiques les plus connues sont le travail de nuit et le travail de fin de semaine. L'expression horaire irrégulier s'applique à un aménagement du temps de travail qui varie d'une période à l'autre, il peut s'agir d'une journée, d'une semaine ou davantage. Les formes d'horaires irréguliers de travail les plus connus sont le travail sur appel et la rotation des quarts.

Cet éclairage sur les nouvelles formes d'organisation du travail nous semblait important dans le contexte de notre recherche. En effet, nos participantes ont des responsabilités familiales et travaillent selon un horaire irrégulier et ces particularités sont susceptibles d'entraver la poursuite de leurs études sur place à l'université dans des formations offertes selon un horaire préétabli. Dans ce contexte la FOAD apporterait des éléments de solutions aux travailleurs qui souhaitent maintenir ou acquérir des compétences. Or, la FOAD pourrait peu pour la conciliation travail-famille en tant que telle.

Ainsi, dans un contexte où près d'un travailleur sur cinq est soumis à un horaire atypique ou irrégulier, la FOAD pourrait offrir des solutions au maintien des compétences. Or, rien n'indique que ce soit suffisant. Dans l'environnement du travailleur, l'apport de l'employeur serait à considérer. De plus, les seules mesures qui facilitent vraiment la conciliation travail-famille selon D.-G. Tremblay (dans St-Germain, 2002), sont celles qui concernent l'aménagement du temps de travail (horaire flexible ou sur mesure, semaine comprimée, réduction volontaire de travail, etc.).

Or, il ressort que la participation des travailleuses et des travailleurs à des activités de formation soutenues par l'employeur est plus faible au Québec (une personne sur cinq) qu'au Canada (une personne sur quatre) et que les entreprises québécoises investissent moins dans la formation. Il s'agit du constat du Conseil supérieur de l'éducation (1998b) à l'issue de l'examen des pratiques des entreprises en matière de formation de leur personnel. Le CSE conclut que l'importance de la formation structurée croît avec la taille de l'entreprise et que la formation est plus présente dans les entreprises du secteur tertiaire. Par ailleurs, selon ce même avis, ce sont les personnes plus scolarisées et dont le revenu est élevé qui profitent davantage de la formation facilitée par l'employeur. Les personnes qui ne détiennent pas un diplôme d'études secondaires sont particulièrement désavantagées. Quoiqu'il en soit, il ressort que les activités de formation répondent davantage à des objectifs d'adaptation à la tâche. Les besoins auxquels les employeurs accordent le moins d'importance dans les activités de formation qu'ils soutiennent ont trait aux compétences sociales, aux compétences de base et à la langue seconde. Qui plus est, selon le CSE, une PME québécoise sur deux n'avait, en 1998, aucun plan de formation de ses ressources humaines. L'engagement des directions autant que du personnel dans une démarche de formation continue, établie à partir d'une méthode formelle d'évaluation des besoins, est faible : seulement 15% des entreprises québécoises y ont recours. Constatant une sous-utilisation des services du réseau public d'éducation par les entreprises, le CSE invitait, dans son avis, les commissions scolaires, les collèges et les universités à mieux prendre en compte la partie de leur mission qui couvre les besoins de formation de la main-d'œuvre en emploi en fonction de la mission éducative de son ordre d'enseignement et des domaines dans lesquels il a développé une expertise.

En définitive, il serait à propos de penser qu'en diversifiant les modes de livraison de la formation, dont la FOAD, les universités facilitent l'accès à la formation continue à des travailleurs qui sont aux prises, par exemples avec des responsabilités familiales, des horaires irréguliers de travail ou qui habitent loin des établissements universitaires.

En supposant que la FOAD favorise l'accès aux études, favorise-t-elle également la persévérance dans des études? Nous ne le savons pas. En revanche nous savons que certaines caractéristiques de l'environnement contrecarrent la persévérance. A ce propos, Chenard (1989), dans une étude des facteurs d'abandon menée auprès de quatre établissements du réseau de l'Université du Québec, note que le cumul des études et du

travail rémunéré est une des raisons les plus souvent citées pour interrompre un programme d'études. Tout bien considéré, les travailleurs en formation continue, tel notre échantillon, sont donc tout particulièrement susceptibles d'abandonner eu égard à l'environnement dans lequel se déroule leur formation et les responsabilités qui leur incombent.

En somme, le contexte spécifique dans lequel se déroule notre recherche peut être considéré comme représentatif du contexte général de la formation continue à distance. Selon Bernatchez (2000), c'est l'interaction entre trois facteurs qui a produit ces changements qui affectent la formation continue. Il s'agit de facteurs démographiques (vieillesse de la population), économiques (globalisation des marchés, passage à une société de services et d'information) et technologiques (modifiant la vie quotidienne) qui exigent des travailleurs qu'ils poursuivent leurs apprentissages bien au-delà de leur formation initiale pour acquérir les nouvelles compétences qui leur permettront de s'adapter à de nouvelles conditions de vie professionnelle, familiale et sociale. Les adultes se voient donc souvent obligés de concilier leurs obligations personnelles et familiales avec la nécessité de poursuivre leur formation pour assurer le maintien de leur emploi.

Or, en l'absence de concertation entre les politiques familiales et celles du travail, il semble pertinent de se demander en quoi la *Politique québécoise de Formation continue de la main-d'œuvre* (2002a) favorise la formation continue des femmes travailleuses qui ont charge de famille.

Nous supposons néanmoins que les femmes rencontrées sont susceptibles d'avoir trouvé en la FOAD une voie de perfectionnement leur ménageant le coût du gardiennage en dehors des heures où il est normalement offert par les Centres de la petite enfance (CPE). De plus, en ne rencontrant que des femmes, en raison de leur fort pourcentage à l'intérieur des programmes choisis, il convient d'examiner les caractéristiques de l'environnement de formation du côté des femmes.

2.5.3 L'environnement de formation des travailleuses

Sans placer la perspective féministe au centre de notre recherche – l'autoformation assistée l'est – il importe néanmoins de mieux comprendre l'environnement des femmes professionnelles qui étudient tout en travaillant – notre échantillon. Pour comprendre un phénomène, il est essentiel de saisir l'interaction des divers facteurs en présence. Or, nous n'avons recensé aucune étude qui s'intéresse spécifiquement aux facteurs susceptibles de

nuire à la formation universitaire reliée au travail de travailleuses à temps complet. Les travaux récents recensés, intéressés aux femmes qui travaillent, sont l'œuvre de Bernard, Dupont et Gingras (1996), Pattison et Moyse (1995), Padula (1994), Riverin-Simard (1993) et McRae (1993). Dans le domaine de l'orientation, Bujold et Gingras (2000) recensent les principales études portant sur les particularités et les obstacles à la carrière des femmes. De ce nombre, il y a les travaux de Walsh et Osipow (1994) qui mettent au jour des facteurs favorables et des obstacles de l'environnement qui empêchent les femmes d'utiliser de façon optimale leurs habiletés et leurs talents. D'une part, au nombre des facteurs défavorables que notent Walsh et Osipow, se trouvent : des stéréotypes liés au rôle sexuel, des stéréotypes professionnels, l'absence de modèles et un environnement non stimulant. D'autre part, au nombre des facteurs favorables de l'environnement que notent Walsh et Osipow, se trouvent : l'expérience de travail, des modèles féminins, des parents hautement scolarisés et l'encouragement de la proaction. Ces éléments sont susceptibles d'être utiles au moment d'analyser nos données. En effet, les participantes à notre recherche, dont la moitié a abandonné la formation, sont susceptibles de les énoncer alors qu'elles seront invitées à décrire leur propre expérience d'apprenantes à distance à l'université.

La FOAD est-elle une solution éducative adéquate pour celles dont l'horaire de travail ou la charge d'enfants fait obstacle à la formation universitaire? La motivation à étudier, malgré la charge familiale et le travail à temps complet, a guidé notre exploration des obstacles qui se présentent aux femmes, et plus spécifiquement des difficultés qu'occasionne un retour aux études pour les femmes. À cet égard, nous avons trouvé chez Guindon (1991) des pistes de réponse à l'organisation familiale. À l'occasion de sa thèse doctorale en andragogie, Guindon a étudié l'effet pour un adulte d'un retour aux études en milieu universitaire. Outre les motivations des hommes, il aborde les motifs du retour aux études des femmes adultes. Il ressort de la recension de Guindon sur ce thème spécifique, la difficulté d'expliquer pourquoi les femmes retournent aux études. Les principales raisons qu'il a recensées, sont : pour augmenter le revenu familial ou pour changer de carrière (Lichtenstein et Block, 1963; Smith et Regan, 1978; McCrea, 1979; Markus, 1986); pour obtenir l'estime des proches ou mieux comprendre l'environnement (Markus, 1973; Blaukopf, 1981; Hargroves, 1986); pour combler le vide créé par l'entrée à l'école du plus jeune enfant ou par le divorce (Watkins, 1978; Carbone, 1982; Clayton et Smith, 1987; Smart et Pascarella, 1987).

Selon Guindon (1991), ces raisons d'ordres professionnel, intellectuel ou émotif, ne suffisent pas à cerner tout à fait le projet de retour aux études d'une adulte. Prenant appui sur les résultats de neuf recherches qui analysent le retour aux études des femmes sous l'angle des exigences ou des difficultés qu'engendre cette situation, il note que les auteurs qu'il a étudiés ont choisi les mêmes critères fondamentaux pour classer l'ensemble de leurs résultats, soit : les exigences institutionnelles, les difficultés familiales et les difficultés psychologiques. L'effet d'un retour aux études peut donc toucher à plusieurs aspects de la vie d'une femme. Pour mieux les comprendre, il s'appuie sur les travaux de Dufresne-Tassé *et al.* (1986) pour qui il y aurait, au-delà de ce que disent ces adultes, une ou des raisons plus profondes de retourner aux études. En effet, Dufresne-Tassé *et al.* identifient deux autres secteurs, outre les trois critères fondamentaux susmentionnés, où l'effet du retour aux études est sensible, soit : la vie professionnelle et les loisirs.

Guindon (1991) a produit une synthèse des exigences et des difficultés qu'occasionne un retour aux études pour une femme à partir des travaux de chercheurs dont ceux de Cottrell (1985) et ceux de Moore (1985). En vue de mieux connaître le contexte dans lequel nos participantes étudient, nous présentons les grandes lignes de sa recension des difficultés. Ces difficultés sont de trois ordres : institutionnelles, familiales et psychologiques. Pour ce qui est des difficultés institutionnelles ou reliées aux exigences des établissements de formation, il s'agit d'exigences ou d'obstacles rencontrés au moment de l'inscription, de la durée maximale pour compléter le programme, des prérequis obligatoires, des salles de cours mal situées, de l'horaire des cours, de l'absence de garderies¹⁴, de relations difficiles avec les employés à l'admission ou encore, de problèmes financiers. Pour ce qui est des difficultés familiales, quant à elles, il s'agit de difficultés reliées à l'état social de l'étudiante ou des difficultés reliées au conflit de rôle, des attitudes du mari, des responsabilités familiales, du lieu de la résidence ou des attitudes sociales sur le rôle des femmes. Finalement, pour ce qui est des difficultés psychologiques, il s'agirait de difficultés reliées à la santé mentale ou des difficultés personnelles telle la motivation, la personnalité, l'estime de soi, les étapes de la vie, une tension excessive ou l'âge.

¹⁴ Le gouvernement Charest revoit à la baisse sa future politique de conciliation travail-famille annoncée en 2003. Il a d'abandonné le projet de rembourser à 60% aux entreprises les sommes qu'elles investiraient dans des mesures de conciliation travail-famille. Le gouvernement compte désormais atteindre les objectifs promis à travers les programmes existants dont la refonte des Centres de la petite enfance (CPE). Certains ouvriront le soir et la fin de semaine. À l'heure actuelle, la plupart des CPE offrent des services de 7h à 18h, en semaine (Presse canadienne, 24 octobre 2005).

Une variété d'obstacles susceptibles d'être évoquées par nos participantes ressortent donc des travaux de Guindon (1991). Or, puisqu'elles étudient à distance, nous les supposons moins soumises aux exigences institutionnelles telles les salles de cours mal situées ou l'horaire des cours.

Il ressort de cette sous section que les femmes qui travaillent à temps complet avec des responsabilités familiales sont susceptibles de rencontrer certains obstacles à la poursuite de leur formation. Dans cette foulée, la section suivante explore d'autres facteurs qui sont, cette fois, issus de travaux plus directement liés à l'expression des besoins des apprenants à distance ou des autoformants. Notons que ces travaux comportent des facteurs qui ne se rangent pas sans équivoque sous l'un ou l'autre des ordres de facteurs étudiés. Ces études n'ont d'ailleurs pas été réalisées dans l'optique d'être classées selon nos catégories.

2.5.4 L'environnement des apprenants à distance

Plusieurs facteurs sont en jeu dans la persévérance. Cette sous section s'intéresse aux travaux qui rendent compte des besoins spécifiques des apprenants à distance et plus particulièrement au contexte ou à l'environnement dans lequel se déroulent leurs études.

Au nombre des écrits qui traitent des obstacles évoqués par les apprenants qui persévèrent et qui abandonnent un programme d'études dit professionnel, nous retenons les travaux de Morgan et Tam (1999). La complexité des facteurs en jeu dans l'abandon d'études à distance ressort de leurs travaux qui s'appuient sur des données recueillies par questionnaire auprès de 118 étudiants en horticulture. Cet échantillon comporte 99 persévérants et 9 non persévérants, à savoir des étudiants qui ne se sont pas réinscrits à ce programme d'études supérieures offert seulement à distance. Les 9 qui ont abandonné furent interviewés. Au terme de leur analyse, Morgan et Tam ont dégagé quatre catégories d'obstacles à l'intérieur desquelles ils ont classé les éléments recueillis selon qu'ils furent mentionnés à la fois par les persévérants et les non persévérants, par les persévérants seulement ou par ceux qui ont abandonné seulement. Ces catégories d'obstacles sont : situationnels */situational*, institutionnels */institutional*, pédagogiques */epistemological* et de disposition */dispositional*. Nous présentons brièvement les obstacles que ces catégories renferment puisqu'ils sont susceptibles d'être évoqués par notre échantillon.

En résumé, les obstacles reliés aux situations réfèrent au peu de soutien de la famille, au peu de temps libre, aux imprévus, au fait que les études prennent davantage de temps que

prévu, qu'elles ne soient pas reliées à un emploi précis, aux problèmes financiers et aux problèmes avec l'environnement d'études. Pour leur part, les obstacles reliés à l'établissement font référence à des problèmes avec l'horaire des cours, le retard dans la livraison du matériel, l'insuffisance de rétroaction sur les travaux, des communications insatisfaisantes avec le personnel académique, des cours dont les objectifs sont flous, le manque de contact avec les autres participants, la rigidité dans la structure des cours, la difficulté d'obtenir un retour d'appel du personnel académique, la redondance d'un cours à l'autre, l'obsolescence de certains contenus, la mauvaise qualité du design des cours, les inconvénients bureaucratique et la confusion qu'engendre un changement de cours. Quant à eux, les obstacles reliés à la pédagogie incluent la difficulté des contenus enseignés, les critères flous d'évaluation des apprentissages, le manque d'aspect pratique au profit de la théorie, la présence de contenus non souhaités et le manque de connaissances pré requises avant l'entrée dans le programme. Finalement, les obstacles personnels incluent les difficultés d'apprentissage, l'imprécision d'objectifs personnels et la gestion du temps.

Ces travaux de Morgan et Tam (1999) rejoignent notre préoccupation de recherche à l'égard des facteurs d'ordre psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance. De plus, plusieurs obstacles qu'ils ont recueillis concernent l'offre de services universitaires aux clientèles adultes. Quoique la proportion de décrocheurs y soit nettement inférieure à celle des persévérants, l'étude de Morgan et Tam comporte des éléments à examiner vis-à-vis des données à recueillir auprès de notre échantillon de travailleuses qui ont fréquenté un programme d'études relié à leur carrière respective.

Confrontés à la complexité de facteurs en présence et à l'importance relative des facteurs d'ordre environnemental qui échapperaient à la portée des établissements, les responsables d'établissements qui offrent des FOAD disposent de moyens limités pour contrer l'abandon. C'est ce qui ressort de plusieurs travaux recensés dont ceux de Bertrand *et al.* (1994) qui mettent en lumière la place qu'occupent les facteurs autres que scolaires dans la décision de persévérer dans une FOAD.

2.5.5 Synthèse des facteurs d'ordre environnemental liés à la persévérance

Plusieurs facteurs émergent de notre recension en considération de notre définition des facteurs d'ordre environnemental. Quoique nous ne présentons pas notre recension au complet dans cette section, les auteurs et les facteurs recensés sont en annexe.

Il ressort que le facteur d'ordre environnemental relevé chez la majorité des auteurs recensés consiste en les responsabilités que l'apprenant assume outre la formation qu'il suit. Ces responsabilités sont de natures variées, telles occuper un emploi à temps complet, avoir charge d'enfants ou de proches malades, facteurs que notent entre autres Decarries et Corbeil (2002), Lamontagne (2001), Pageau et Bujold (1999), Sales, Drolet et Simard (1997), et Chenard (1989b).

De plus, l'absence d'intégration entre les mesures sociales (Malenfant, 2002) en matière de formation continue (Hauteceur, 2000) spécialement lorsque les femmes qui travaillent sont en cause, et qui plus est, lorsque les apprenants ont un horaire irrégulier ou atypique de travail, tel notre échantillon, sont relevé notamment chez Decarries et Corbeil (2002) et Brun (2002).

Par ailleurs, les politiques éducatives (OCDE, 2003; UNESCO, 2000), les conditions ou l'horaire de travail (Bourhis et Wils, 2001) ou les politiques de formation en entreprise sont susceptibles d'être en cause. Plus spécifiquement, la conciliation difficile entre les études et les circonstances de la vie d'études, de travail ou de la vie personnelle font surface chez Malenfant (2002), St-Germain (2002), D.-G. Tremblay (2004), le CSE (2000b) et Trottier *et al.* (1995). Toujours en lien avec le travail, il ressort que le fait d'occuper un emploi plus de 15 heures semaines durant les études – tel notre échantillon – est susceptible de nuire à la persévérance, comme le remarquent Pageau et Bujold (1999), Sales, Drolet et Simard (1997), la FQPPU (1997) et Chenard (1989b). De plus, la possibilité d'un emploi au terme de la formation peut motiver la poursuite des études comme le notent Gemme, Lalonde et Taillefer (1999) et Gingras, Durocher et Tétreau (1995).

De même, les ressources auxquelles accède l'étudiant peuvent être en cause. Il ressort des ouvrages examinés que l'endettement étudiant (Pageau et Bujold, 1999), l'absence de soutien socioaffectif de l'environnement scolaire (Woodrow, 1996) personnel ou professionnel (CSE, 2000b; Bujold, 1999; Bouchard, 1994), l'absence de réseau (Lamontagne, 2001) et l'accès difficile au service de garde (CSE, 2000b) peut nuire à la persévérance.

Ces facteurs d'ordre environnemental alimentent le schéma d'entretiens et l'analyse des résultats. Après avoir présenté notre recension des facteurs d'ordre environnemental, la section suivante se dédie à l'encadrement et aux mesures institutionnelles.

2.6 L'ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

En vue de mieux comprendre en quoi l'encadrement offert par les établissements universitaires est déterminant dans l'issue de la scolarité, particulièrement de la persévérance des formations suivies, incluant les FOAD, cette section examine le rôle de la fonction encadrement au sein des universités à différents moments de la progression dans la candidature, de l'inscription jusqu'au diplôme. De plus, elle aborde le recours aux TIC pour l'encadrement puisque la moitié de notre échantillon bénéficie de l'encadrement par courriel. Par ailleurs, en lien avec notre question de recherche, elle examine plus finement l'encadrement prodigué aux apprenants en FOAD. Et puisque plusieurs auteurs recensés soulignent l'importance des tuteurs, nous examinons leur rôle et la perception qu'en ont les apprenants. Le tutorat occupe une large part de cette section puisqu'il serait le mode privilégié d'encadrement dans les études suivies à distance.

2.6.1 Encadrement, persévérance et réussite à l'université

Notre recherche s'inscrit dans une large réflexion sur les stratégies d'encadrement que les universités initient pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Elle s'intéresse à la persévérance des travailleurs qui recourent à la FOAD pour se former. De fait, les universités s'interrogent depuis une dizaine d'années sur les mesures d'aide à la réussite pouvant atténuer l'abandon noté à l'intérieur de certains programmes et tout particulièrement chez la population qui étudie sous le régime à temps partiel. Or, nous n'avons pas recensé à ce jour, de documents qui traitent des besoins spécifiques d'encadrement des travailleurs en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail dans le contexte de la formation continue.

Le domaine des études supérieures est vaste et la documentation scientifique qui s'y rattache est en plein essor. Elle couvre dorénavant plusieurs secteurs tels l'enseignement, l'apprentissage, le curriculum, le développement de la clientèle et des programmes et celui des technologies. Les études menées par les bureaux de recherches institutionnelles (BRI) des universités québécoises, les quelques 60,000 documents repérés grâce à la combinaison des termes pédagogie et universitaire, les dizaines d'articles scientifiques recensés témoignent de l'intérêt envers la pédagogie universitaire. Or, au moment d'entamer notre recension, outre les travaux de Guindon (1991), il y avait peu de recherches sur les problèmes perçus par les apprenants eux-mêmes et sur l'encadrement qu'offrent les établissements universitaires en vue de favoriser leur réussite.

Pour Langevin et Villeneuve (1997), l'encadrement vise à favoriser la réussite du plus grand nombre. De plus, il ne se limite pas à la relation professeur-étudiant. Il comporte également l'ensemble des moyens mis en œuvre par l'université pour accompagner l'étudiant dans son cheminement. Il touche donc différents niveaux et instances de l'université, selon que l'on considère les aspects matériel, financier, académique, administratif, pédagogique et parascolaire (FÉUQ, 1999). Une mesure d'encadrement universitaire vise donc à soutenir, guider, conseiller et à assister un étudiant dans ses activités universitaires, non pas seulement dans les seuls cadres de sa formation académique et de sa recherche, mais également dans l'élaboration de ses objectifs professionnels et dans l'élaboration de sa carrière. Ainsi, l'encadrement débute avant l'entrée de l'étudiant aux études avancées, prend principalement forme durant son passage à l'université et se prolonge une fois son programme d'études complété. Dans notre recherche, l'encadrement désigne les diverses mesures offertes par les établissements et qui visent à stimuler la persévérance et la diplomation.

Bruneau (1997) conclut, au terme de l'analyse de trois initiatives d'encadrement implantées dans trois départements de l'Université du Québec à Montréal, que l'encadrement favorise la persévérance. Sa recherche visait à répondre à deux questions : L'encadrement répond-il à un besoin? L'encadrement donne-t-il des résultats significatifs? Les trois projets évalués à l'appui de son constat sont : Tutorat (Histoire de l'Art); Monitorat (Sciences administratives); Encadrement mixte (Danse). Ces activités d'encadrement, initiées *a posteriori* d'un constat d'abandons élevés, s'adressaient aux étudiants sur place, à l'université. Quoique Bruneau conclut à l'efficacité de l'encadrement (ici majoritairement réalisé par des étudiants eux-mêmes et subventionné par le Décanat et les départements), elle en questionne néanmoins la pertinence puisque ces activités sont manifestement peu fréquentées par les étudiants. Toutefois, à la lumière des commentaires recueillis auprès des étudiants, Bruneau soutient que l'encadrement favorise la persévérance puisque plus de 60% des étudiants interrogés font part des effets positifs sur la réussite d'un cours et 10% affirment avoir poursuivi leurs études grâce au soutien individualisé qu'ils ont reçu.

En somme, il se dégage des ouvrages analysés que nombre de chercheurs voient en l'encadrement la clé de la réussite universitaire, au Québec (Pageau et Bujold, 1999; Langevin, Bruneau *et al.*, 1999; Dionne et Deschênes, 1997), en Ontario (Michaud, 1992;

Sloane-Seale, 1997), en France (Alava et Clanet, 2000; Philippe, 1997; Jacquinet-Delauney, 1995), en Angleterre (Burgess, 1999), en Espagne (James, 1982) et aux États-Unis (Donald, 1997; Ellis, 1995; Rossman et Rossman, 1995; Ellsworth, 1992; Grow, 1991). L'encadrement peut être dispensé soit par l'université : par le personnel non professoral et par divers services à la communauté universitaire ou soit en classe par le professeur ou des pairs étudiants (tutorat, monitorat, assistantat, supervision, etc.). De plus, il peut être prodigué indifféremment aux 1^{er}, 2^e ou au 3^e cycle (Université Laval, 1998). Les principaux auteurs d'où émergent ces constats sont présentés à l'annexe 1, à droite de la rubrique « encadrement », à l'intérieur des facteurs d'ordre pédagogique.

Le gouvernement du Québec figure parmi les États pour qui l'encadrement est la clé de la réussite. L'accessibilité, la persévérance et la réussite éducatives, sont au nombre des valeurs incluses à l'intérieur de sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. En effet, selon le Gouvernement du Québec (2002a) les adultes qui retournent aux études ou souhaitent se perfectionner ont besoin d'aide pour clarifier leurs projets de formation et connaître les diverses possibilités susceptibles de répondre à leurs aspirations. Les services d'encadrement faciliteraient le retour aux études, le cheminement et la persévérance des adultes. De plus, le gouvernement du Québec souhaite que les adultes en formation continue accèdent à de l'encadrement et à des conseils relatifs à leur progression dans une formation partout sur le territoire et au même titre que les étudiants réguliers.

2.6.2 Encadrement et cheminement dans la candidature

Dans cette sous section, nous examinons l'encadrement et les formes qu'il peut prendre à l'ordre universitaire en contexte québécois. À cette fin, nous avons retenu un avis du Conseil supérieur de l'éducation (2000b) puisqu'il recense des mesures et des pratiques d'aide à la persévérance et à la réussite universitaires dans l'ensemble des établissements universitaires québécois. Nous retenons, de cet avis, que des mesures sont mises en œuvre à différentes étapes de la trajectoire universitaire. Au nombre de quatre, ces étapes sont : l'accès, le cheminement, la délivrance des diplômes et l'insertion socioprofessionnelle.

Nous avons produit une synthèse des mesures d'aide sous chacune de ces étapes et les avons assorties d'exemples. Précisons toutefois qu'il ne s'agit que de mesures offertes aux étudiants sur place puisque ce document du CSE n'aborde pas la FOAD bien que la plupart

des établissements québécois en offrent sans toutefois en faire leur mission à l'instar de la TÉLUQ.

Il se dégage principalement de notre synthèse logée à la page suivante, que les universités québécoises offrent plusieurs types de mesures selon l'étape du cheminement où se situe l'apprenant. En effet, selon le CSE (2000b) les mesures sont de plusieurs natures. Certaines mesures touchent *l'information ou l'orientation*, c'est-à-dire le choix de cours, le choix professionnel, etc., d'autres touchent *l'encadrement de l'étudiant*, soit : la mise à niveau, apprentissage du métier d'étudiant, dépistage des étudiants en situation d'échec, etc. Par ailleurs, d'autres mesures sont plutôt à *caractère pédagogique ou didactique* et elles visent à améliorer la pédagogie ou la qualité de l'enseignement. De plus, certaines s'intéressent aux *conditions de vie étudiante*, soit : l'aide financière, la conciliation études-famille ou études-travail, les services psychologiques, etc. ou touchent *le contenu et l'organisation du programme d'études*, soit la cohérence du programme, le choix et le contenu des cours, l'évaluation des enseignements, le profil de sortie, etc. Par ailleurs certaines mesures sont propres aux services offerts et prennent la forme de *recherches et d'évaluations institutionnelles* à l'intérieur de comités de travail institutionnel. Finalement, certaines mesures concernent l'ensemble de l'établissement. Il s'agit des *politiques et règlements* qui abordent, entre autres, l'orientation, les plans stratégiques, etc.

Ainsi, dès qu'il accède à l'université, l'apprenant bénéficie de services d'information et d'orientation et peut, s'il se qualifie, accéder à des mesures financières. De plus, certains programmes d'accès à l'égalité aux études supérieures visent tout particulièrement les femmes, les minorités et les personnes handicapées. L'université offre également des activités en vue de développer des habiletés générales et des compétences reliées au métier d'étudiant, comme par exemple savoir rédiger un texte, savoir gérer son temps, la préparation aux examens, etc. Nous notons que ce ne sont pas toutes les universités québécoises qui offrent l'ensemble de ces mesures.

Le tableau V, à la page suivante, présente les mesures d'aide à la réussite selon les étapes de la trajectoire à l'université.

Tableau V. Mesures d'aide à la réussite selon les étapes de cheminement
Synthèse de l'avis du CSE (2000b)

	Mesures	Exemples
ACCÈS	<i>Information et orientation</i>	Services de consultation en orientation; Services d'information scolaire et professionnelle.
	<i>Financement des études</i>	Prêts et bourses offerts par le gouvernement; Bourses de l'université ou des unités de recherche.
	<i>Programmes d'accès à l'égalité</i>	Certains programmes d'accès à l'égalité pour les femmes et les minorités culturelles, sont offerts dans certains établissements.
	<i>Les adultes à l'université</i>	Divers moyens pour soutenir l'accès à l'université, tels vidéoconférence en région, reconnaissance des acquis expérientiels, garderies sur le campus, etc.
	<i>Accès aux TIC</i>	Mise à disponibilité d'ordinateurs en vue de résoudre les inégalités sociales.
	<i>Personnes handicapées</i>	Diverses mesures à l'égard des personnes handicapées sont prévues dans les politiques et les règlements de certains établissements.
CHEMINEMENT	<i>Intégration à l'université</i>	Mesures d'accueil dès la 1 ^{ère} année du baccalauréat et exceptionnellement à la 1 ^{ère} année de la maîtrise : pré-accueil, accueil, informations sur le programme d'études ou les activités et les services offerts à l'université tels conseils pédagogiques, séminaire d'intégration, tutorat pédagogique, monitorat par les pairs, groupe d'entraide, etc. Bref, toutes mesures visant à développer l'appartenance et à briser l'isolement.
	<i>Encadrement</i>	L'encadrement peut comporter des activités non formelles ou impliquer l'ensemble des personnels intervenant auprès des étudiants (personnels de la bibliothèque, services informatiques, bureaux de recherche institutionnelle qui assurent un suivi statistique des cohortes, etc.). Depuis la <i>Loi 95</i>, les universités s'engagent à mettre en œuvre des mesures d'encadrement et adoptent des politiques en ce sens à chacun des cycles. -Au 1^{er} cycle, l'encadrement peut être lié à un cours ou à un programme; -l'encadrement cours prend diverses formes : obligation pour un professeur de mentionner au plan de cours ses disponibilités en dehors du cours, apport de l'auxiliaire d'enseignement affecté au soutien d'un groupe, politique de réduction de la taille des groupes, mesures spécifiques d'encadrement adaptées aux grands groupes, soutien des chargés d'enseignement hors des heures de cours dans les matières où les étudiants éprouvent des difficultés; -l'encadrement programme : ateliers d'information sur les politiques, règlements et mesures à caractère pédagogique offerts aux directeurs de département portant sur le suivi aux étudiants tout au long du programme, suivi des résultats scolaires, dépistage des difficultés d'apprentissage, encadrement des étudiants en tutelle, rencontres préparatoires aux stages, suivi des étudiants qui abandonnent, encadrement hors des cours, aide à la préparation des stages, soutien au métier d'étudiant; -Aux cycles supérieurs : insertion dans une équipe de recherche ou des activités de recherche en partenariat avec le milieu industriel, suivi des résultats scolaires et de la durée des études, rédaction de rapports d'étape faisant état de l'avancement des travaux de recherche, mise sur pied d'un comité d'encadrement, précision des rôles et responsabilités du directeur de recherche et de l'étudiant (entente d'encadrement), rencontres régulières de l'étudiant avec son directeur de recherche, participation à des activités de séminaire au cours des dernières années du doctorat, service d'aide à la rédaction de mémoires et de thèses, préparation à la soutenance, activités de diffusion scientifique, participation à un comité d'encadrement ou à un séminaire de tutorat animé par les étudiants, etc.

	<i>Soutien à la persévérance</i>	Comités et groupes de travail et des études sont réalisées dans le but de favoriser la persévérance et de contrer l'abandon; Adoption de politiques, interventions conjointes par l'unité d'enseignement et le service de psychologie et d'orientation, concertation entre l'unité d'enseignement et l'association étudiante afin de dépister les étudiants en difficulté, cours de mise à niveau, relance des étudiants qui abandonnent, présence de conseillers pédagogiques, etc.
	<i>Pédagogie</i>	Interventions préventives en vue d'adapter la pédagogie aux besoins et aux difficultés des étudiants, telles approches par problèmes, enseignement coopératif, environnement pédagogique intégré avec les TIC, téléassistance.
	<i>Développement d'habiletés générales</i>	Ateliers préparant au métier d'étudiant (prise de notes, mémorisation, gestion du temps, préparation aux examens, gestion du stress, stratégies d'étude, etc.); Politiques liées à la formation personnelle, etc.
DIPLOMATION	<i>Diplomation accélérée</i>	Mise sur pied de cheminements rapides, accélérés aux cycles supérieurs ou <i>fast track</i> ; Sensibilisation du corps professoral au rôle à assurer pour soutenir la persévérance des étudiants, etc.
INSERTION	<i>Rapprochement formation et marché du travail</i>	Offre d'un cours d'introduction à la profession, stages, activités de transfert des connaissances, journées Carrière, internationalisation des savoirs, réseaux socioprofessionnels, centre d'incubation d'entreprises, etc.
TOUTES	<i>Analyse des besoins</i>	Les universités réalisent des études et des recherches et mettent sur pied des groupes de réflexion et d'action afin de mieux connaître les besoins des étudiants.
	<i>Programmes d'études</i>	Vigie sur les dispositifs de formation pour garantir la qualité de la formation (cibler les bons objectifs, transmettre des connaissances à jour, etc.), politiques d'évaluation des cours et des programmes, arrimage des programmes entre le cégep et l'université, etc.

Synthèse de l'auteure.

L'encadrement, à l'intérieur du tableau V, est au nombre des mesures offertes, tandis que dans notre recherche, la définition de l'encadrement retenue indique qu'il s'agit de l'ensemble des moyens mis en oeuvre par l'université pour accompagner l'étudiant dans son cheminement (Langevin et Villeneuve, 1997). Cette précision nous parut nécessaire.

Étant donné que ces mesures furent inventoriées dans le contexte de la formation sur place, à l'université, et que rien ne permet de croire qu'elles sont offertes, même en partie, en FAD, nous avons rejoint par téléphone les responsables à l'encadrement des établissements fréquentés par notre échantillon, soit : la TÉLUQ et l'Université de Montréal. Les responsables affirment que les mesures offertes aux étudiants sur le campus sont également offertes aux apprenants en FAD.

2.6.3 Encadrement universitaire et tutorat

Nous avons examiné plusieurs documents institutionnels qui décrivent leurs programmes d'études à distance et nous y remarquons plusieurs pratiques d'encadrement à distance dont le courrier électronique (asynchrone) et le téléphone (synchrone) qui relient l'apprenant et le professeur ou tuteur. Le courriel ajouterait un double avantage en obligeant l'étudiant à cerner davantage son problème ou sa question avant de l'adresser à son professeur tout en permettant au professeur de répondre à son rythme. Or, à l'intérieur du corpus de recherches recensées sur le thème du tutorat, peu d'écrits traitent de la satisfaction des apprenants à l'égard du tutorat à distance. De plus, les écrits qui exposent le point de vue des apprenants qui ont abandonné sont rarissimes. Qui plus est, nous n'en avons recensé aucun qui traite spécifiquement des besoins d'encadrement, dont tutoriaux, d'apprenants à l'université qui travaillent à temps complet et qui ont abandonné une FOAD reliée à leur travail – tel notre échantillon. Vu la tendance de l'offre internationale en FOAD qui se polarise sur les besoins de l'apprenant (d'Ortun, 2001c), il nous a semblé prioritaire, dans le contexte de notre recherche, de recueillir les besoins qu'énoncent des travailleuses elles-mêmes en FOAD.

2.6.3.1 Rôles et fonctions tutoriales

Il n'y a pas qu'une seule façon d'encadrer un étudiant universitaire à distance. Selon Power *et al.* (1994), chaque établissement aurait développé sa propre formule en se basant sur les besoins de ses étudiants, les ressources disponibles, diverses considérations d'ordre géographique, culturel, etc. Malgré cela, selon Bernatchez (2000), le tutorat électronique tend à reproduire l'encadrement en présence en pratiquant par exemple le tutorat électronique par les pairs ou par un étudiant d'un niveau supérieur.

Or, l'engouement pour la FOAD donnerait lieu à des obligations pour les établissements d'enseignement, notent Dionne et Deschênes (1997). En effet, dans le contexte où pour plusieurs universités la FOAD est dorénavant le moyen privilégié pour rendre la formation accessible sur un vaste territoire et maintenir ou hausser leur clientèle, les établissements doivent offrir de l'encadrement aux apprenants en vue de favoriser leur persévérance. L'encadrement à offrir aux apprenants à distance est étudié depuis les années 80. À cet égard, selon Henri et Kaye (1985), tout système de formation en présence ou à distance regroupe des fonctions pédagogiques et des fonctions non-pédagogiques, avec la particularité qu'à distance, il y a des aspects que l'on ne retrouve pas en formation

traditionnelle, tels la diffusion du matériel didactique et l'organisation des activités d'encadrement qui implique, à distance, les communications et les interactions, le tutorat, etc. Cette acception est par ailleurs reprise dans une publication de l'Acéd (1999) qui souligne qu'une des différences majeures entre l'enseignement en présence et à distance est la nécessité de planifier formellement l'encadrement des apprentissages, puisque à distance l'enseignement est séparé de l'encadrement. À cet égard, selon l'Acéd (1999) le soutien à l'apprentissage à distance s'exercerait sur quatre plans :

- **Au plan cognitif.** Il s'agit des aspects conceptuels (le domaine de connaissances du cours), des aspects méthodologiques (l'acquisition, la pratique et l'amélioration des habiletés) et des aspects administratifs (date d'inscription, disponibilité des personnes ressources, services disponibles);
- **Au plan socioaffectif.** Il s'agit des préférences, des aversions et de la dimension sociale;
- **Au plan motivationnel.** Il s'agit de la perception de sa compétence et de l'importance de la tâche (certains auteurs incluent le support motivationnel dans le plan affectif);
- **Au plan métacognitif.** Il s'agit du contrôle conscient par l'apprenant de son propre fonctionnement cognitif, de la planification, de l'activation des stratégies et du contrôle.

La mise en œuvre de ces différents plans se concrétise soit par des activités d'apprentissage, soit par des activités avec les pairs, soit par des activités de tutorat. La sous section suivante traite du tutorat.

2.6.3.2 Tutorat en situation d'autoformation assistée

Dans le contexte de la formation traditionnelle en présence, la relation entre les services d'encadrement et la poursuite des études est généralement admise. Pour ce qui est de la formation continue et à distance, plusieurs chercheurs se sont interrogés sur les causes d'abandon et les solutions pour y remédier incluant l'encadrement d'un tuteur. Selon Jacquinot-Delaunay (2000, dans Bernatchez, 2000), il ressort des études que toutes les évaluations relatives à la FAD mettent au jour le rôle fondamental de la variable isolement comme cause d'abandon. Ce qu'affirmait Tremblay en 1986 est encore d'actualité : il semblerait difficile de se passer d'aide pour apprendre.

Nous avons déjà dit qu'il y a deux types d'encadrement : l'encadrement-cours et l'encadrement-programme. L'encadrement-cours, dans le contexte de la FAD, vise le cheminement d'un cours particulier du programme d'études (Bernatchez, 2000). Il s'agit habituellement de l'intervention d'une personne, soit un tuteur ou un pair, pour soutenir l'apprenant dans l'atteinte des objectifs d'un cours spécifique. Les activités d'encadrement

concernent alors les règles particulières du cours, la correction des travaux, la préparation et l'animation de conférences téléphoniques ou télématiques. C'est ce type d'encadrement qui est offert à nos participantes, et non pas l'encadrement-programme, celui où plusieurs personnes ressources interviennent pour assurer à chacun un cheminement harmonieux dans l'ensemble de son programme d'études.

Bernatchez (2000) propose une synthèse du rôle traditionnel du tuteur de laquelle nous retenons principalement que les écrits qui abordent l'encadrement dans la perspective du tuteur divisent le rôle de soutien qu'il offre aux apprenants en quatre fonctions, soit : pédagogique-intellectuelle, socioaffective, technique et téléconférence. En résumé, l'objet de chacune de ces fonction est :

- **La fonction pédagogique-intellectuelle** renvoie au contenu d'apprentissage. Elle réfère à l'expertise sur le contenu et le processus d'apprentissage et elle est considérée comme la plus importante par tous les auteurs. Les tâches principales consistent à faciliter l'apprentissage en posant des questions pertinentes, en suscitant la discussion sur les concepts essentiels tout en maintenant la motivation et l'activité intellectuelle;
- **La fonction socioaffective** concerne l'aspect socio émotif de l'apprentissage. Elle consiste à créer un environnement social chaleureux où l'apprentissage sera valorisé. Ce climat contribue au sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté. Le contact social constitue une part importante de l'apprentissage chez l'adulte;
- **La fonction technique** concerne les habiletés techniques. Elle a pour but de rendre la technologie transparente. Si les apprenants maîtrisent la technique et se sentent à l'aise pour l'utiliser, ils pourront se concentrer sur la tâche académique. Ces deux tâches sont : résoudre des problèmes techniques et exploiter les connaissances techniques des participants;
- **La fonction de la téléconférence** pour la gestion proprement dite des interactions en situation de téléconférence.

Quant aux motifs pour lesquels les apprenants consultent les tuteurs, ils se regrouperaient sous trois catégories de raisons, soit : des raisons générales, des raisons reliées spécifiquement au cours, et des raisons personnelles (Burge, 1991, dans Bernatchez, 2000). Ainsi, le tutorat serait la mesure la plus susceptible d'être utilisée par notre échantillon puisque même l'apprenant qui a choisi l'autoformation assistée parce qu'il *préfère apprendre seul*, est susceptible d'avoir besoin de clarification sur le matériel, les consignes ou les échéances. Il est donc prévisible que l'échantillon se prévale du tutorat, ne serait-ce que pour comprendre la portion pédagogique qui échappe à son contrôle puisqu'elle relève des établissements universitaires dans le cas des programmes étudiés. Notons que nous n'avons pas pu quantifier à ce jour le recours au tutorat des apprenants de la TÉLUQ et

ceux de la Faculté de l'éducation de l'Université de Montréal que notre échantillon a fréquentés.

Malgré tout, le recours au tutorat, quoiqu'il existe en théorie, ne serait pas fréquent dans la pratique, comme le note Glickman (2002) :

[...] dans tout dispositif de formation à distance, l'accompagnement tutoral existe *en théorie*. En pratique, une observation récurrente est qu'une proportion relativement faible des inscrits [entre 15% et 30%, selon les dispositifs] recourt spontanément aux moyens mis à disposition pour le tutorat [...] (p. 250).

Plus près de notre préoccupation, Gagné, Bégin, Laferrière *et al.* (2001) étudient la perception des étudiants de l'encadrement à distance par voie de questionnaire (taux de participation de 35%) auprès de 928 inscrits – donc qui persévèrent. Il s'agit d'inscrits à la TÉLUQ, à l'unité d'enseignement et de recherche Science et technologie, aux trimestres d'automne 1998, d'hiver et d'été 1999 - même période où la moitié de notre échantillon fréquentait la TÉLUQ. Les questionnaires furent traités par une firme spécialisée en sondages, qui en a aussi décortiqué les résultats. Il ressort de leurs données, que ces étudiants sont relativement satisfaits de l'encadrement qui leur est offert. Gagné *et al.* soulignent néanmoins qu'une autre étude par questionnaire, celle de Rochette (1998) menée auprès d'étudiants d'autres programmes de la TÉLUQ, n'arrivait pas au même résultat : les étudiants se disaient insatisfaits du tutorat. Pour Gagné *et al.* (2001) :

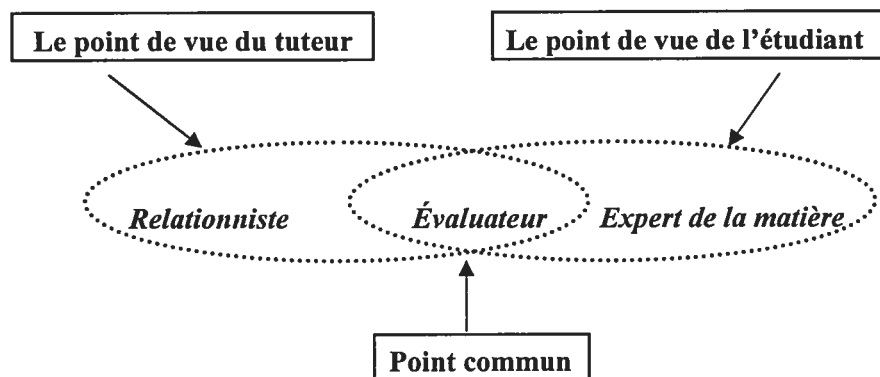
[...] le lien que l'étude permet de faire entre l'insatisfaction, les contacts moins fréquents et une accessibilité plus difficile montre qu'il existe sans doute à la Téluc une catégorie d'étudiants qui utilise moins l'encadrement parce qu'il sont insatisfaits des services obtenus (p. 82-83).

Gagné *et al.* (2001) ne précisent pas ce que comporte cette catégorie d'insatisfaits en termes de caractéristiques, telles le nombre d'heures travaillées durant les études, le genre ou les antécédents scolaires. Bref, nous ignorons s'il s'agit de travailleurs à temps complet selon un horaire irrégulier ou atypique, tel notre échantillon.

Power (1994) note que dès 91, des chercheurs relèvent une perception différente chez les tuteurs et les étudiants quant au rôle que devrait jouer le tuteur. Selon Power (1994), ces études originent de Burge *et al.* (1991, *Mediation in Distance Teaching : A Investigation of the Role of Tutoring*, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto - OISE/UT), de Power (1991, *Enquête sur la relation tuteur-étudiant : l'analyse*

des données, inédit, TÉLUQ) et de Power (ibid., 1991, *La synthèse des données*). En effet, selon les résultats obtenus dans ces études, les tuteurs considèrent que leur rôle principal est de fournir un support moral et affectif aux étudiants, à agir comme relationnistes et, à un moindre degré, d'évaluer le progrès académique (rôle d'évaluateur). Or, pour les étudiants, les tuteurs doivent principalement intervenir au niveau des explications sur la matière du cours (expert de la matière) et également au niveau de l'évaluation de leur progrès dans le cours (évaluateur). Il ressort des perceptions chez les tuteurs et chez les étudiants, une différence au niveau des rôles que devraient jouer les tuteurs et l'existence d'un point commun : le rôle d'évaluateur du tuteur. Nous avons reproduit cette figure puisqu'elle est susceptible d'être utile au moment d'analyser nos données.

Figure 2. Points de vue du tuteur et de l'étudiant
D'après Power *et al.* (1994, fig. 20, p. 100).



Quant aux rôles réellement joués par les tuteurs, les résultats des études de l'Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT) et TÉLUQ susmentionnées identifient une différence de perception presque diamétralement opposée : les tuteurs s'évaluent positivement alors que les étudiants sont insatisfaits des tuteurs. En effet, selon Power *et al.* (1994) les tuteurs affirment jouer effectivement les deux rôles de relationniste et d'évaluateur et sont confiants d'avoir eu un impact dans leur travail d'encadrement des apprenants. Par contre, les étudiants se disent insatisfaits car ils considèrent que les tuteurs ne jouent pas ou peu leur rôle de soutien auquel ils s'attendent.

Or, loin de signifier que les étudiants n'ont pas besoin d'encadrement, cette disparité indiquerait que les services offerts ne correspondent pas aux besoins énoncés par les apprenants (Power *et al.*, 1994). Cette acception rejoint Lebel (1995) qui observe que les tuteurs ne perçoivent pas bien quel pourrait être leur rôle dans le maintien ou le

développement de l'autonomie de l'étudiant à distance. Pour Lebel, les tuteurs sont les personnes toutes désignées pour aider les étudiants à poser un diagnostic sur leurs capacités de gestion d'un projet de formation et sur leurs habiletés à acquérir ou à maintenir. De plus, un établissement d'enseignement à distance doit mettre à la disposition de l'étudiant des services de soutien afin que celui-ci n'abandonne pas parce qu'on l'a abandonné. Pour Lebel, seules l'expérience et une bonne connaissance des besoins de la clientèle peuvent nous éclairer en l'occurrence. Les résultats de Lebel, dont les recherches étudient la population de la TÉLUQ où a étudié la moitié de notre échantillon, vont dans le sens d'une méconnaissance des besoins des apprenants par les tuteurs. Par ailleurs, Paquette (2001) a également étudié le rôle des tuteurs à l'aide d'entrevues auprès de deux (2) tutrices de la TÉLUQ. Il ressort de sa thèse une grande différence dans la manière dont ces tutrices exercent leurs différents rôles. Notons que Paquette, à l'instar de Lebel, n'a pas recueilli les besoins des apprenants.

Il appert qu'une assistance tutorale régulière provoque une différence significative sur la persévérance des apprenants et leur motivation – sans toutefois avoir d'effet sur leur succès académique ou sur leur rythme d'étude. Selon une recension de documents majoritairement américains, menée par Lamontagne (2001), quoique l'on reconnaisse que le tutorat est bénéfique, son coût en limiterait le recours par les établissements qui préfèrent plutôt former les apprenants à l'utilisation des outils de travail collaboratif, au forum, au chat et à d'autres dispositifs d'entraide ou de tutorat par les pairs.

Par contre, selon De Lièvre (2000), dont les travaux montrent l'apport d'un tuteur proactif sur l'usage des outils d'aide à l'apprentissage en FOAD, l'apport du tuteur ne suffit pas toujours à persuader les apprenants à exploiter les outils d'aide. Sur ce point, Lamontagne (2000) rapporte les travaux de Morgan, Dingsdag et Saenger (1998), impliquant une cohorte de 97 apprenants. Ces chercheurs questionnent la mise en place systématique de mesures d'encadrement qui inhiberaient le penchant pour l'autodirection dans l'apprentissage. Cette acception n'est pas partagée par Lebel. En effet, Lebel (1990) ne croit pas qu'une intervention obligatoire d'un tuteur en début de démarche brime, de quelque façon que ce soit, l'autonomie de l'étudiant adulte en formation à distance. À la lumière de notre recension, ce débat ne semble pas documenté et des recherches seraient nécessaires pour vérifier ces deux directions.

La question demeure entière autour des besoins des apprenants. Tremblay (2003) traite certes des besoins des autoformants, mais nous n'avons aucune certitude quant au fait que les besoins qu'elle énonce à propos des autodidactes soient ceux des travailleurs en situation d'autoformation assistée. Quoiqu'il en soit, les définitions et les typologies seraient plutôt rares dans notre domaine et la préoccupation andragogique (apprendre à l'âge adulte) a été très peu étudiée.

2.6.3.3 Recours aux TIC pour l'encadrement

Nous savons peu de choses de l'apport des TIC en présence ou dans les FOAD, sur la persévérance aux études. Puisque le recours aux TIC est une tendance lourde qui permet d'étendre la diffusion des cours et l'encadrement au-delà de la classe en présence et que la moitié de notre échantillon a bénéficié d'encadrement télématique, il importe d'en dire l'essentiel.

L'essor des pratiques de FAD correspond à des besoins qui prennent leur source, non seulement dans les évolutions technologiques et économiques de la société, mais aussi dans l'évolution des modes de vie et des mentalités. De plus, selon Jézégou (1998) le développement des pratiques d'apprentissage autonome reflète une modification des rapports au savoir et l'utilisation croissante des médias en autoformation, tels que la télévision, les cassettes audio, les vidéocassettes, les logiciels éducatifs, les CD-ROM, témoigne d'une rupture avec les modèles de formation traditionnels.

Or, le recours aux TIC n'est peut-être pas la solution à l'accès et à la réussite du plus grand nombre, du moins en FOAD où les taux d'abandon à l'ordre universitaire frôlent les 70% (CEFRIO, 2002; Glickman, 2002; Faille, 1999). De plus, selon le Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne (2001), les TIC ne sauraient se substituer à l'encadrement et le penser serait une grave erreur. Ce comité insiste sur la nécessité de soutenir les apprenants car apprendre en ligne, ce n'est pas apprendre seul.

2.7 SYNTHÈSE DE LA RECENSION

Ce chapitre a abordé les grands thèmes de notre question. Nous y avons présenté l'essentiel de notre recension qui se rapporte aux facteurs susceptibles de favoriser ou de nuire à la persévérance de travailleurs qui se forment à distance.

Nous y avons d'abord examiné les écrits liés à la formation continue à l'âge adulte et le mode « auto » qui caractérise les adultes en formation. Il ressort que la flexibilité de la

FOAD serait avantageuse pour les travailleurs qui aspirent à étudier tout en étant aux prises avec des responsabilités qui entravent l'accès à la formation sur place, à l'université.

Nous avons ensuite examiné les écrits qui traitent de la problématique de la persévérance et celle de l'abandon à l'université. La complexité des éléments en présence a motivé notre recours à trois catégories de facteurs. Ainsi, dans cette recherche, nous étudions les facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance des travailleurs dans une autoformation assistée. Conséquemment, nous avons examiné les écrits qui traitent de chacun de ces ordres de facteurs.

Sous les facteurs d'ordre psychologique, nous avons examiné différentes façons d'apprendre incluant l'apprentissage autonome. Du fait que les notions contrôle et autonomie sont centrales en autoformation, nous avons présenté notre démarche menant au choix d'instruments de leur mesure et les avons décrits.

Puis, sous les facteurs d'ordre pédagogique, nous avons examiné les caractéristiques d'une aide efficace en FOAD puisque apprendre par soi-même ne signifie pas être laissé à soi-même. Nous avons de plus produit une synthèse des services qu'offrent les universités québécoises. Quoique la pédagogie universitaire fasse l'objet de documents récents, l'aide à l'apprenant adulte, et qui plus est, l'aide à l'apprenant en situation d'autoformation assistée reliée au travail, demeure peu étudiée.

Ensuite, sous les facteurs d'ordre environnemental, nous avons examiné les travaux qui portent sur les événements de la vie adulte incluant la conciliation travail-famille de même que la triade travail-famille-formation, encore peu étudiée. De plus, puisque notre échantillon est féminin, nous avons analysé des écrits plus spécifiques aux circonstances qui s'appliquent plus particulièrement au cursus des femmes. Par ailleurs, nous avons examiné l'environnement des apprenants à distance à l'aide de travaux dédiés aux obstacles autres que scolaires susceptibles de nuire à la progression dans une FOAD. Plusieurs facteurs recensés sont en jeu dans la persévérance des travailleurs qui se forment à distance et les établissements universitaires ne sauraient être imputables à l'évidence de l'ensemble des causes d'abandon des apprenants en FOAD tels le nombre d'heures travaillées par semaine, l'absence de soutien des proches ou des employeurs, l'intention d'obtenir le diplôme déjà au moment de l'inscription, le fait d'étudier à temps partiel, le stress en emploi, etc.

Finalement, une dernière section du chapitre s'est vouée à l'encadrement universitaire que plusieurs auteurs qualifient de clé de voûte de la persévérance. Nous avons présenté les travaux qui traitent du rôle de l'encadrement dans la persévérance et des mesures d'encadrement offertes à chacune des étapes du cheminement des étudiants à l'université. De plus, compte tenu de la nature du mode à distance, nous avons examiné les écrits qui portent sur le rôle des tuteurs dans l'encadrement et le recours aux TIC pour l'encadrement. Notre compréhension va dans le sens que l'encadrement véritablement efficace comporterait un processus de dépistage hâtif des étudiants potentiellement en situation d'échec – et qui ne sont pas nécessairement faibles académiquement. Or, il ressort des travaux recensés, une carence dans la prise en charge de l'encadrement en FOAD et une différence dans les points de vue du tuteur et de l'apprenant sur le rôle de ce dernier. De plus, selon plusieurs auteurs, les mesures d'encadrement sont peu fréquentées et les apprenants ne font pas souvent appel aux tuteurs. Les universités déploient beaucoup d'efforts à l'étape de l'insertion pour briser l'isolement. Or, rien n'indique dans les travaux repérés que les travailleurs à temps complet qui se forment à distance soient rejoints par ces mesures.

En bout de ligne, il ressort que peu d'écrits se sont penchés sur la persévérance et l'abandon du point de vue des apprenants. Par ailleurs, nous n'en avons recensé aucun qui étudie les facteurs de persévérance de travailleurs qui se forment à distance dans le contexte de la formation continue. Et qui plus est, les écrits qui traitent du point de vue d'apprenants qui ont abandonné une FOAD sont rarissimes malgré les taux d'abandon de l'ordre de 70% dès la première session.

CHAPITRE III

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce troisième chapitre présente le référentiel sur lequel s'appuient les analyses présentées au cinquième chapitre. Tel que mentionné précédemment, nous examinerons les trois ordres de facteurs suivant : psychologique, pédagogique et environnemental.

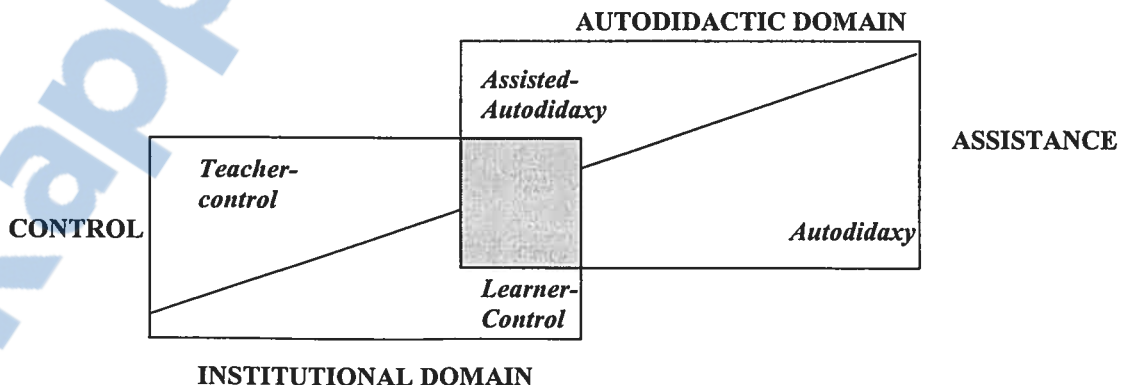
3.1 NOTIONS ET FACTEURS DE PERSÉVÉRANCE

Les établissements et les apprenants nomment formation à distance la situation éducative étudiée. Dans le cadre de cette recherche, nous la nommons autoformation assistée pour dissiper les malentendus et la situer dans le domaine des recherches en autoformation davantage que dans celui des technologies éducatives.

3.1.1 La notion de contrôle sur l'apprentissage

En vue de décrire la situation éducative concernée par notre recherche, nous avons retenu deux figures de Candy (1991) parce qu'elles montrent le locus du contrôle de l'apprenant et du formateur sur la situation d'apprentissage, selon un continuum qui va de l'apprentissage seul hors de l'établissement, jusqu'à l'apprentissage sous contrôle d'un formateur, en établissement. Pour Candy, il n'y a pas de frontière entre le contrôle absolu du formateur sur la formation et l'autonomie souveraine de l'autodidacte en situation d'autodidaxie. En effet, la ligne oblique qui traverse ces figures départage les éventualités possibles entre être enseigné et s'enseigner.

Figure 3. Relation entre l'apprenant et le contrôle dans l'apprentissage
(d'après Candy, 1991, p. 17)

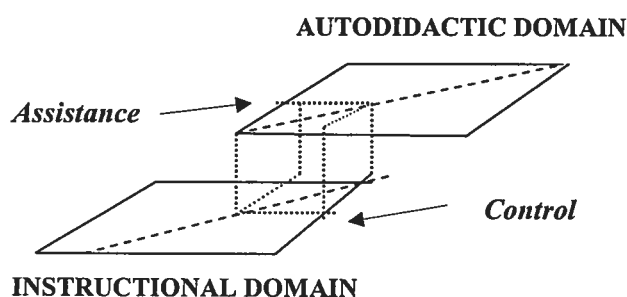


Chacune de ces situations appartient ou non à l'apprentissage formel et les besoins d'encadrement ou d'assistance différent pour chacune, ce que montre la section suivante.

3.1.2 Le besoin d'assistance en situation d'autoformation formelle

Pour éclairer la zone grise de la figure précédente, Candy ajoute une troisième dimension née de la scission de la figure en deux pans selon que l'apprentissage appartient ou non à l'éducation formelle, où le pan de gauche montre qui, d'entre le formateur et l'apprenant, détient le contrôle et où le pan de droite montre le degré d'assistance offert à l'apprenant. Cette figure est importante dans le contexte de notre recherche puisqu'elle induit les caractéristiques de l'environnement en autoformation assistée, dont l'accessibilité à l'encadrement institutionnel.

Figure 4. Relation entre l'apprenant et le contrôle dans l'éducation
(d'après Candy, 1991, p. 18)



Puisque la situation éducative étudiée se déroule hors de l'établissement, elle relève du pan de droite : s'enseigner (*autodidactic domain*). Or, quoique les participantes exercent le contrôle psychologique sur l'apprentissage, elles n'exercent pas le contrôle pédagogique car les contenus des cours sont décidés à l'avance par l'établissement. Cette situation – la formation à distance menant à un diplôme universitaire – se nomme autoformation assistée.

3.1.3 Les facteurs retenus

Le tableau VI présente les facteurs retenus sur lesquels s'appuie le schéma d'entretien et le cadre de codage. La colonne de gauche comporte les dimensions étudiées : persévérance, abandon et encadrement où la dimension encadrement est décalée vers la droite à l'intérieur des facteurs d'ordre pédagogique. Les deux premières dimensions comprennent les trois ordres de facteurs étudiés. La troisième, l'encadrement, est incluse aux facteurs d'ordre pédagogique en accord avec nos définitions opérationnelles des facteurs. La colonne de droite indique le numéro de la question du schéma d'entretien qui explore ce facteur.

Tableau VI. Les facteurs recensés retenus

	Catégories	Facteurs recensés retenus	Q
Dimension 1 : PERSÉVÉANCE Les facteurs favorables	Facteurs d'ordre psychologique	Motivation à entreprendre le programme d'études	1.1
		Motivation à étudier à distance	1.1
		Perception d'un lien entre sa formation et sa carrière	1.3
		Intention d'obtenir le diplôme déjà au moment de l'inscription	1.4
		Définition personnelle de la persévérance	2.1
		Expérience antérieure en formation à distance	2.2
		Caractéristiques de l'apprenant qui persévère à distance	3.5
		Opinion sur ce qui favorise la persévérance à distance	3.1
	Facteurs d'ordre pédagogique	Possibilité d'être aidé au besoin	2.3
		Différence perçue entre réussir sur place et à distance	2.4
		Différence perçue entre réussir à distance et sur place	2.5
		Attente envers ce mode (autoformation assistée)	2.6
		Attitude envers la formation ou l'encadrement télématique	2.7
		Attitude envers la formation ou l'encadrement <i>non</i> télématique	2.7
		Opinion sur ce qui favorise la persévérance à distance	3.1
		Dimension 3 : ENCADREMENT	
		Connaissance des mesures d'encadrement institutionnelles	3.2
		Perception de l'utilité des mesures	3.3
		Mesures d'encadrement souhaitées	3.4
	Facteurs d'ordre environnemental	Responsabilités assumées outre la formation suivie	1.2
		Perception d'un lien entre sa formation et sa carrière	1.3
		Possibilité d'être aidé au besoin	2.3
		Opinion sur ce qui favorise la persévérance à distance	3.1
Dimension 2 : ABANDON Les facteurs défavorables	Facteurs d'ordre psychologique	Motivation à entreprendre le programme d'études	1.1
		Motivation à étudier à distance	1.1
		Perception d'un lien entre sa formation et sa carrière	1.3
		Intention d'obtenir le diplôme déjà au moment de l'inscription	1.4
		Définition personnelle de la persévérance	2.1
		Expérience antérieure en formation à distance	2.2
		Caractéristiques de l'apprenant qui persévère à distance	3.5
		Opinion sur ce qui nuit à la persévérance à distance	3.1
	Facteurs d'ordre pédagogique	Possibilité d'être aidé au besoin	2.3
		Différence perçue entre réussir sur place et à distance	2.4
		Différence perçue entre réussir à distance et sur place	2.5
		Attente envers ce mode (autoformation assistée)	2.6
		Attitude envers la formation ou l'encadrement télématique	2.7
		Attitude envers la formation ou l'encadrement <i>non</i> télématique	2.7
		Opinion sur ce qui nuit à la persévérance à distance	3.1
		Dimension 3 : ENCADREMENT	
		Connaissance des mesures d'encadrement institutionnelles	3.2
		Perception de l'utilité des mesures	3.3
		Mesures d'encadrement souhaitées	3.4
	Facteurs d'ordre environnemental	Responsabilités assumées outre la formation suivie	1.2
		Perception d'un lien entre sa formation et sa carrière	1.3
		Possibilité d'être aidé au besoin	2.3
		Opinion sur ce qui nuit à la persévérance à distance	3.1

La troisième dimension – encadrement – est importante dans le contexte de notre recherche puisque nous savons peu de choses des besoins d’encadrement ou de soutien institutionnel des travailleurs qui se forment à distance dans le contexte de la formation continue. Cette dimension est en outre examinée au moment d’analyser les facteurs d’ordre pédagogique (5.2.2.) et à l’intérieur d’une section dédiée à l’encadrement en situation d’autoformation assistée (5.2.4).

Ce chapitre présentait le cadre, dont les notions fondamentales en autoformation : le contrôle et l’autonomie. De plus, il comporte la liste des facteurs recensés qui sert de matériau au schéma des entretiens et aux analyses présentés aux prochains chapitres.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les critères de choix de l'échantillon et des programmes de certificats, décrit la clientèle et l'encadrement offert par les deux établissements, le recrutement des participantes, les instruments de cueillette par entretiens et par tests, la réduction des données et les limites de la recherche.

4.1 LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON

La population de cette recherche est l'ensemble des étudiants qui ont fréquenté des certificats offerts à distance. De cette population, nous avons choisi un échantillon de 16 sujets qui ont fréquenté deux programmes, soit : le certificat en administration qu'offre la TÉLUQ et le certificat en gérontologie qu'offre l'Université de Montréal.

Nous avons choisi de ne rencontrer que des femmes parce que ces deux certificats sont fréquentés à 80% par des femmes au travail qui étudient à temps partiel. De plus, notre échantillon est restreint et les différences entre les genres influent sur les résultats aux tests retenus et la réalité des femmes qui travaillent diffère de celle des hommes, pensons par exemple à la conciliation travail-famille.

De plus, nous avons retenu le 1^{er} cycle universitaire en raison du taux élevé d'abandon à cet ordre d'enseignement. Par ailleurs, les certificats d'études supérieures de 2^e et de 3^e cycles étaient marginaux et aucun ne s'offrait à distance par un établissement québécois au moment de la cueillette en 2001.

Vu l'obsolescence rapide des compétences et les défis que pose la formation continue aux entreprises et aux travailleurs, dont l'accessibilité à la formation, nous avons recruté des participants qui ont fréquenté des programmes entièrement disponibles à distance et dont l'objectif vise l'acquisition de compétences professionnelles. Par ailleurs, ces deux certificats de 30 crédits peuvent mener à un baccalauréat de 90 crédits par cumul de trois certificats.

Finalement, eu égard à l'essor des TIC en FOAD, la décision de rencontrer des personnes qui ont étudié à la TÉLUQ, en plus de celles qui ont étudié à l'Université de Montréal, repose sur le fait que la TÉLUQ était le seul établissement francophone en Amérique du Nord entièrement voué à la FOAD. Par ailleurs la médiation d'encadrement diffère à

l'intérieur des programmes choisis auprès de ces deux établissements. En effet, au moment où les participantes fréquentaient ces programmes d'études, entre 1999 et 2001, l'encadrement était téléphonique à l'Université de Montréal et télématique à la TÉLUQ.

Les défis que pose la formation continue sont nombreux et la FOAD semble apporter des éléments de solutions. Ces critères nous semblent opportuns pour choisir les programmes d'études fréquentés par des travailleurs susceptibles de fournir le matériau en vue de répondre à nos préoccupations de recherche dans le contexte de la problématique présentée.

4.1.1 Description des deux programmes d'études

Certificat en gérontologie

Selon la documentation de l'Université de Montréal, la trentaine de programmes de certificats de sa Faculté d'éducation permanente (FÉP) sont conçus pour répondre aux besoins de formation d'adultes déjà engagés sur le marché du travail. Le cumul de trois certificats mène à l'obtention d'un baccalauréat. La formation à distance qu'offre la FÉP offre la possibilité de maintenir les connaissances à jour ou d'acquérir de nouvelles compétences dans le respect des obligations personnelles et professionnelles. L'étudiant peut étudier à domicile, intégrer les cours à un autre programme universitaire, peut recourir à de l'encadrement pédagogique par téléphone et par Internet, le matériel pédagogique est soit imprimé, audiovisuel (série télévisée et vidéocassette), par Internet, etc. et les examens se déroulent à Montréal et à plusieurs endroits au Québec et ailleurs. Le programme retenu, soit le certificat en gérontologie, peut être suivi à distance à la FÉP de l'Université de Montréal, au Québec, dans le reste du Canada et il est ouvert aux étudiants canadiens et étrangers. Ce programme donne la priorité aux personnes engagées directement, à titre d'intervenants ou de responsables dans un milieu gérontologique.

Certificat en administration

Selon la documentation institutionnelle de la TÉLUQ au moment de la cueillette, la TÉLUQ était une des constituantes du réseau des établissements de l'Université du Québec. Ses étudiants sont surtout des personnes déjà engagées sur le marché du travail qui étudient à temps partiel. La TÉLUQ se distingue par sa vocation d'établissement d'enseignement à distance et la méthode qu'elle utilise pour diffuser son enseignement, dont les principales caractéristiques sont une formule souple qui permet d'étudier à l'endroit, à l'heure et au rythme choisi, et une variété de médias. En effet, le matériel didactique comprend des

documents imprimés, des audio ou vidéocassettes ou des logiciels selon la nature du cours. Ce matériel est transmis par la poste ou accessible dans Internet. La TÉLUQ offre également un suivi personnalisé. En effet, en plus d'un tuteur qui lui est personnellement assigné, chaque étudiant peut compter sur l'aide de plusieurs personnes-ressources. Par ailleurs, le téléphone et Internet sont les moyens privilégiés de communication pour joindre les étudiants. Outre des programmes de baccalauréats, maîtrises, programmes courts et nouvellement un doctorat, la TÉLUQ offre une vingtaine de certificats de 1^{er} cycle. Le programme retenu, soit le certificat en administration, a pour objectif d'offrir à une clientèle diversifiée des connaissances de base, quantitatives et qualitatives dans le domaine de l'administration lui permettant d'améliorer ses compétences professionnelles.

4.1.2 Profil de la clientèle des deux programmes d'études

Nous avons compilé l'information demandée et reçue des deux établissements. Nous retenons plusieurs choses de cette compilation. En effet, nous notons que ces établissements comptabilisent le nombre d'inscriptions-cours et non pas le nombre de personnes inscrites. Le nombre d'inscriptions-cours aux deux programmes retenus est du même ordre, soit : 2308 inscrits au certificat en administration en 1998, et 2179 en 2001, et 2899 en gérontologie en 1998, et 2810 en 2001. Ces programmes sont majoritairement fréquentés par des femmes, soit : 66% en administration et 95% en gérontologie. Par ailleurs 70% des personnes inscrites dans ces programmes occupent un emploi et plus de la moitié sont domicilié dans la région de Montréal.

Quoique l'information sur la formation antérieure des étudiants en gérontologie ne soit pas disponible, nous notons que près de 40% des étudiants inscrits à la TÉLUQ en 2000-2001, détenaient déjà un diplôme de premier cycle universitaire au moment de s'inscrire.

4.1.3 Encadrement institutionnel offert aux participantes

Pour connaître l'encadrement institutionnel offert aux étudiants des programmes choisis, nous avons consulté la documentation institutionnelle disponible entre 1999 et 2001, soit la période où les participantes y étudiaient. De plus, nous avons rencontré des responsables de l'encadrement des deux universités. De façon générale, l'encadrement offert par la FÉP de l'Université de Montréal (UdeM) à ses apprenants en gérontologie est comparable à celui qu'offre la TÉLUQ à ses apprenants en administration, sauf pour ce qui est des médias utilisés pour l'encadrement individuel. En effet, quoique les apprenants de ces programmes accèdent dorénavant aux tuteurs par téléphone et par courriel, ce n'est que depuis 2002 que

les apprenants en gérontologie accèdent aux tuteurs par courriel. Notons qu'à la TÉLUQ comme à l'UdeM, l'encadrement par courriel exige que l'étudiant ait accès à Internet à sa charge. Donc, les apprenantes en gérontologie, soit la moitié de notre échantillon, ne bénéficiaient pas d'encadrement télématique durant la formation.

Pour ce qui est du tutorat qui était offert entre 1999 et 2001, soit le temps où le participantes y étudiaient, l'étudiant de la TÉLUQ est informé dès l'inscription, du nom, des coordonnées et de la disponibilité d'un tuteur qui lui est assigné pour l'aider à cheminer dans son cours et corriger ses travaux et ses examens qu'il retourne à l'étudiant le plus rapidement possible. L'étudiant fait parvenir ses travaux individuels par la poste ou par courrier électronique. Le tuteur établit un premier contact par téléphone ou par courriel et l'étudiant peut communiquer avec lui selon la disponibilité annoncée. Le même service est offert par la FÉP de l'UdeM où des personnes-ressources sont disponibles, par téléphone cependant, durant toute la durée du cours afin de répondre aux questions. Le matériel didactique transmis par la FÉP aux apprenants contient les renseignements sur les modalités de consultation des personnes-ressources et leurs disponibilités.

Par ailleurs, la documentation institutionnelle de la TÉLUQ indique la présence de coordonnateurs à l'encadrement qui informent les étudiants sur le cheminement dans un programme et sur la planification des cours. Pour leur parler, l'étudiant doit communiquer avec la direction de son programme d'études, qui le mettra en contact avec le coordonnateur. Quant aux étudiants en gérontologie de la FÉP de l'UdeM, ils accèdent à l'ensemble des services de la FÉP, dont ceux offerts aux adultes qui songent à effectuer un retour aux études ou qui sont déjà engagés dans un programme de formation. Le Conseil en formation de la FÉP offre une rencontre d'environ une heure aux personnes qui désirent notamment faire le bilan de leur bagage d'expériences et de leur formation antérieure dans le but d'arrimer le plus adéquatement possible leurs compétences aux nouvelles exigences du marché du travail ou pour satisfaire des besoins personnels de formation.

Pour ce qui est du matériel pédagogique, bien que la TÉLUQ se proposait, dans les années suivant notre cueillette, de numériser ses cours et de les rendre accessibles dans Internet, la plupart s'offrait alors sous forme d'imprimé. À la FÉP de l'Université de Montréal, le matériel pédagogique consistait en du matériel imprimé et audiovisuel. Internet était éventuellement pressenti pour l'encadrement.

4.2 RECRUTEMENT DES PARTICIPANTES

L'échantillon comporte seize (16) travailleuses qui étudient à l'université à distance. La persévérance ayant son contraire, l'abandon, outre 8 participantes qui ont obtenu leur diplôme entre janvier 1999 et janvier 2001, nous avons recruté 8 participantes qui ne se sont pas réinscrites depuis au moins 12 mois à aucun programme offert à distance, puisque la réorientation, davantage que l'abandon pourrait être en jeu. De plus, nous cherchions à rencontrer des femmes qui, même si elles ne se sont pas réinscrites, ont complété au moins un cours car l'adaptation aux études universitaires pourrait cette fois être en cause.

4.2.1 Critères de choix des participantes

En raison de notre domaine d'études, l'andragogie, soit cette science dont l'objet est l'apprentissage des adultes sous toutes ses formes et dans toutes ses manifestations (Blais *et al.*, 1994), l'ordre universitaire semblait indiqué.

La décision de constituer un échantillon composé uniquement de femmes repose sur deux raisons. D'abord, il s'agit d'un échantillon de volontaires qui ont fréquenté des programmes de certificats qui accueillent en majorité des femmes au travail qui étudient à temps partiel, tel que le montre le profil de la clientèle des programmes retenus présenté en 4.1.2. Par ailleurs, les acquis des femmes aux études supérieures demeurent fragiles (Cloutier dans Chenard, 1997) et la réalité des femmes qui travaillent diffère de celle des hommes par exemple en ce qui a trait à la charge d'enfants (Decarries et Corbeil, 2002), ce qui induit la conciliation travail-famille et peut influencer le temps disponible pour les études.

Après avoir expliqué les raisons pour lesquelles nous avons constitué un échantillon féminin, nous présentons les critères de choix qui reposent sur nos préoccupations de recherche et la question de recherche. Nous voulions recruter des sujets qui répondent à quatre éventualités et qui se partagent également en nombre dans un quadrant qui comprend deux programmes de certificats (gérontologie, administration) et deux statuts (persévérant, décrocheur). Rencontrer des apprenantes qui ont persévéré jusqu'au diplôme et d'autres qui ont abandonné est un défi puisqu'ils ne sont plus actives dans un programme d'études. Les critères de recrutement des participantes, s'énoncent ainsi :

1. Femme;
2. Réside dans la région de Montréal;
3. A fréquenté un des deux certificats livrés à distance suivants :
 - administration, offert par la TÉLUQ;
 - gérontologie, offert par l'Université de Montréal;

4. A obtenu un diplôme d'un de ces certificats entre 1999 et 2001;
5. OU n'a pas terminé le certificat ET ne s'est pas réinscrite depuis au moins 12 mois à aucun cours de ce certificat NI à aucune autre formation à distance depuis ce temps ET a complété au moins un cours du certificat;
6. Occupait un emploi à temps complet pendant ces études suivies à distance;
7. Considérait le certificat en lien avec son travail au moment de l'inscription.

Nous avons adapté le recrutement aux particularités de chacun des établissements en 2000. Pour recruter les participantes qui ont étudié en administration à la TÉLUQ, nous avons multiplié les démarches dont les appels aux professeurs, fait paraître une invitation dans la revue électronique le *Sans Papier* et posté une invitation signée de la directrice de la recherche de la TÉLUQ. Puisque la motivation à étudier à distance est une de nos préoccupations de recherche, nous n'avons retenu que les apprenants dont les coordonnées comportent un code postal de Montréal, soit ceux qui débutent par H1, H2, H3 et H4. L'invitation à participer qui détaille les critères d'inclusion fut postée à 106 personnes, soit : 61 qui ont obtenu leur diplôme entre 1999 et 2001 et 45 qui ne se sont pas réinscrites depuis 12 mois. De ces 106 personnes, 40 se sont manifestées dont 10 décrocheurs.

D'autre part, pour recruter celles qui ont étudié en gérontologie à l'UdeM, nous avons obtenu une liste de la FÉP de laquelle nous avons extrait les apprenantes qui résident à Montréal selon le même procédé déjà décrit. De plus, nous avons extrait les personnes qui ont obtenu leur diplôme entre 1999 et 2001 (99 sur 353) et celles qui ont abandonné depuis au moins 12 mois (50 sur 181). Comme nous rencontrons des femmes, c'est d'après les prénoms, lorsque c'était évident, que nous avons soustrait, à ces 149 personnes, 17 persévérantes et 9 décrocheuses. Finalement, le nombre potentiel de personnes que nous pouvions inviter à participer s'élevait à 123, soit : 82 persévérantes et 41 décrocheuses. Toutes furent invitées par téléphone. Les numéros de 7 persévérantes et de 12 décrocheuses étaient erronés. En bout de ligne, nous souhaitions convaincre à nous rencontrer un maximum d'apprenantes parmi les 65 persévérantes et les 29 décrocheuses.

La moitié des travailleuses de l'échantillon, apprenions-nous à l'analyse, étudient à distance afin d'éviter le déplacement à l'université. Les convaincre de nous y rencontrer ne fut pas une mince affaire. Outre les difficultés à accéder aux coordonnées des apprenantes auprès des établissements, nos messages téléphoniques non retournés, les numéros erronés et les refus, l'échantillon potentiel comporte une quarantaine de participantes. Sans égard au programme ou à l'établissement, la période estivale n'aidant pas et malgré un message

téléphonique logé la veille des rencontres, la majorité s'est désistée ce qui a demandé la révision fréquente du calendrier de rencontres. De plus, plusieurs entretiens furent menés après 22 heures en raison de l'horaire de travail des sujets. Puis une grève des enseignants du primaire, au moment de rencontrer celles ayant de jeunes enfants, a entravé la cueillette. Nous ne nous sommes toutefois pas résignée à abandonner les entretiens avec ces mères puisque leurs points de vue constituent un apport original à nos travaux.

4.2.2 Données d'ordre personnel

Les données d'ordre personnel recueillies sont de natures biographique, académique et psychométrique pour ce qui est des deux tests. Ces données sont recueillies à l'aide des tests, certes, et à l'aide d'une fiche d'identification (annexe 4).

4.3 CUEILLETTE, RÉDUCTION ET ANALYSE DES DONNÉES

Cette section décrit la méthode de cueillette et d'analyse des données. Nous verrons d'abord la méthode reliée aux tests, puis celle reliée aux entretiens. Par ailleurs, bien que l'échantillon se limite à seize sujets, nous avons jugé utile de dégager des tendances à partir des caractéristiques personnelles, des tests et des données d'entretiens.

Expression des tendances dans l'échantillon

Nous avons déterminé des critères pour dégager les tendances. Outre ces critères d'inclusion, les tendances indiquent en quoi les participantes se ressemblent entre elles (Selltiz *et al.*, 1977). Ainsi, une tendance forte s'exprime au sein de notre échantillon si de 13 à 16 sujets énoncent la même chose ou se comportent de la même façon et une tendance modérée, si c'est le cas de 9 à 12 sujets. Ainsi, une tendance forte s'exprime au sein d'un programme si de 7 à 8 sujets qui ont persévéré (ou abandonné) énoncent la même chose ou se comportent de la même façon, et une tendance modérée si de 4 à 6 sujets qui ont persévéré (ou abandonné) énoncent la même chose ou se comportent de la même façon. Les mêmes critères s'appliquent pour ce qui est du statut. Le tableau VII résume ces critères.

Tableau VII. Expression des tendances à énoncer la même chose

	Au sein de l'échantillon	Au regard du programme	Au regard du statut
Tendance forte	13 et plus (sur 16)	7 ou 8 (sur 8)	7 ou 8 (sur 8)
Tendance modérée	9 à 12 (sur 16)	4 à 6 (sur 8)	4 à 6 (sur 8)

Notons que l'expression des tendances repose sur le nombre de participantes, tandis que les facteurs dégagés des données résultent du processus de réduction des données d'entretien nonobstant le nombre de participantes qui énoncent tel ou tel facteur.

4.3.1 Cueillette de données à l'aide des tests

Cette section présente les critères de choix des tests, les protocoles et le traitement des données qu'ils génèrent. Ces tests sont logés en annexe (annexes 7 et 9).

4.3.1.1 Le choix des instruments de mesure

En vue de choisir les instruments de la mesure de la prédisposition à apprendre par soi-même et du degré de contrôle exercé sur sa vie, nous avons examiné la documentation reliée aux types de personnalité, à leur développement, à leurs caractéristiques et à la façon de les mesurer. Possiblement en raison de la nouveauté du champ d'études qu'est l'autodirection dans l'apprentissage, il ressort de notre recension qu'elle ne serait pas au nombre des traits évalués dans les domaines de l'orientation et de la psychologie.

Il est admis que les tests psychologiques permettent d'évaluer plusieurs caractéristiques. En effet, certains mesurent ce qu'une personne a appris à faire - divers types d'habiletés acquises comme la lecture et les informations qu'elle a apprises (tests d'instruction) et d'autres rendent compte des aptitudes, soit ce qu'une personne peut faire lorsqu'elle donne le meilleur d'elle-même, pas nécessairement ce qu'elle a fait, soit ce qu'un individu peut apprendre plutôt que ce qu'il a appris (tests de capacité). Nous n'utiliserons pas ces types de tests mais ceux d'un troisième type, soit les tests de personnalité. Les questionnaires que nous avons retenus sont de ce type.

Il importe toutefois de spécifier que dans le contexte de notre recherche, les résultats aux tests n'ont pas de visées thérapeutiques et qu'ils sont uniquement considérés à titre de caractéristiques personnelles des participantes.

Nous ne présentons pas *in extenso* notre recension des instruments puisque notre recherche ne porte pas sur ces sujets. Précisons cependant qu'elle met en évidence deux choses : le peu d'instruments disponibles en français dans le domaine des styles cognitifs ou d'apprentissage et de l'autodirection dans l'apprentissage et, de plus, les problèmes d'ordre méthodologique dans l'utilisation des instruments de mesure en général.

En effet, il ressort des travaux de Bonham (1987), de Schmeck (1988), de Messick (1993) et de Sims (1995) que les instruments souffrent d'une carence de fondements théoriques par

manque d'études vérifiant leur validité et leur fidélité et de description de la population normalisée. Forte de ces remarques, nous avons tenu compte de critères formulés par Price (1983), par Schmeck (1988) et par Sims (1995) avant de choisir les instruments. Par ailleurs, pour Sims (1995), qui a mené une recension critique d'une vingtaine d'instruments de mesure des styles, le choix d'un instrument repose *a priori* sur un questionnement : Quelles sont les principales mesures? Que mesurent-elles? Comment ont-elles été développées? Sont-elles fiables?

A la lumière des critiques émises par les auteurs recensés, nous avons défini des critères en vue de choisir des tests propices à notre intention de mesure. Nos critères de choix, outre la validité, la consistance, la fidélité et la stabilité des mesures, sont qu'ils indiquent l'autonomie ou le contrôle dans l'apprentissage, sont simples à compléter ou autoadministrés, interprétables selon un protocole établi sans devoir recourir à l'Institut de recherches psychologiques et utilisables au Québec auprès d'adultes francophones.

Nous avons d'abord examiné les tests que nous maîtrisons sans cependant les retenir puisqu'ils révèlent des pathologies ou des traits impliqués dans le choix de carrière, alors que nous souhaitons rendre compte de l'autodirection et du contrôle. Nous nous sommes donc tournée vers d'autres tests. Nous avons examiné des ouvrages spécialisés qui décrivent différents types de tests et ce qu'ils mesurent (Chéné, 1986; Bujold, 1989; Bernié, 1991; Fortin, 1996; Bernier et Pietrulewicz, 1997). Or, nous n'en avons retracé aucun qui corresponde aux caractéristiques que nous souhaitons mettre en lumière. De plus, leur version unique en anglais nous y aurait fait renoncer; l'échantillon est francophone.

Notre choix en faveur du *Self directed-learning Readiness Scale* (SDLRS) (Guglielmino, 1982; 1977) repose sur un inventaire critique d'instruments de mesures produit par Pilling-Cormick (1995) à partir de mémoires et de thèses. En tout, elle a étudié 17 instruments développés à partir de 1973, qui se présentent sous quatre formes, soit : tests et questionnaires à l'intention des étudiants, à l'intention d'enseignants, axés sur la perception des formateurs ou axés sur l'évaluation de programmes. De plus, le SDLRS a été développé en milieu universitaire, soit l'ordre d'enseignement étudié. Malgré les critiques à son endroit, nous l'avons choisi car il est le plus proche de notre intention de recherche.

Pour ce qui est du deuxième instrument, avant de le retenir nous avons recensé des ouvrages qui traitent de la notion de contrôle et des instruments de mesure du contrôle. Il

ressort que dans les écrits en psychologie, ce soit principalement le Locus de contrôle qui se dégage des banques électroniques interrogées avec les notions mesure et contrôle.

Après avoir expliqué le processus par lequel nous avons choisi les instruments, les sections suivantes décrivent le traitement des données recueillies avec ces deux instruments.

4.3.1.2 Traitement des données reliées à l'autonomie et au contrôle

La pré-expérimentation, avec les versions en français du *Self-directed learning readiness scale* (SDLRS) et du Locus de contrôle, a été conduite à l'occasion de l'entretien mené pour tester le schéma. Notons qu'il s'agit de tests autoadministrés largement utilisés.

Les sujets ont complété les tests immédiatement après l'entretien. Les participantes nous ont remis le matériel avant de quitter. Cette façon de faire donne l'assurance d'avoir le matériel en main pour l'analyse, ce qu'une enveloppe pré affranchie ne garantit pas, et remédie au risque de voir circuler des exemplaires des tests.

Self-directed learning readiness scale

La version administrée du SDLRS est la version adulte de 1982 qui comporte 58 items pour un score maximal pouvant être obtenu de 290. Cette version comprend 17 items formulés négativement et 14 items formulés positivement sur lesquels le répondant est invité à se positionner sur une échelle de type Likert à 5 niveaux. Les 17 items négatifs du questionnaire laissent percevoir un apprenant d'un type particulier dont l'autodidacte serait la copie contraire. Pour ce qui est de son contenu, les caractéristiques de l'individu autonome en formation, sont : l'ouverture aux possibilités d'apprendre, la perception de soi en tant qu'apprenant efficace, l'initiative et l'indépendance en apprentissage, l'acceptation consciente de sa responsabilité face à son propre apprentissage, l'amour de l'étude, la créativité, l'orientation positive face à l'avenir et les habiletés intellectuelles de base en résolution de problèmes.

Chacune a répondu individuellement, sur le matériel fourni, après que nous lui en ayons lu la consigne. Quoiqu'il n'y ait pas de limite de temps, quinze minutes suffisent habituellement pour compléter le questionnaire.

Protocole et traitement

Nous ne considérons que le score global au SDLRS à titre de caractéristiques des sujets. D'ailleurs, le nombre restreint de sujets rend farfelue l'analyse statistique poussée. Or, un petit nombre de questionnaires permet le comptage manuel des résultats. Il suffit

d'additionner les pondérations sous chaque rangée pour connaître le score de chaque sujet sur un maximum de 290. Selon les écrits recensés, une femme est considérée autodirigée dans l'apprentissage si son score global est supérieur à 214. Il s'agit du score normalisé pour les femmes. Le test est logé à l'annexe 9.

Locus de contrôle

Puisque la notion de contrôle est centrale dans les écrits sur l'autoformation, nous avons retenu un deuxième test. Le *Locus de contrôle* rend compte de la perception chez l'individu du degré de contrôle qu'il croit exercer sur ce qui lui arrive. La version du Locus à laquelle ont répondu les sujets est une traduction validée du *I, P and C Scales* de Levinson (1981). L'item I (*Internal Scale*) signifie que le sujet a le sentiment de contrôler ce qui lui arrive, l'item P (*Powerful others Scale*) signifie qu'il a tendance à attribuer ce qui lui arrive aux autres et l'item C (*Chance Scale*) signifie qu'il a tendance à attribuer ce qui lui arrive au destin. Le test est logé à l'annexe 7.

Protocole et traitement

À l'instar du SDLRS, nous ne visons pas à corrélérer les résultats du Locus. Les résultats sont considérés à titre de variable indépendante. Dans l'interprétation, nous n'examinons que les éléments reliés au sentiment de contrôle sur l'apprentissage. Puisque nous ne nous intéressons qu'au locus interne, seul le score global à la dimension I (*Internal scale*) sera considéré. Un petit nombre de questionnaires permet de calculer les scores manuellement sous chaque dimension, sans toutefois permettre la généralisation des résultats compte tenu de la taille de l'échantillon.

Chacune a répondu individuellement, sur le matériel fourni, après que nous lui en ayons lu la consigne. Quoiqu'il n'y ait pas de limite de temps, quinze minutes suffisent habituellement pour compléter le questionnaire.

Pour l'analyse des résultats, nous prenons appui sur Lefcourt (1985) qui ajoute 24 points aux résultats de chaque dimension I, P, et C dont le total respectif n'excède pas 48 du fait qu'il y a 8 items par dimension sur une échelle allant de *tout à fait en désaccord* (−3) à *tout à fait en accord* (+3). Une personne peut donc obtenir un résultat élevé ou peu élevé sous chacune des trois dimensions. Le tableau VIII présente les dimensions, les items correspondants dans le questionnaire et l'interprétation. Un exemple de son interprétation est présenté à l'annexe 8.

Tableau VIII. Interprétation du Locus (d'après Lefcourt, 1985, p. 59).

Dimensions	Items	Interprétation
Sujet interne <i>I : internal scale</i>	1, 4, 5, 9, 18, 19, 21, 23;	La dimension I rend compte du pouvoir que le sujet sent avoir sur sa propre vie. Un résultat élevé indique que le sujet croit pouvoir potentiellement contrôler les événements de sa vie. Un résultat peu élevé indique que le sujet ne croit pas pouvoir potentiellement contrôler les événements de sa vie;
Sujet externe <i>P : powerful others scale</i>	3, 8, 11, 13, 15, 17, 20, 22;	La dimension P rend compte du sentiment qu'a le sujet du pouvoir que les autres exercent sur lui. Un résultat élevé indique que le sujet croit que les événements de sa vie sont sous le contrôle des autres. Un sujet peu élevé indique que le sujet ne croit pas que les événements de sa vie sont sous le contrôle des autres;
Le destin <i>C : chance scale</i>	2, 6, 7, 10, 12, 14, 16, 24.	La dimension C rend compte de l'impression qu'a le sujet de la part de contrôle que la chance ou le destin joue dans sa vie. Un résultat élevé indique que le sujet croit que la chance peut potentiellement avoir le contrôle sur sa vie. Un résultat peu élevé indique que le sujet ne croit pas que la chance peut potentiellement avoir le contrôle sur sa vie.

Après avoir présenté la méthode de cueillette et d'analyse des données recueillies à l'aide des tests, la prochaine section présente la façon dont sont recueillies les données d'entretien et comment elles sont traitées de sorte à pouvoir en dégager les facteurs de persévérance.

4.3.2 Cueillette de données à l'aide d'entretiens

Cette section décrit la conduite, le protocole et le déroulement des entretiens et la façon de traiter les résultats. Nous avons choisi de recourir aux entretiens de type dirigé puisque nous souhaitons recueillir, auprès de travailleuses qui ont étudié à distance, une partie du matériel nécessaire pour répondre à notre question de recherche. Il s'agit donc de données suscitées à l'aide d'entretiens structurés, selon la description qu'en fait Van der Maren (1999). Nous croyons avoir la compétence pour recourir aux entretiens. En effet, nous sommes formée à la relation d'aide pour ce qui est de l'attitude d'écoute et les façons de stimuler l'engagement et l'expression et avons mené et traité plus de deux cents entretiens à l'occasion de recherches.

Préparation de la cueillette

Nous avons retenu la façon de faire décrite dans le *Guide méthodologique* du Centre régional de documentation pédagogique de Besançon (1982) et les étapes qui guident la préparation aux entretiens de Santerre (1986). En résumé ces étapes incluent la construction du schéma, les critères de choix des participantes, la construction du calendrier, la prise de rendez-vous, le déroulement incluant les consignes et l'entente de confidentialité et le traitement, dont la transcription, le codage et l'analyse.

Protocole et consigne d'entretiens

Les entretiens se sont tenus à l'été 2001. Nous craignons que la période des vacances occasionne des désistements et de ne pas réussir à rencontrer au moins deux travailleuses sous chacune des quatre éventualités, soit : persévérantes en gérontologie, persévérantes en administration, décrocheuses en gérontologie, décrocheuses en administration.

À l'occasion de la première prise de contact, les participantes pressenties furent informées de la nature exacte de leur collaboration. Leur participation est libre et volontaire. Après avoir constitué un échantillon de volontaires, nous avons mené les entretiens selon un horaire planifié où les sujets furent invités à parler de leur expérience d'apprenant en situation d'autoformation assistée et des facteurs de persévérance.

Au début de chaque entretien, nous avons rappelé aux participantes le but et l'intérêt de la recherche en insistant sur l'importance de leur collaboration à la recherche. Avant l'entretien, nous leur avons lu la consigne d'entretiens (annexe 5) qui en explique le déroulement. De plus, nous leur avons fait signer l'entente de confidentialité (annexe 5) et les avons invitées à compléter la fiche d'identification et de renseignements (annexe 4).

Elles furent invitées à répondre spontanément et à clarifier les questions ou leurs propos au besoin pour optimiser la cueillette au profit de l'objet de recherche. De plus, pour faciliter la compréhension des questions, nous avons prévu une brève introduction qui précède chacune des dimensions explorées. Elles furent informées que nous leur poserions dans l'ordre l'ensemble des questions du schéma d'entretiens; le respect de l'ordre des questions facilite les transcriptions, le codage et l'analyse.

Les entretiens furent enregistrés sur magnétophone. Pour pallier le refus du magnétophone, Poirier (1983) recommande de promettre au participant le respect de l'anonymat; ce que prévoit l'entente de confidentialité. Nous avons utilisé des rubans de 90 minutes pour ne pas perdre de données si l'entretien dépassait 60 minutes.

À la fin de l'entretien, les participantes ont complété sur place les deux tests, après quoi nous les avons remerciées et leur avons remis l'enveloppe renfermant une contribution de 20\$. Tout le matériel est conservé : tests complétés, fiches, notes d'entretien, cassettes, transcriptions et toutes les étapes de codage.

4.3.2.1 Consignes, schéma, fiche d'identification et entente de confidentialité

La consigne d'entretien, le schéma, la fiche d'identification et l'entente de confidentialité sont en annexe. Le schéma d'entretien est construit de sorte à pouvoir explorer les facteurs sous les dimensions retenues (persévérance, abandon, encadrement) et sous chacun des trois ordres de facteurs à l'intérieur d'un entretien de 60 minutes.

La liste des facteurs recensés retenus, présentée au troisième chapitre, a servi de matériau pour construire le schéma d'entretiens. Quant à la fiche d'identification, elle fut construite de sorte à colliger des caractéristiques de l'échantillon, soit : l'âge, le programme de certificat fréquenté, le statut, l'expérience en FOAD, les antécédents scolaires, le nombre d'heures travaillées durant ces études à distance, le nombre de cours suivis simultanément et le nombre de mois passés dans le programme. Cette dernière caractéristique est importante eu égard aux constats des chercheurs à l'effet que le nombre d'heures travaillées influe sur la persévérance et sur l'allongement des études.

4.3.2.2 Traitement des données reliées aux facteurs de persévérance

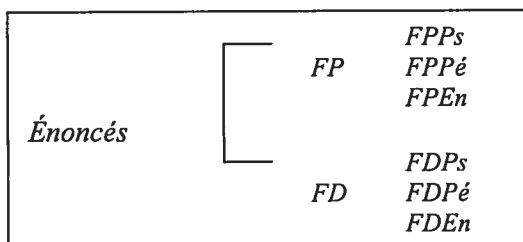
Cette sous section présente successivement comment nous avons transcrits, codé, réduit et analysé les données recueillies à l'aide des entretiens dirigés.

La transcription

Sur la base de l'expérience, nous connaissons la lourdeur de la tâche de transcrire des entretiens menés par un tiers. Nous avons donc mené l'ensemble des entretiens. La transcription au plus près de la parole est réalisée à l'aide du logiciel Word, police Arial 12 points et à interligne double. Ces transcriptions ont donné lieu à un document qui renferme les 927 énoncés génériques et les 185 thèmes soumis à deux reprises à un jury de trois juges. Ces thèmes supportent notre recherche des facteurs de persévérance dans une autoformation assistée universitaire reliée au travail.

La figure suivante résume le processus de classement des énoncés. Ils sont d'abord classés sous deux éventualités, soit : FP (facteurs favorables à la persévérance) et FD (facteurs défavorables ou d'abandon). Les FP et les FD se subdivisent ensuite en trois ordres. Ainsi, les FP comportent les FPPs (facteurs de persévérance d'ordre psychologique), les FPPé (pédagogique), et les FPEn (environnemental). Il en est de même pour les FD.

Figure 5. Classement des énoncés en facteurs



Le codage des données

Le but du codage est, selon Van der Maren (1999), repérer, classer, ordonner l'information pour ensuite la condenser et la comparer. Pour le choix des codes, nous avons considéré les mises en garde de Huberman et Miles (1991). Pour la réduction, nous avons retenu la méthode de traitement des données de Selltitz *et al.* (1977), pour qui la première étape du codage de l'information ou la construction d'un cadre de codage, se base sur les idées du devis original qui ont donné naissance au projet de recherche. Le cadre de codage fournit en effet une idée générale de ce qu'il faut coder et de la façon de le faire. Par ailleurs, selon Selltitz *et al.*, le raisonnement sur lequel s'appuient les décisions, quant à la manière de coder chaque type d'information rencontré dans une étude, se base sur quatre considérations ou questions, soit :

1. Quels sont les renseignements nécessaires à la vérification des hypothèses [ou questions] et dans quelles catégories spécifiques doivent-ils être présentés?
2. Quelles sont les meilleures façons d'encoder les renseignements découlant de cette étude de manière à en assurer un usage des plus approfondis pour nous-mêmes et pour d'autres chercheurs qui poursuivraient plus tard des objectifs spécifiques différents?
3. Quelles règles adopter pour réduire à leur minimum les erreurs inhérentes au traitement de cette information?
4. Quelles sont les contraintes imposées par les limitations des ressources, dans le processus de codage, au caractère quantitatif et qualitatif de l'information codée?

Notre codage est original et simple. Il s'agit du numéro correspondant à la travailleuse (T1 à T16) suivi de l'abréviation du certificat fréquenté (G : gérontologie, A : administration) et d'un code qui indique le statut, où persévérante est indiqué par P (a persévéré jusqu'au diplôme) et décrocheuse, par D (a décroché). Le tableau IX comporte les codes des sujets.

Tableau IX. Codes identitaires des sujets

Travailleuses qui ont persévéré jusqu'au diplôme en gérontologie : T1GP, T2GP, T3GP, T4GP	Travailleuses qui ont persévéré jusqu'au diplôme en administration : T5AP, T6AP, T7AP, T8AP
Travailleuses qui ont décroché du programme de certificat en gérontologie : T9GD, T10GD, T11GD, T12GD	Travailleuses qui ont décroché du programme de certificat en administration : T13AD, T14AD, T15AD, T16AD

De plus, le code indique les catégories de facteurs. Ainsi Psy signifie psychologique, Péd, pédagogique et Env, environnemental. Pour Huberman et Miles (1991), le codage thématique est une façon de regrouper les résumés en un nombre plus réduit de thèmes ou d'éléments conceptuels plus synthétiques. Coder ces trois catégories aide à structurer les données selon les finalités de notre recherche. Finalement, le code comprend le numéro correspondant de la question du schéma d'entretien, soit : 1.1, 1.2, etc. Les codes sont insérés entre parenthèses dans les transcriptions à la suite chaque énoncé.

Nous avons opté pour ces codes puisqu'ils facilitent l'analyse des transcriptions à l'aide du moteur de recherche de Word. De plus, ils permettent d'identifier à chacune des étapes de l'analyse, l'auteure d'un énoncé et en conséquence de connaître ses caractéristiques dont son statut (persévérante, décrocheuse). Par exemple, pour repérer ce que les diplômées du certificat en administration (T5 à T8) énoncent à propos de l'encadrement souhaité (question d'entretien 3.4), nous recherchons les codes correspondant à ces diplômées assortis du numéro de la question. Le codage des énoncés a donc cet aspect : T12GDPéd3.3, qui informe que l'énonciatrice est le sujet numéro 12 (T12), qui a fréquenté le certificat en gérontologie de l'UdeM (G) et qu'elle ne s'est pas réinscrite depuis au moins 12 mois, ni au programme d'études et ni à aucun autre programme livré à distance (D). De plus, ce code indique que l'énoncé se range au nombre des facteurs d'ordre pédagogique (Péd) et qu'il apporte un éclairage spécifique à la question 3.3 qui s'enquiert de l'utilité que perçoit la T12 des mesures offertes par l'établissement.

Matrice ordonnée

Pour faciliter l'analyse des transcriptions codées, nous avons cru en l'utilité d'une matrice pour colliger les données en vue de montrer *ce qui se passe*. Il s'agit d'une matrice ordonnée inspirée de Huberman et Miles (1991) – ordonnée puisqu'elle calque le schéma des entretiens et fait ressortir le statut des participantes grâce aux codes identitaires des sujets. La matrice fut construite dans le respect des règles qu'énoncent Huberman et Miles.

La nature des entrées est textuelle; il s'agit des transcriptions découpées en énoncés codés. Une fois complétée, son contenu dépasse trois cents pages. Sa structure est présentée à la page suivante à l'intérieur du tableau X.

Rapport-Gratuit.com

Tableau X. Matrice de transcription des entretiens

	Questions d’entretiens	Persévérantes		Décrocheuses	
		Sujets 1,2,3,4 en gérontologie	Sujets 5,6,7,8 en administration	Sujets 9,10,11,12 en gérontologie	Sujets 13,14,15,16 en administration
DIMENSION PERSÉVÉRANCE : FACTEURS FAVORABLES					
1.1	Qu’est-ce qui vous a motivée à entreprendre des études universitaires à distance?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
1.2	Durant ces études, vous assumiez d’autres responsabilités (travail, famille, engagement social) ou réalisiez d’autres activités. Comment ces responsabilités ou activités influençaient-elles le déroulement de vos études (rythme, organisation du temps consacré aux études)?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
1.3	Ce certificat était-il en lien avec votre carrière?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
1.4	Au moment de l’inscription, visiez-vous obtenir le diplôme?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
DIMENSION ABANDON : FACTEURS DÉFAVORABLES					
2.1	Persévérer dans des études à distance; c’est quoi pour vous?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
2.2	Était-ce votre 1 ^{re} expérience d’études à distance? Qu’est-ce qui vous a attiré dans le fait d’étudier à distance?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
2.3	Avez-vous reçu un coup de pouce lors des moments difficiles ou lors d’une baisse de motivation par rapport à ce certificat à distance? Expliquez.	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
2.4	Selon vous, une personne qui réussit des cours suivis sur place à l’université réussit-elle tout aussi bien si elle étudie à distance? Pourquoi?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
2.5	À l’inverse, selon vous une personne qui réussit des cours à distance à l’université réussit-elle aussi bien si elle les suit sur place, à l’université? Pourquoi?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
2.6	Avant d’entrer dans ce certificat à distance, vous vous étiez fait une idée du déroulement de vos études. La FAD correspond-elle à ce que vous souhaitiez au point de départ?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
2.7	SUJETS EN EN GÉRONTOLOGIE. Le contenu de vos cours était imprimé sur du papier à la manière d’un livre. Est-ce que cela aurait changé quelque chose pour vous si vos cours avaient plutôt été diffusés par ordinateur et l’encadrement par courriel?	Texte + code	X	Texte + code	X
	SUJETS EN ADMINISTRATION. Cela aurait-il changé quelque chose pour vous si vos cours avaient plutôt été diffusés par ordinateur? Qu’en est-il de l’encadrement par courriel?	X	Texte + code	X	Texte + code
DIMENSION ENCADREMENT : ENCADREMENT SOUHAITÉ					
3.1	Qu’est-ce qui favorise le plus la persévérance dans un certificat d’études livré à distance?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
3.2	Spontanément, connaissez-vous des mesures ou des ressources que l’université ou votre programme à distance mettait à votre disposition pour vous aider à persévérer?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
3.3	Selon vous, les efforts faits par l’université pour aider les T à persévérer vous ont-ils été utiles (service téléphonique; tutorat électronique; rencontres; références)?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
3.4	Selon vous, quels moyens l’université peut-elle utiliser pour améliorer la persévérance à distance?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
3.5	Selon vous - à talent égal - qu’est-ce qui caractérise une personne qui persévère d’une autre qui abandonne les études à distance?	Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code
Avez-vous d’autres commentaires sur la persévérance à distance?		Texte + code	Texte + code	Texte + code	Texte + code

La réduction des entretiens codés

Plusieurs étapes de réduction se sont succédées à partir des transcriptions. Chacune des étapes a donné lieu à un document distinct, soit : C1, C2, C3, C4, C5, C6 et C7. Selon Selltiz *et al.* (1977) « la réduction des données est la traduction de l'information d'une forme à une autre forme en vue de simplifier les problèmes d'analyse, d'emmagasinement et de communication avec d'autres chercheurs » (p. 435).

Pour la réduction des données d'entretiens, nous nous sommes adjoint un jury formé d'un formateur d'adultes, d'une étudiante à l'université et d'une linguiste. Avant les rencontres, chacun fut préalablement invité à noter ses impressions directement sur son exemplaire des transcriptions à l'aide d'un crayon rouge. La tâche de chaque membre consistait à examiner les 927 énoncés génériques et les 185 thèmes suscités par les entretiens en questionnant le juste emploi des termes ou suggérant une formulation plus appropriée pour réduire leur nombre ou en découvrir d'autres. Le jury s'est réuni les 18 et 23 décembre 2001 en vue d'un consensus autour de leurs commentaires. Les rencontres ont duré 4 heures. Les commentaires écrits et oraux furent colligés. Des corrections furent suggérées à l'orthographe des transcriptions par la linguiste aussi auteure de récits de vie. Le jury a principalement suggéré de reformuler des thèmes de sorte à ce qu'ils s'associent à la question d'entretien correspondante. En effet, des participantes répondaient aux questions à venir ou clarifiaient leur pensée sur un sujet déjà questionné. Les analyses présentées au cinquième chapitre s'appuient sur les énoncés codés et les thèmes dégagés.

L'analyse des données recueillies à l'aide des entretiens

Construction et justification du cadre de codage

Le codage des transcriptions à l'aide d'un cadre de codage vise à réduire les données. Notre cadre de codage découle du schéma d'entretiens. Ce schéma s'appuie sur la liste des facteurs recensés retenus. Il rend opérationnelles les conclusions de recherches sur les besoins des apprenants adultes, des apprenants à distance et des autoformants. De plus, la numérotation des questions du schéma d'entretiens sert le codage des entretiens comme le suggère Van der Maren (1999) : « À la fin de cette phase, le matériel est organisé, non plus selon le contexte où il a été produit ou recueilli, mais en fonction des questions de l'enquête » (p. 166). Le matériel ainsi réorganisé a le statut de données.

Dans notre cadre de codage (tableau XI), la colonne de gauche comporte les définitions qui rendent opérationnels les facteurs étudiés, la deuxième, les éléments qu'examine le schéma

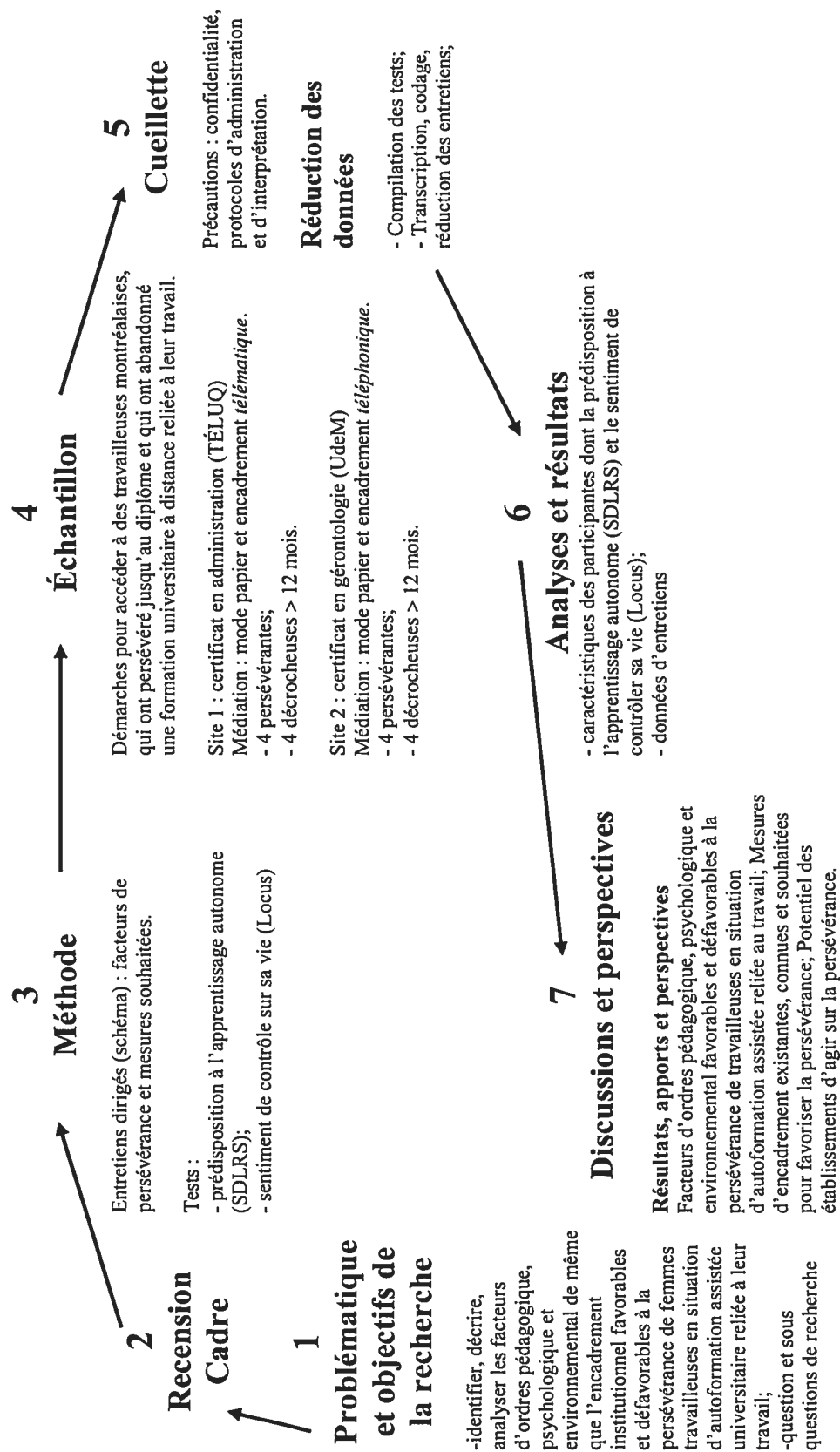
d'entretiens et la troisième, les codes à placer entre parenthèses à l'intérieur des transcriptions. Ces codes, nous l'avons vu, identifient la travailleuse, l'ordre de facteur et le numéro de la question d'entretien.

Tableau XI. Cadre de codage des transcriptions

Ordres de facteurs	Éléments codés	Codes
PSYCHOLOGIQUE Facteurs ou caractéristiques individuelles, préférences ou comportements d'apprentissage favorables ou défavorables à la persévérance.	Motivation à entreprendre le programme d'études;	TcodePsy1.1
	Motivation à étudier à distance;	TcodePsy1.1
	Perception d'un lien entre la formation et la carrière;	TcodePsy1.3
	Intention d'obtenir le diplôme dès l'inscription;	TcodePsy1.4
	Définition personnelle de la persévérance;	TcodePsy2.1
	Expérience dans des études suivies à distance;	TcodePsy2.2
	Caractéristiques de l'apprenant qui persévère et de l'apprenant qui abandonne l'autoformation;	TcodePsy3.5
	Tout autre facteur d'ordre psychologique susceptible de favoriser ou non la persévérance dans une autoformation assistée reliée au travail;	TcodePsy3.1
PÉDAGOGIQUE Facteurs, caractéristiques ou éléments qui relèvent de l'université ou sur lesquels elle peut agir (le produit qu'est la formation, sa livraison, l'encadrement, etc.) favorables ou défavorables à la persévérance.	Différence entre réussir à distance et sur place;	TcodePéd2.4
	Possibilité d'être aidé au besoin;	TcodePéd2.3
	Différence entre réussir à distance et sur place;	TcodePéd2.5
	Attente envers ce mode;	TcodePéd2.6
	Attitude envers la formation et l'encadrement <i>télématique</i> ou virtuel;	TcodePéd2.7
	Attitude envers la formation et l'encadrement <i>non</i> télématique;	TcodePéd2.7
	Connaissance des mesures d'encadrement;	TcodePéd3.2
	Utilité perçue des mesures d'encadrement;	TcodePéd3.3
	Mesures d'encadrement souhaitées;	TcodePéd3.4
	Tout autre facteur d'ordre pédagogique susceptible de favoriser ou non la persévérance dans une autoformation assistée reliée au travail;	TcodePéd3.1
ENVIRONNEMENTAL Facteurs ou caractéristiques autres que scolaires, de l'environnement personnel, professionnel ou social favorables ou non à la persévérance.	Responsabilités assumées outre la formation;	TcodeEnv1.2
	Perception d'un lien entre la formation et la carrière;	TcodeEnv1.3
	Possibilité d'être aidé au besoin;	TcodeEnv2.3
	Tout autre facteur d'ordre environnemental susceptible de favoriser ou non la persévérance dans une autoformation assistée reliée au travail.	TcodeEnv3.1

En conclusion à ce chapitre, la figure 6, présentée à la page suivante, montre la séquence générale d'analyse des données.

Figure 6. Séquence d'analyse des données



CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de notre recherche, leur analyse et leur interprétation. Les analyses sont effectuées à partir du traitement des données, motivé par cette recherche qui explore et décrit les facteurs favorables et défavorables à la persévérance dans une autoformation assistée. Nous polarisons les analyses du point de vue d'écrits antérieurs à la cueillette menée en 2001 sans quoi les facteurs recueillis seraient privés de leur contexte.

La première section du chapitre décrit l'échantillon en termes de caractéristiques personnelles incluant les résultats aux tests. La deuxième section présente les facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental dégagés des entretiens. Pour chacun de ces facteurs, les énoncés sont analysés selon qu'ils favorisent la persévérance (*persévérance : dimension 1*) ou lui nuisent (*abandon : dimension 2*). En dernier lieu, les énoncés qui traitent de l'encadrement institutionnel (*encadrement : dimension 3*) sont examinés incluant les attentes des sujets face à leur université. Notons que dans ce chapitre les nombres sont écrits en chiffres. La limite pour passer des lettres aux chiffres est arbitraire. Il faut s'en tenir à la règle que l'on s'est fixée (Bureau de la traduction, 1996).

5.1 PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON

Les variables d'ordre personnel fournissent des informations sur les caractéristiques de l'échantillon. Les données proviennent des fiches signalétiques et des résultats aux tests reliés à deux aspects centraux en autoformation, soit : l'autonomie et le contrôle.

5.1.1 Les variables d'ordre personnel et tendances observées

L'échantillon se répartit en quadrant qui comporte deux programmes et deux statuts, comme le résume le tableau XII.

Tableau XII. Répartition des sujets selon le programme et le statut

	Persévérantes	Décrocheuses
Gérontologie (UdeM)	Infirmières Sujets : 1, 2, 3, 4	Infirmières Sujets : 5, 6, 7, 8
Administration (TÉLUQ)	Administratrices Sujets : 9, 10, 11, 12	Administratrices Sujets : 13, 14, 15, 16

En plus de leur statut et de leur appartenance à l'un ou l'autre des programmes, plusieurs caractéristiques personnelles ressortent du tableau XIII à la page suivante. Outre l'âge des

sujets qui varie de 25 à 59 ans, il ressort que toutes travaillent à temps plein concurremment à la FOAD. Notons que celles qui ont abandonné le certificat en administration consacrent en moyenne 48 heures par semaine à leur emploi et que celles qui ont complété le diplôme en gérontologie y consacrent 36 heures, soit 12 heures de moins. Le nombre d'heures travaillées pourrait avoir une incidence sur la persévérance.

De plus, le tableau XIII montre que les persévérantes en gérontologie ont mis moins de temps à compléter le certificat que celles en administration, soit une moyenne de 23 mois contre 37. Quoique la décision de suivre ou non des cours l'été puisse être en jeu, d'autres facteurs peuvent agir sur le temps passé dans le programme d'études, dont l'urgence à obtenir le diplôme et les événements de la vie.

Pour ce qui est de l'expérience des études universitaires, après avoir vérifié auprès de celles qui mentionnent à la fiche d'identification qu'elles ont déjà fréquenté l'université, dans les faits, elles ont déjà suivi un ou des cours ou complété un certificat de 30 crédits. Aucune n'avait complété un baccalauréat – qui correspond à un diplôme de premier cycle de 90 crédits au Québec – avant de s'inscrire à l'un des certificats étudiés.

Pour ce qui est de l'expérience des sujets avec le mode à distance, 10 sur 16 en sont à leur première expérience.

De plus, il ressort des données que toutes visaient à obtenir le diplôme au moment de s'inscrire et qu'elles percevaient un lien entre la formation suivie et le travail occupé au moment de s'inscrire dans leur certificat respectif.

Le tableau XIII, à la page suivante, détaille les caractéristiques personnelles des sujets.

Tableau XIII. Caractéristiques personnelles des sujets

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Femme	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Résidence à Montréal	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Travail durant ces études	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Heures travaillées par sem.	37.5	35	35	37.5	35	35	35	40	36.25	40	36.25	25	40	55	45	50
Cours suivis simultanément	2	2 à 3	2	1 à 6	1	1 à 2	1	2	1	2	1 à 2	1	1	1	2	1
Mois dans le programme	30	15	30	15	24	48	60	15	4	24	30	4	18	12	4	9
Persévérance : géronto.	Persévérantes en gérontologie code : GP			Persévérantes en administration code : AP			Décrocheuses en gérontologie code : GD			Décrocheuses en administration code : AD						
Persévérance : adm.																
Abandon : géronto.																
Abandon : adm.																
Âge à l'automne 2001	59	37	54	37	44	25	49	41	41	28	56	54	44	44	46	25
Antécédents scolaires : Sec. V, DÉC ou U	U *Cert	U *Cert	U *Cert	DEC	U *Cert	DEC	DEC	U *Cert	DEC	U *Cert	DEC	S	DEC	DEC	S	DEC
Prédisposition à l'autoformation (SDLRS normalisé à 214)	226 (+12)	183 (-31)	194 (-20)	232 (+18)	210 (-4)	217 (+3)	190 (-24)	218 (+4)	214 (=)	210 (-4)	206 (-8)	216 (+2)	212 (-2)	215 (+1)	202 (-12)	195 (-17)
Sentiment de contrôler sa vie (Locus de contrôle)	I : 38 P : 8 C : 12	I : 25 P : 16 C : 27	I : 35 P : 22 C : 23	I : 43 P : 12 C : 13	I : 37 P : 10 C : 8	I : 33 P : 10 C : 16	I : 39 P : 14 C : 12	I : 38 P : 7 C : 14	I : 29 P : 22 C : 24	I : 44 P : 10 C : 11	I : 27 P : 11 C : 19	I : 30 P : 6 C : 20	I : 34 P : 12 C : 11	I : 36 P : 18 C : 8	I : 37 P : 15 C : 15	I : 31 P : 9 C : 12
Première expérience en FAD	Non *Café	Non *Fr	Oui	Oui	Non *Cert	Oui	Non *Fr	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non *Cert	Non *Café	Oui
Intention d'obtenir le diplôme à l'inscription	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Lien perçu entre études et travail à l'inscription	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Légende : « Cert. » signifie que la participante a déjà complété un ou deux certificats universitaires offerts à distance; « Café » est mit pour le Cours autodidactique de français écrit qu'offrait l'UdeM; « Fr » signifie Cours de français du Cégep@distance de Rosemont.

Après avoir présenté la synthèse des caractéristiques de l'échantillon, nous examinons la répartition des sujets selon l'âge, les antécédents scolaires, l'expérience des études suivies à distance, le nombre de cours suivis simultanément et le nombre de mois passés dans leur programme de certificat respectif. De plus, nous mettons au jour les tendances dégagées selon les critères préétablis et décrits au quatrième chapitre.

L'âge

Le tableau XIV fait part de l'âge des sujets au moment des entretiens en 2001. Leur âge varie de 25 à 59 ans. L'âge moyen est 43,8 ans (45,8 en gérontologie et 39,8 en administration). Notre échantillon est donc plus âgé de 7 à 13 ans que les étudiants de la TÉLUQ en général, dont l'âge moyen est de 32,2 ans (TÉLÉ-UNIVERSITÉ, 2001), population à laquelle il est logique de la comparer. Nous attribuons cet écart à nos critères d'inclusion dont celui d'occuper un emploi à temps complet relié à cette FOAD. Ce critère implique une insertion professionnelle réussie, ce qui demande évidemment du temps.

Tableau XIV. Répartition des sujets selon l'âge

Groupes d'âges	N	Sujet numéro	Statuts		Programmes	
			P	D	G	A
20 - 39	5	2, 4, 6, 10, 16	3	2	3	2
40 - 59	11	1, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15	5	6	6	6
Total	16		8	8	8	8

Légende : P pour persévérante, D pour décrocheuse, G pour Gérontologie et A pour Administration.

Par ailleurs, nous avons vu à l'étude des conditions d'admission aux programmes retenus aux fins de cette recherche, qu'ils sollicitent des candidats déjà engagés dans une carrière reliée au certificat. De plus, la majorité des femmes rencontrées ont de jeunes enfants. Or, la naissance d'enfants implique souvent une trêve dans la carrière et l'avancement en âge.

Les antécédents scolaires

Par antécédents scolaires, nous entendons les études qu'ont complétées les sujets avant de débiter l'un des certificats offerts à distance. Au moins la moitié avait déjà fréquenté l'université mais celles qui l'avaient fréquentée n'avaient pas de diplôme. Notre échantillon est donc moins instruit que la population de la TÉLUQ en général, où 62% ont déjà fréquenté l'université avant l'inscription et où 20% détenaient un diplôme de baccalauréat de 1^{er} cycle et 2,5%, un diplôme de 2^e cycle ou plus (TÉLÉ-UNIVERSITÉ, 2001). Après avoir vérifié avec celles qui indiquaient détenir un grade universitaire à la fiche signalétique, il ressort qu'elles en étaient à compléter un 2^e ou un 3^e certificat en vue d'un

baccalauréat par cumul de trois certificats ou qu'elles avaient déjà suivi le *Cours autodidactique de français écrit* (Café) qu'offrait la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal. Nous expliquons en partie la scolarité moindre de notre échantillon en comparaison avec les étudiants de la TÉLUQ, par le fait qu'elles détenaient déjà un diplôme d'études collégiales (DEC) professionnel avant de s'inscrire à l'un des certificats. Le tableau XV présente les antécédents scolaires des sujets.

Tableau XV. Répartition des sujets selon les antécédents scolaires

Antécédents à l'inscription	N	Sujets numéro	Statuts		Programmes	
			P	D	G	A
Secondaire V	2	12, 15	-	2	1	1
DEC	8	4, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 16	3	5	3	5
Cours universitaires	6	1, 2, 3, 5, 8, 10	5	1	4	2
Total	16		8	8	8	8

Légende : P pour persévérante, D pour décrocheuse, G pour Gérontologie et A pour Administration.

Notons que les deux sujets (nos 12 et 15) qui détenaient une scolarité d'ordre secondaire à l'inscription (11^e ou 12^e année) ont abandonné la FOAD. Ne pas avoir fait d'études supérieures d'ordres collégial ou universitaire semblerait nuire à la persévérance dans une autoformation assistée universitaire. À l'inverse, avoir déjà fréquenté l'université semblerait favoriser la persévérance puisque 5 des 6 sujets qui ont déjà étudié à l'université ont persévéré jusqu'au diplôme. Cependant, notre échantillon est trop petit pour l'affirmer ou pousser plus loin l'examen de cette variable. Nous savons néanmoins que plusieurs auteurs dont Sales *et al.* (1996) ont étudié les antécédents scolaires et notent que l'expérience dans des études à l'université favorise la persévérance aux études.

L'expérience de formation à distance

Par expérience à distance, nous entendons le fait d'avoir déjà suivi une formation offerte sous ce mode. Il ressort des données que 10 sujets en étaient à leur première expérience en FAD. Le tableau XVI présente l'expérience à distance des sujets.

Tableau XVI. Répartition des sujets selon l'expérience à distance

Expérience de formation à distance	N	Sujets numéro	Statuts		Programmes	
			P	D	G	A
Oui	6	1, 2, 5, 7, 14, 15	4	2	2	4
Non	10	3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16	4	6	6	4
Total	16		8	8	8	8

Légende : P pour persévérante, D pour décrocheuse, G pour Gérontologie et A pour Administration.

Parmi les 6 qui ont déjà étudié à distance, 2 ont abandonné, alors que 6 ont abandonné parmi les 10 qui en était à leur première expérience d'apprenante à distance. Selon les critères préétablis présentés en 4.3, une tendance modérée se dégage au point de vue du statut du fait qu'en être à une première expérience à distance semblerait nuire à la persévérance dans une autoformation assistée. À cet égard, il ressort de l'examen de la documentation disponible et de nos conversations avec les responsables de la FOAD de l'UdeM et de la TÉLUQ, que ces établissements sensibilisent les apprenants aux difficultés que la FOAD comporte, à l'intérieur de la documentation qu'ils distribuent.

Le nombre de cours suivis simultanément

Nonobstant le programme de certificat ou le statut, la grande majorité des travailleuses participantes (14 sur 16) suit de un à deux cours par session. Les deux seules qui en suivaient davantage sont des infirmières inscrites en gérontologie. Ces deux sujets ont par ailleurs mentionné leur hâte d'obtenir le baccalauréat par cumul de trois certificats pour quitter leur emploi actuel au sein d'un Centre hospitalier au profit d'un Centre local de santé communautaire (CLSC) où le baccalauréat est exigé.

Tableau XVII. Répartition des sujets selon le nombre de cours suivis simultanément

Nombre de cours suivis simultanément	N	Sujets numéro	Statuts		Programmes	
			P	D	G	A
2 ou moins	14	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	6	8	6	8
3 ou 4	1	2	1	-	1	-
5 ou 6	1	4	1	-	1	-
Total	16		8	8	8	8

Légende : P pour persévérante, D pour décrocheuse, G pour Gérontologie et A pour Administration.

Le fait de s'inscrire à deux cours ou moins à distance par session concomitamment au travail à temps complet est une tendance forte qui se dégage de l'échantillon.

Le nombre de mois passés dans le programme de certificat

Le nombre de mois que les persévérantes ont passés dans leur programme varie selon qu'elles s'inscrivent à chacune des sessions dont l'été. Le tableau suivant montre que les persévérantes en gérontologie ont passé en moyenne 22,5 mois dans leur programme et les persévérantes en administration : 36,7. Les infirmières ont complété le certificat 1,6 fois plus vite. Les gains anticipés en emploi par les infirmières rencontrées pourraient influencer le temps qu'elles mettent à compléter le certificat. Le tableau XVIII montre le nombre de mois qu'elles ont passé dans leur programme respectif.

Tableau XVIII. Répartition des sujets selon le nombre de mois dans le programme

Mois dans le programme	N	Sujets numéro	Statuts		Programmes	
			P	D	G	A
12 et moins	5	9, 12, 14, 15, 16	-	5	2	3
13 - 24	5	2, 4, 5, 8, 10, 13	3	3	4	2
25 - 36	3	1, 3, 11	3	-	2	1
37 - 48	1	6	1	-	-	1
49 - 60	1	7	1	-	-	1
Total	16		8	8	8	8

Légende : P pour persévérante, D pour décrocheuse, G pour Gérontologie et A pour Administration.

Notons que parmi les 8 décrocheuses, 5 ont abandonné à l'intérieur de la première année. Plusieurs auteurs dont Pageau et Bujold (1999) et Sales *et al.* (1996a) concluent que la majorité des abandons survient dès la première année universitaire. De plus, Chenard (1997) et Sales *et al.* (1996) notent qu'étudier à temps partiel favorise l'abandon car l'objectif à atteindre est lointain et les gratifications se font attendre.

Il ressort que les sujets qui ont mis le plus de temps à compléter leur certificat sont deux diplômées en administration. Elles ne s'inscrivaient pas à toutes les sessions et elles visaient le diplôme mais sans la hâte des infirmières. Quoiqu'il en soit, toutes les persévérantes ont dépassé le délai prescrit par les universités pour terminer le certificat. Les établissements estiment qu'un étudiant régulier s'inscrit à 5 cours de trois crédits par session et complète un certificat à l'intérieur de huit mois. Le nombre d'heures travaillées durant la FOAD pourrait avoir une influence sur le nombre de cours suivis à chaque session et conséquemment sur le temps requis pour compléter le certificat. Les travailleuses rencontrées consacrent à leur travail 35 heures et plus. Alors que le sujet numéro 7 a mis 60 mois à compléter le certificat, trois sujets (2, 4, 8) ont obtenu le diplôme à l'intérieur de 15 mois en suivant plus de deux cours par session. Ces trois travailleuses, âgées de 37 à 41 ans, ont insisté sur l'importance du diplôme pour la suite de leur carrière.

Le temps requis pour compléter le certificat serait donc sous l'influence de plusieurs facteurs. Outre travailler à temps plein, notre échantillon travaille selon des horaires irréguliers ou atypiques; un phénomène grandissant selon Bourhis et Wils (2001). Outre ces facteurs, la conciliation pourrait contribuer à allonger les études. À la conciliation travail-famille, les travailleuses rencontrées ajoutent la formation. La triade travail-famille-formation n'était pas encore étudiée au moment de débiter notre recherche en 1998.

5.1.2 Résultats aux tests

Bien que les résultats aux tests ne sauraient être généralisables vu le petit nombre de sujets, nous voulions explorer la piste de la prédisposition à l'apprentissage autonome et celle du sentiment de contrôler sa vie comme caractéristiques des sujets dans le fait de persévérer en FOAD. Les tests choisis sont reliés à deux notions centrales en autoformation : l'autonomie et le contrôle. Les sujets ont répondu individuellement, à l'intérieur du matériel que nous leur avons fourni, au *Self-directed Learning Readiness Scale* et au Locus de contrôle. Les résultats sont examinés par rapport aux programmes d'études et aux statuts.

5.1.2.1 La prédisposition à l'apprentissage autonome

La place centrale qu'occupe l'autodirection dans l'apprentissage chez l'adulte a donné lieu à de nombreuses tentatives de la mesurer. Nous avons administré la version *adulte* du *Self-Directed Learning Readiness Scale* (1982) qui comporte 58 items sur une échelle de type Likert à cinq intervalles. Les scores maximum et minimum qu'un sujet peut obtenir sont 290 et 58. Nous avons compté manuellement les scores bruts. Le tableau XIX présente les résultats aux yeux du score normalisé à 214.

Tableau XIX. Résultats des sujets au SDLRS au regard du score normalisé

Statuts	Programmes	Sujets	Score brut	Écart du score normalisé: 214	Autodirection dans l'apprentissage					
					OUI			NON		
					290	250	214	170	130	...58
Persévérantes	Certificat en gérontologie UdeM	1	226	+12			x			
		2	183	-31				0		
		3	194	-20				0		
		4	232	+18			x			
	Certificat en administration TÉLUQ	5	210	-4				0		
		6	217	+3			x			
		7	190	-24				0		
		8	218	+4			x			
Décrocheuses	Certificat en gérontologie UdeM	9	214	0						
		10	210	-4	x			0		
		11	206	-8				0		
		12	216	+2			x			
	Certificat en administration TÉLUQ	13	212	-2				0		
		14	215	+1			x			
		15	202	-12				0		
		16	195	-19				0		

Les résultats montrent que le sujet *le moins autodirigé* (sujet 2 : 183) a persévéré jusqu'au diplôme en gérontologie. Il ressort également que 4 des 8 persévérantes seraient



autodirigées dans l'apprentissage puisque leur score est égal ou supérieur au score normalisé. Pour ce qui est des décrocheuses, 3 seraient autodirigées. L'autodirection dans l'apprentissage n'est peut-être pas une caractéristique essentielle à la persévérance.

Du fait qu'il y a 4 persévérantes autodirigées (4 sur 8), une tendance modérée de dégage à l'intérieur de ce statut. Compte tenu de l'acception de Knowles (1990) voulant que les adultes aspirent profondément à se déterminer eux-mêmes dans l'apprentissage, nous pensions trouver un plus grand nombre de sujets autodirigés. Or, seulement 7 sujets sur 16 ont un score égal ou supérieur au score normalisé. Le SDLRS ne rend peut-être pas compte de l'autodirection dans l'apprentissage dans le sens où Knowles l'entend. Vu la taille de l'échantillon, nous ne pouvons pousser plus loin l'analyse. De plus, la moyenne des résultats des persévérantes et des décrocheuses est la même, comme l'indique le tableau XX.

Tableau XX. Autodirection des sujets dans l'apprentissage selon le statut

	Persévérantes		Décrocheuses	
Programme de certificat en gérontologie	Sujet 1 : Oui Sujet 2 : Non Sujet 3 : Non Sujet 4 : Oui	2 sur 4 sont autodirigées	Sujet 9 : Oui Sujet 10 : Non Sujet 11 : Non Sujet 12 : Oui	2 sur 4 sont autodirigées
Programme de certificat en administration	Sujet 5 : Non Sujet 6 : Oui Sujet 7 : Non Sujet 8 : Oui	2 sur 4 sont autodirigées	Sujet 13 : Non Sujet 14 : Oui Sujet 15 : Non Sujet 16 : Non	1 sur 4 est autodirigée
7 sujets sur 16 sont autodirigés	4 sur 8 sont autodirigées		3 sur 8 sont autodirigées	
	Moyenne des scores : 208.75		Moyenne des scores : 208.75	

Vu la similarité des moyennes des scores bruts au SDLRS du point de vue du statut (persévérantes : 208.75, décrocheuses : 208.75), l'autodirection dans l'apprentissage mesurée par le SDLRS, ne semble pas une piste fructueuse en vue de mieux comprendre la persévérance en situation d'autoformation assistée. Outre le SDLRS, nous avons eu recours à une deuxième épreuve : le Locus de contrôle. La section suivante en présente les résultats.

5.1.2.2 *Le sentiment de contrôler sa vie*

Puisque la notion de contrôle est centrale dans les écrits sur l'autoformation, nous avons retenu un deuxième test qui rend compte de la perception chez l'individu du degré de contrôle qu'il croit exercer sur ce qui lui arrive. La version administrée du Locus de contrôle est une traduction validée du *I, P and C Scales* de Levinson (1981), où la

dimension I (*Internal*) rend compte de la tendance à se sentir responsable de ce qui nous arrive, la dimension P (*Powerful others*) de la tendance à attribuer la cause de ce qui nous arrive aux autres et la dimension C (*Chance*) de la tendance à attribuer ce qui nous arrive à la chance, au destin ou à Dieu. Compte tenu de notre préoccupation de recherche, seule la dimension I (*Internal*) fut retenue. Nous avons calculé manuellement les scores sous chacun des items. Un sujet qui obtient un résultat à la dimension I supérieur à 31, sur un maximum possible de 48, a l'impression de contrôler ce qui lui arrive, a tendance à se voir comme la cause de ce qui lui arrive, a moins besoin de l'approbation des autres ayant davantage confiance dans son efficacité personnelle et il est mieux armé pour faire face à l'anxiété. Le tableau XXI présente les résultats à la dimension interne en considération des statuts et des programmes.

Tableau XXI. Résultats des sujets à la dimension interne du Locus de contrôle

Statuts	Programmes	Sujets	Résultat à la dimension I	Sentiment de contrôler sa vie > 31
Persévérantes	Certificat en gérontologie Université de Montréal	1	38	Oui
		2	25	Non
		3	34	Oui
		4	43	Oui
	Certificat en administration TÉLUQ	5	37	Oui
		6	33	Oui
		7	39	Oui
		8	38	Oui
Décrocheuses	Certificat en gérontologie Université de Montréal	9	29	Non
		10	44	Oui
		11	27	Non
		12	30	Non
	Certificat en administration TÉLUQ	13	34	Oui
		14	36	Oui
		15	37	Oui
		16	31	Oui

Du point de vue du statut, le sujet qui a le plus bas score pour ce qui est du sentiment de contrôler sa vie est une persévérante en gérontologie (sujet 2 : 25). Par ailleurs, 7 persévérantes sur 8 ont le sentiment de contrôler leur vie, ce qui exprime une tendance forte chez les persévérantes. De plus, il ressort que 5 décrocheuses ont le sentiment de contrôler leur vie, ce qui exprime une tendance modérée chez les décrocheuses. En tout, 12 sujets ont le sentiment de contrôler leur vie, ce qui exprime une tendance modérée au sein de l'échantillon. Le tableau XXII présente la moyenne des résultats au Locus selon le statut.

Tableau XXII. Résultats des sujets au Locus de contrôle selon le statut

	Persévérantes		Décrocheuses	
Programme de certificat en gérontologie	Sujet 1 : Oui Sujet 2 : Non Sujet 3 : Oui Sujet 4 : Oui	3 sujets sur 4 ont le sentiment de contrôler leur vie	Sujet 9 : Non Sujet 10 : Oui Sujet 11 : Non Sujet 12 : Non	1 sujet sur 4 a le sentiment de contrôler sa vie
Programme de certificat en administration	Sujet 5 : Oui Sujet 6 : Oui Sujet 7 : Oui Sujet 8 : Oui	4 sujets sur 4 ont le sentiment de contrôler sa vie	Sujet 13 : Oui Sujet 14 : Oui Sujet 15 : Oui Sujet 16 : Oui	4 sujets sur 4 ont le sentiment de contrôler leur vie
12 sujets sur 16 ont le sentiment de contrôler leur vie	7 sujets sur 8 ont ce sentiment		5 sujets sur 8 ont ce sentiment	
	Moyenne des scores : 35.87		Moyenne des scores : 33.50	

Il ressort que 12 sujets sur 16 ont le sentiment de contrôler leur vie. Or, à l'instar des résultats au SDLRS, vu la similarité des moyennes des scores bruts en fonction du statut (persévérantes : 35.87, décrocheuses : 33.50) et malgré les tendances exprimées, le sentiment de contrôler sa vie ne semble pas une piste féconde pour mieux comprendre la persévérance en situation d'autoformation assistée. De plus, vu la taille de l'échantillon, nous ne saurions avancer, même si toutes les décrocheuses en administration ont le sentiment de contrôler leur vie, que de ne pas se sentir en contrôle favorise la persévérance.

La piste des tests ne semble pas féconde en vue d'une meilleure compréhension de la persévérance en situation d'autoformation assistée universitaire reliée au travail.

La section suivante examine les données d'entretiens. Mais d'abord, nous rappelons les tendances dégagées de l'examen des caractéristiques de l'échantillon.

5.1.3 Synthèse des tendances dégagées des caractéristiques personnelles

En synthèse de cette section, nous présentons les tendances dégagées selon les critères préétablis décrits au quatrième chapitre.

L'échantillon

Trois tendances fortes se dégagent (13 participantes ou plus). En effet, quoique ce ne soit pas un critère d'inclusion, toutes visaient le diplôme au moment de s'inscrire. Aussi, il ressort que les travailleuses rencontrées suivent de 1 à 2 cours à distance par session et qu'aucune n'avait complété de baccalauréat (90 crédits) avant de s'inscrire à leur programme de certificat respectif. Par ailleurs, une tendance modérée se dégage (9 à 12 participantes) du fait 12 participantes ont le sentiment de contrôler leur vie.

Les programmes

Trois tendances fortes se dégagent (7 ou 8 participantes d'un même programme). D'abord, les sujets en administration suivent 2 cours ou moins par session. Ensuite, tous les sujets, en administration et en gérontologie, visaient le diplôme au moment de s'inscrire. De plus, les sujets en gérontologie ont mis 1,6 fois moins de temps à compléter le programme. Par ailleurs, une tendance modérée se dégage (4 à 6 participantes) du fait que 6 sujets en gérontologie suivaient 2 cours et moins par session.

Les statuts

Cinq tendances fortes se dégagent (7 ou 8 participantes d'un même statut). En effet, les décrocheuses suivaient moins de 2 cours par session. Par ailleurs, les persévérantes ont passé au moins 15 mois dans leur certificat respectif. Aussi, les 2 seuls sujets qui présentent un niveau secondaire à l'inscription (11^e ou 12^e année) ont décroché. En plus, toutes les persévérantes et les décrocheuses visaient le diplôme dès l'inscription. De plus, 7 persévérantes (sur 8) ont le sentiment de contrôler leur vie. Par ailleurs, des tendances modérées se dégagent (4 à 6 participantes) du fait que les décrocheuses en administration déclarent consacrer en moyenne 48 heures par semaine à leur emploi, tandis que les persévérantes en gérontologie y consacrent en moyenne 36 heures, donc 12 heures de moins. De plus, il ressort des résultats au SDLRS que 4 persévérantes (sur 8) sont autodirigées dans l'apprentissage, contre 3 décrocheuses (sur 8) et que 5 décrocheuses (sur 8) ont le sentiment de contrôler leur vie. Il ressort également que 5 décrocheuses (sur 8) ont abandonné à l'intérieur de la 1^{ère} année.

La prochaine section présente les résultats des entretiens. Il s'agit de données suscitées par un schéma construit à partir des facteurs recensés. Les entretiens furent codés sous chacun des trois ordres de facteurs de sorte à couvrir nos préoccupations de recherche.

5.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS D'ENTRETIENS

La deuxième section de ce chapitre examine les facteurs dégagés des entretiens. Ces facteurs, examinés et validés par un jury, sont détaillés et analysés selon qu'ils favorisent la persévérance (*dimension 1 : persévérance*) ou lui nuisent (*dimension 2 : abandon*). De plus, des tendances sont dégagées selon les critères décrits au quatrième chapitre. Et puisque nous savons peu de choses des besoins d'encadrement des travailleurs qui se forment à distance dans le contexte de la formation continue, nous examinons les attentes des sujets à l'endroit de leur établissement (*dimension 3 : encadrement*).

Faits saillants des notes d'entretien

Quoique les entretiens furent enregistrés et retranscrits, nous avons pris des notes au cours des entretiens sur des fiches construites d'après un modèle proposé par Huberman et Miles (1991). Il ressort principalement de ces notes, que toutes les travailleuses se disent épuisées par la conciliation travail-famille-formation et déçues que leur employeur respectif n'octroie pas de temps pour leurs études. De plus, il ressort que la majorité voit en sa participation à cette recherche, l'occasion d'exprimer ses besoins à l'endroit de son université et de son employeur.

Pour ce qui est de la motivation à étudier à distance, il ressort que ce soit l'horaire de travail, de soir ou de week-end ou le souhait de contrôler le lieu, le rythme ou la façon d'apprendre qui motive leur choix.

De plus, il ressort que toutes apprécient la quantité et la qualité du matériel didactique reçu de leur université. Or, toutes se disent déçues du tutorat et certaines mentionnent leur insatisfaction à l'égard des dispositifs, tel un site Internet qui a des ratés, des courriels à des tuteurs qui demeurent lettre morte, des cassettes audio inaudibles ou des vidéos qui montrent des professeurs qui lisent leurs notes.

Notons qu'aucune des participantes en gérontologie (UdeM) n'avait d'adresse de courriel au moment des entretiens menés en 2001, contrairement à toutes les participantes du certificat en administration. Or, avoir accès au courriel ne semble pas influencer l'opinion face à l'apprentissage en ligne. En effet, toutes rejettent l'éventualité du *e-learning*.

Par ailleurs, l'ensemble des sujets dit détester travailler en équipe. Trois d'entre elles auraient expressément choisi la FOAD pour ne pas travailler en équipe avec d'autres apprenants comme on l'imposerait dans les études suivies sur place, à l'université. Spécifions que les certificats fréquentés par l'échantillon ne recourraient pas au travail coopératif à distance¹⁵ au moment où les sujets y étudiaient, entre 1998 et 2001.

Après avoir présenté les faits saillants de notre prise de notes, il convient d'examiner les facteurs favorables et défavorables à la persévérance dans une autoformation assistée qui se dégagent du processus de réduction des données décrit au quatrième chapitre.

¹⁵ Selon *Thesaurus of ERIC Descriptors*, il s'agit d'une stratégie faisant travailler ensemble les étudiants en petits groupes qui reçoivent récompense et reconnaissance sur la base du rendement du groupe.

Puisque dans ce type de recherche les deux opérations sont difficilement dissociables et considérant la nature qualitative des données et leur quantité, nous présentons l'analyse et l'interprétation en même temps, en débutant par les facteurs dégagés des données d'entretien sous chacun des trois ordres de facteurs, pour ensuite présenter les données reliées à l'encadrement.

5.2.1 Facteurs d'ordre psychologique

Dans cette recherche, les facteurs d'ordre psychologique réfèrent aux caractéristiques individuelles, préférences ou comportements d'apprentissage favorables ou défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée au travail. Nous examinons ces facteurs recueillis en deux temps : ceux favorables et ceux défavorables à la persévérance. Un tableau détaille les facteurs recueillis sous chacune de ces éventualités.

5.2.1.1 Facteurs d'ordre psychologique favorables à la persévérance

Trois grands facteurs d'ordre psychologique favorables à la persévérance émergent de l'analyse des entretiens, soit : l'attrait envers la souplesse du mode à distance, le lien perçu entre la formation et les buts et des prédispositions ou des compétences personnelles. Le tableau XXIII détaille ces facteurs. La colonne de gauche présente les facteurs, la deuxième dénombre les énoncés qui s'y rapportent, la troisième donne le nombre total d'énoncés concernés et d'énonciatrices alors que les colonnes de droite indiquent le statut.

Tableau XXIII. Facteurs d'ordre psychologique favorables à la persévérance

Facteurs et sous facteurs	N d'énoncés sur 927	N d'énonciatrices sur 16	P	D
L'attrait envers la souplesse du mode à distance	116	16	8	8
Permet de décider de l'horaire	16	11	7	4
Permet de décider du rythme	53	16	8	8
Permet de décider du lieu	25	9	4	5
Permet de décider de la façon d'apprendre	22	11	6	5
Le lien perçu entre la formation et les buts	105	16	8	8
Les buts d'ordre scolaire	49	16	8	8
Les buts d'ordre professionnel	56	16	8	8
Des prédispositions ou des compétences personnelles	160	16	8	8
Des compétences d'ordre scolaire ou cognitif	102	16	8	8
Des compétences d'ordre comportemental	58	15	8	7

Il ressort que ces trois facteurs d'ordre psychologique favorables à la persévérance sont mentionnés par toutes. Chaque facteur exprime ainsi une tendance forte au sein de l'échantillon et à l'égard des programmes et des statuts. Le troisième facteur – des prédispositions ou des compétences personnelles – est celui qui a généré le plus d'énoncés

touchés par ce tableau (160 sur 381). Après ce bref regard posé sur ce tableau, il convient d'examiner plus finement les facteurs.

L'attrait envers la souplesse du mode à distance

Par souplesse, nous entendons l'étendue des choix que le mode offre aux apprenants. Ce facteur se dégage de 116 énoncés et il comporte quatre sous facteurs, soit : permet de décider de l'horaire, du rythme, du lieu et de la façon d'apprendre. Comme ce facteur provient de la totalité de l'échantillon, il exprime donc trois tendances fortes, d'abord à l'égard de l'échantillon, puis implicitement à l'égard des programmes et des statuts.

- permet de décider de l'horaire

Ce sous facteur émerge de 16 énoncés rapportés par 11 sujets, soit : 7 persévérantes (4 en gérontologie, 3 en administration) et 4 décrocheuses (3 en gérontologie, 1 en administration). Il exprime donc une tendance modérée à l'égard de l'échantillon du fait que 11 sujets sur 16 l'énoncent. Il ressort principalement que des sujets ont choisi ce mode parce qu'il permet de poursuivre les études malgré un horaire de travail de soir ou soumis à des quarts ou encore de passer du temps auprès des enfants en soirée.

- permet de décider du rythme

Ce sous facteur émerge de 53 énoncés rapportés par l'ensemble des sujets. Il exprime donc trois tendances fortes, d'abord à l'égard de l'échantillon, puis implicitement à l'égard des programmes et des statuts. Il ressort des données le sentiment de perdre du temps en classe et des stratégies d'études en FOAD que nous décrivons au moment d'analyser les données.

- permet de décider du lieu

Ce sous facteur se dégage de 25 énoncés rapportés par 9 sujets, dont 4 persévérantes (3 en gérontologie, 1 en administration) et 5 décrocheuses (3 en gérontologie, 2 en administration). Il exprime donc une tendance modérée au sein des décrocheuses. Il ressort principalement des données que l'obligation de voyager dans le cadre du travail ou résider dans une autre ville entrave le projet d'étudier sur place à l'université à cause de l'éloignement géographique. Or, 9 participantes, bien qu'elles habitent Montréal près des établissements universitaires, ont choisi la FOAD pour sauver du temps autrement perdu en transport ou éviter devoir garer l'auto au centre ville. Nous y notons d'autres raisons de ne pas étudier sur place à l'université, telles éviter d'être jugé en raison de son poids, de son âge, d'un handicap ou de l'inconfort du mobilier.

- permet de décider de la façon d'apprendre

Ce sous facteur émerge de 22 énoncés rapportés par 11 sujets, dont 6 persévérantes et 5 décrocheuses. Il exprime donc des tendances modérées à l'égard de l'échantillon et des deux statuts. Notons que 8 sujets, dont 3 persévérantes en gérontologie et 5 décrocheuses (2 en gérontologie, 3 en administration) ont choisi ce mode expressément pour éviter de travailler en équipe comme l'obligeraient les formations en présence à l'université.

Le lien perçu entre la formation et les buts

Ce facteur émerge de 105 énoncés groupés sous deux sous facteurs, soit : les buts d'ordre scolaire et les buts d'ordre professionnel. Comme toutes l'énoncent, ce facteur exprime des tendances fortes au sein de l'échantillon et à l'égard des programmes et des statuts.

- les buts d'ordre scolaire

Par buts d'ordre scolaire, nous entendons l'objectif scolaire visé par l'apprenant. Ce sous facteur se dégage de 49 énoncés et toutes l'énoncent. Il exprime donc des tendances fortes au sein de l'échantillon et à l'égard des programmes et des statuts. Même s'il ne s'agit pas d'un critère d'inclusion, toutes visaient le diplôme dès l'inscription dans leur programme respectif de certificat. Par ailleurs, pour 13 sujets, dont 6 persévérantes (2 en gérontologie, 4 en administration) et 7 décrocheuses (3 en gérontologie, 4 en administration), percevoir un lien entre sa formation et ses buts scolaires favorise la persévérance. Cet élément exprime une tendance forte chez les persévérantes et une tendance modérée chez les décrocheuses. De plus, pour la majorité (9 sur 16), persévérer signifie terminer le programme. Pour les 7 autres persévérer signifie atteindre son but qui n'est pas nécessairement le diplôme. Notons que le plaisir d'apprendre est mentionné par 5 administratrices et 2 infirmières. Il ressort également que 3 persévérantes (2 en gérontologie, 1 en administration) considèrent qu'étudier à distance est moins onéreux qu'étudier sur place à l'université.

- les buts d'ordre professionnel

Par buts d'ordre professionnel, nous entendons l'objectif de carrière ou les compétences visées par l'apprenant. Ce sous facteur émerge de 56 énoncés et toutes le mentionnent. Il exprime donc des tendances fortes au sein de l'échantillon et à l'égard des programmes et des statuts. Il ressort principalement que toutes percevaient un lien entre leur carrière et le programme de certificat au moment de s'y inscrire. De plus, pour l'ensemble, le fait que la formation soit reliée à la carrière favorise la persévérance. Par ailleurs, toutes se sont

engagées dans la formation pour des motifs professionnels. Changer d'emploi a motivé l'inscription de la moitié des sujets, soit : 5 infirmières et 3 administratrices.

Des prédispositions ou des compétences personnelles

Par prédisposition, nous entendons une aptitude naturelle. Ce facteur se dégage de 160 énoncés et comporte deux sous facteurs : des prédispositions d'ordre scolaire ou cognitif et des prédispositions d'ordre comportemental. Comme toutes l'énoncent, ce facteur exprime des tendances fortes au sein de l'échantillon et à l'égard des programmes et des statuts.

- des compétences d'ordre scolaire ou cognitif

Par compétences d'ordre scolaire ou cognitif, nous entendons une aptitude reconnue à accomplir une tâche. Ce sous facteur se dégage de 102 énoncés. Toutes l'énoncent. Il comporte des caractéristiques personnelles favorables à la persévérance dont la synthèse est présentée au tableau XXIV, où la colonne de droite détaille les sujets qui l'énoncent.

Tableau XXIV. Caractéristiques personnelles des apprenants favorables à la persévérance

Caractéristiques	Fréquence
Être prédisposé à l'autoformation assistée;	15 sujets différencient les modes à distance et sur place;
Être discipliné, responsable, savoir gérer son temps d'études;	10 dont 6 persévérantes (2 en gérontologie, 4 en administration) et 4 décrocheuses (2 en gérontologie, 2 en administration);
S'intéresser aux contenus des cours;	9 dont 4 persévérantes (2 en gérontologie, 2 en administration) et 5 décrocheuses (2 en gérontologie, 3 en administration);
Savoir apprendre, étudier ou produire les travaux;	9 dont 4 persévérantes (2 en gérontologie, 2 en administration) et 5 décrocheuses (2 en gérontologie, 3 en administration);
Savoir apprendre en situation d'autoformation assistée;	3 persévérantes (2 en gérontologie, 1 en administration);
Aimer apprendre;	7 dont 5 persévérantes (2 en gérontologie, 3 en administration) et 2 décrocheuses en administration;
Avoir déjà réussi des cours de niveau universitaire;	6 dont 5 persévérantes (3 en gérontologie, 2 en administration) et 1 décrocheuse en gérontologie;
Ne pas en être à sa première expérience de formation à distance;	4 dont 3 persévérantes (2 en gérontologie, 1 en administration) et 1 décrocheuse en administration;
Être capable de s'automotiver;	3 persévérantes (2 en gérontologie, 1 en administration);
Ne pas avoir besoin de rencontrer des gens en personne pour étudier.	2 persévérantes en gérontologie.

Plusieurs de ces caractéristiques sont reliées au savoir apprendre, que nous examinerons au moment d'analyser les facteurs d'ordre psychologique.

- des compétences d'ordre comportemental

Par compétences d'ordre comportemental, nous entendons une aptitude reconnue à accomplir une action. Ce sous facteur se dégage de 58 énoncés rapportés par 15 sujets : 8 persévérantes et 7 décrocheuses. Il exprime donc des tendances fortes en fonction de l'échantillon, des programmes et des statuts. Ces comportements incluent des attitudes du fait qu'elles se traduisent en comportements. La synthèse des comportements est présentée au tableau XXV, où la colonne de droite détaille les sujets qui l'énoncent.

Tableau XXV. Comportements des apprenants favorables à la persévérance

Comportements	Fréquence
Surmonter les difficultés et poursuivre l'autoformation assistée;	14 sujets : 8 persévérantes et 6 décrocheuses (3 en gérontologie, 3 en administration);
Terminer les cours débutés ou le programme;	8 sujets : 5 persévérantes (3 en gérontologie, 2 en administration) et 3 décrocheuses (2 en gérontologie, 1 en administration);
S'inscrire au nombre de cours que l'on se sait capable de compléter;	2 sujets : 1 persévérante et 1 décrocheuse en administration;
Demander de l'aide au besoin.	2 sujets : 1 persévérante en gérontologie et 1 décrocheuse en administration.

Il ressort que deux de ces comportements n'étaient pas recensés, soit : ne pas s'arrêter à la moindre difficulté et s'inscrire au nombre de cours que l'on se sait capable de compléter.

5.2.1.2 Facteurs d'ordre psychologique défavorables à la persévérance

Après avoir présenté les facteurs favorables, nous présentons les trois facteurs défavorables à la persévérance dégagés de la réduction des données, soit : des préjugés à l'égard du mode à distance, l'absence de lien perçu entre la formation et les buts et des caractéristiques personnelles. Le tableau XXVI détaille ces facteurs.

Tableau XXVI. Facteurs d'ordre psychologique défavorables à la persévérance

Facteurs et sous facteurs	N d'énoncés sur 927	N d'énonciatrices sur 16	P	D
Des préjugés à l'égard du mode à distance	11	8	5	3
Croire ce mode plus facile qu'en présence	9	4	3	1
Croire qu'il n'y a pas de différence entre étudier à distance et en présence	7	7	3	4
L'absence de lien perçu entre la formation et les buts	5	5	2	3
Buts d'ordre scolaire	3	3	2	1
Buts d'ordre professionnel	2	2	0	2
Des caractéristiques personnelles	76	16	8	8
Caractéristiques d'ordre scolaire ou cognitif	64	16	8	8
Caractéristiques d'ordre comportemental	15	16	5	4

Légende : P pour persévérante et D pour décrocheuse.

Le facteur « des caractéristiques personnelles » est rapporté par tous les sujets et concerne la majorité des énoncés du tableau (76 sur 92). Après cette présentation, nous examinons le contenu de ce tableau.

Des préjugés à l'égard du mode à distance

Par préjugé, nous entendons une opinion préconçue, un jugement hâtif sans être informé. Ce facteur défavorable se dégage de 11 énoncés rapportés par 8 apprenantes, soit : 5 persévérantes et 3 décrocheuses. Il exprime donc une tendance modérée au sein des persévérantes selon les critères décrits au chapitre quatre. Il comporte deux sous facteurs.

- croire ce mode plus facile qu'en présence

Ce sous facteur émerge de 9 énoncés rapportés par 4 sujets, soit : 3 persévérantes (2 en gérontologie, 1 en administration) et 1 décrocheuse en administration. Pour elles, croire qu'étudier à distance est plus facile qu'en présence en classe, peut nuire à la persévérance.

- croire qu'il n'y a pas de différence entre étudier à distance et en présence

Ce sous facteur se dégage de 7 énoncés rapportés par 7 sujets, soit : 4 persévérantes (3 en gérontologie, 1 en administration) et 4 décrocheuses (2 en gérontologie, 2 en administration). Il exprime donc des tendances modérées à l'égard du programme de gérontologie et des statuts. Il ressort que les sujets différencient les modes à distance et en présence et que ces modes ne conviendraient pas indifféremment à tous les apprenants. De plus, le fait de croire qu'il n'y a pas de différence entre ces deux modes peut nuire à la persévérance en FOAD.

Le tableau XXVII présente la synthèse des différences perçues entre étudier à distance et sur place, dégagées des données. Notons que les différences mentionnées se rapportent exclusivement à l'un ou à l'autre des modes.

Tableau XXVII. Différences perçues entre étudier à distance et sur place

Étudier à distance	Étudier sur place à l'université
- Les circonstances de la vie distraient davantage l'apprenant à distance; - Le mode est plus facile que sur place; - La tâche est plus lourde à distance; - L'apprenant se limite à ce qui est livré.	- Les études sur place sont indiquées pour l'apprenant qui a besoin d'un groupe pour se motiver; - Les apprenants peuvent échanger avec d'autres; - L'apprenant va plus loin que ce qui est enseigné.
L'apprenant doit :	L'apprenant doit :
- Être capable de gérer son temps; - Être discipliné; - Être bien encadré par l'établissement.	- Assister aux cours; - Être en forme et alerte au moment du cours; - Être motivé; - Faire équipe avec des étudiants performants.

Notons qu'étudier à distance est un mode perçu plus facile qu'en présence par des sujets, tout en étant, au contraire, perçu plus difficile qu'en présence par d'autres sujets. L'élément dégagé à l'effet qu'en FOAD l'apprenant doit être bien encadré par l'établissement sera examiné dans la section qui traite de l'encadrement, soit la troisième dimension examinée.

L'absence de lien perçu entre la formation et les buts

Ce facteur d'ordre psychologique défavorable à la persévérance se dégage de 5 énoncés rapportés par 5 apprenantes, soit 2 persévérantes en administration et 3 décrocheuses (2 en gérontologie, 1 en administration). Il comporte deux sous facteurs, soit : les buts d'ordre scolaire et les buts d'ordre professionnel. Il ressort que l'absence de perception d'un lien entre la formation et les buts d'ordres scolaire ou professionnel nuit à la persévérance, ce que Sales et Drolet (1996b) avaient noté.

- buts d'ordre scolaire

Ce sous facteur émerge de 3 énoncés rapportés par 3 sujets, soit : 2 persévérantes en administration et 1 décrocheuse en gérontologie. Il ressort qu'une formation qui ne correspond pas ou plus aux attentes de l'apprenant, nuirait à sa persévérance.

- buts d'ordre professionnel

Ce sous facteur émerge de 2 énoncés mentionnés par 2 décrocheuses. Pour elles, le fait qu'une FOAD n'est pas ou plus en lien avec la carrière peut nuire à la persévérance. Notons qu'une de ces deux décrocheuses, celle en administration, a mis fin à la FOAD dès qu'elle a atteint son but d'occuper un nouvel emploi, et ce, avant d'obtenir son diplôme, et que l'autre, une infirmière, a décroché dès qu'elle ne voyait plus le lien entre la FOAD et sa carrière dorénavant orientée dans un autre domaine que la santé.

Des caractéristiques personnelles

Ce facteur défavorable à la persévérance est dégagé de 76 énoncés et toutes l'énoncent. Il exprime donc des tendances fortes au sein de l'échantillon et à l'égard des programmes et des statuts. Il comporte deux sous facteurs.

- caractéristiques d'ordre scolaire ou cognitif

Ce sous facteur émerge de 64 énoncés. Toutes l'énoncent. Il exprime donc des tendances fortes au sein de l'échantillon et à l'égard des programmes et des statuts. Il comporte des

caractéristiques susceptibles de nuire à la persévérance dont la synthèse est présentée au tableau XXVIII, où la colonne de droite détaille les sujets qui les mentionnent.

Tableau XXVIII. Caractéristiques d'ordre scolaire ou cognitif défavorables à la persévérance

Caractéristiques	Fréquence
En être à sa première expérience de formation à distance;	12 sujets (sur 16) : 5 persévérantes (2 en gérontologie, 3 en administration) et 7 décrocheuses (4 en gérontologie, 3 en administration);
Avoir besoin d'interagir en personne avec les autres dans le cadre de ses études;	10 sujets : 5 persévérantes (3 en gérontologie, 2 en administration) et 5 décrocheuses (2 en gérontologie, 3 en administration);
Être contraint à étudier par l'employeur;	7 sujets : 2 persévérantes en administration et 5 décrocheuses (3 en gérontologie, 2 en administration);
Ne pas avoir défini ses attentes face à l'autoformation assistée;	5 sujets : 4 persévérantes (3 en gérontologie, 1 en administration) et 1 décrocheuse en gérontologie;
Ne pas viser le diplôme à l'inscription;	4 sujets : 1 persévérante en gérontologie et 3 décrocheuses (2 en gérontologie, 2 en administration);
Avoir besoin d'être dirigé dans ses apprentissages;	4 sujets : 1 persévérante en gérontologie et 3 décrocheuses en administration;
Ne pas s'intéresser aux contenus	2 sujets : 1 persévérante en gérontologie et 1 décrocheuse en gérontologie;
Être contraint à la FAD si le cours convoité ne s'offre qu'à distance;	2 sujets : 1 persévérante en gérontologie et 1 décrocheuse en gérontologie;
Mal gérer son temps;	4 sujets : 2 persévérantes en gérontologie et 2 décrocheuses (1 en gérontologie et 1 en administration);
Manquer de talent.	1 persévérante en gérontologie.

Outre constituer un facteur défavorable, notons que posséder certaines prédispositions ou des compétences personnelles est également au nombre des facteurs favorables.

- caractéristiques d'ordre comportemental

Parce que ce sous facteur émerge de 15 énoncés rapportés par 9 sujets, soit : 5 persévérantes (3 en gérontologie et 2 en administration) et 4 décrocheuses (1 en gérontologie et 3 en administration), il exprime des tendances modérées au sein de l'échantillon et à l'égard des programmes et des statuts. Notons que les comportements incluent les attitudes du fait qu'elles se traduisent en comportements. Le tableau XXIX présente la synthèse des caractéristiques défavorables dégagées des données. La colonne de droite détaille les sujets qui les énoncent.

Tableau XXIX. Caractéristiques d'ordre comportemental défavorables à la persévérance

Caractéristiques	Fréquence
Présumer qu'étudier en FOAD soit plus facile qu'en présence;	5 sujets : 2 persévérantes (1 en gérontologie, 1 en administration) et 3 décrocheuses en administration;
Ne pas surmonter les circonstances ou les événements de la vie;	4 sujets : 1 persévérante en gérontologie et 3 décrocheuses (1 en gérontologie, 2 en administration);
En être à sa première expérience de formation à distance;	4 sujets : 3 persévérantes (2 en gérontologie, 1 en administration) et 1 décrocheuse en administration;
S'inscrire à davantage de cours qu'on ne peut en réussir;	1 persévérante en gérontologie;
Ne pas adapter l'organisation de sa vie à la FOAD;	1 décrocheuse en gérontologie;
Avoir tendance à abandonner tout ce qu'on entreprend.	1 persévérante en gérontologie.

Quoique plusieurs de ces caractéristiques furent recensées, trois ne l'étaient pas, soit : s'inscrire à davantage de cours qu'on ne peut en réussir, avoir tendance à abandonner tout ce qu'on entreprend et présumer qu'étudier en FOAD soit plus facile qu'en présence. Cette dernière est la caractéristique mentionnée par le plus grand nombre de sujets.

5.2.1.3 Les facteurs d'ordre psychologique selon le statut

En vue de répondre à notre question de recherche, nous avons examiné les facteurs d'ordre psychologique dégagés de la réduction des données selon le statut des énonciatrices. Il ressort qu'il y a peu de différence entre les facteurs mentionnés selon le statut. Les différences minimales se situent au niveau des sous facteurs. En effet, le sous facteur « permet de décider de l'horaire », que mentionnent 7 des 8 persévérantes, l'est par 4 décrocheuses. Le fait que le statut ne semble pas influencer la nature des énoncés, pourrait signifier que les persévérantes et les décrocheuses ont une opinion univoque de ce qui favorise et nuit à la persévérance dans une autoformation assistée.

La sous-section suivante résume les facteurs dégagés de la réduction des données. L'analyse des facteurs d'ordre psychologique sera ensuite présentée.

5.2.1.4 Synthèse des facteurs d'ordre psychologique

Avant d'analyser les résultats, il convient de présenter la synthèse des facteurs d'ordre psychologique dégagés de la réduction des données. Plusieurs facteurs d'ordre psychologique seraient en jeu dans la persévérance dans des études universitaires reliées au travail et suivies en mode d'autoformation assistée. Trois facteurs sont d'ailleurs mentionnés par tous les sujets, soit : des prédispositions ou des compétences personnelles

d'ordre scolaire ou cognitif ou d'ordre comportemental, l'attrait envers la souplesse du mode à distance qui permet de décider de l'horaire, du rythme, du lieu et de la façon d'apprendre et le lien perçu entre la formation et les buts d'ordres scolaire ou professionnel. Notons que les motifs d'étudier diffèrent selon le programme suivi par les sujets. En effet, les infirmières visent la hausse salariale ou à changer d'emploi et les administratrices souhaitent accroître leur employabilité.

Des prédispositions méritent d'être signalées parce qu'elles sont mentionnées par la majorité, soit : être prédisposé pour l'autoformation assistée, être discipliné, responsable, savoir gérer son temps d'études, s'intéresser aux contenus et savoir apprendre à distance. Notons que surmonter les difficultés et poursuivre l'autoformation assistée est un élément que mentionnent 14 sujets sur 16. De plus, le fait que ce mode permet de décider de la façon d'apprendre est mentionné par des sujets qui disent avoir choisi la FOAD pour éviter le travail en équipe comme on l'obligerait dans les formations sur place à l'université.

Outre ces facteurs favorables, des facteurs défavorables se dégagent, soit : entretenir des préjugés à l'égard du mode à distance tels croire que ce mode est plus facile qu'en présence ou croire qu'il n'y a pas de différence entre étudier à distance et étudier en présence. Par ailleurs, l'absence de lien perçu entre la formation et les buts scolaires ou professionnels et des caractéristiques personnelles d'ordre scolaire ou cognitif ou d'ordre comportemental sont des facteurs susceptibles de nuire à la persévérance. Au nombre des caractéristiques repérées, il y a : le fait d'être à une première expérience en FOAD, le besoin d'interagir avec d'autres en personne dans le cadre d'une formation, le fait d'être contraint à étudier par son employeur et ne pas avoir défini ses attentes face à l'autoformation assistée.

Après avoir résumé les facteurs d'ordre psychologique dégagés de la réduction des données, la sous section suivante en présente l'analyse.

5.2.1.5 Analyse des résultats à la dimension psychologique

Après avoir présenté les facteurs d'ordre psychologique dégagés, nous en présentons l'analyse. Dans notre recherche, les facteurs d'ordre psychologique réfèrent aux facteurs ou caractéristiques individuelles, préférences ou comportements favorables ou défavorables à l'autoformation assistée reliée au travail.

Mais avant de présenter l'analyse, il convient de rappeler les grandes lignes de notre recension spécifique à cet ordre de facteurs. Nous avons vu que les recherches qui

s'intéressent à la FOAD sont encore peu nombreuses de sorte que la majorité des facteurs d'ordre psychologique recensés proviennent de recherches menées auprès de populations qui étudient sur place à l'université, tels les travaux de Tinto (1987) qui mettent au jour l'importance de la motivation de l'étudiant dans la persévérance. Outre la motivation, nous avons recensé d'autres facteurs tels l'intention d'obtenir le diplôme au moment de s'inscrire (Pageau et Bujold, 1999), le fait d'avoir déjà réussi des études collégiales (Sales et Drolet, 1996b) ou d'étudier à temps plein le jour (Bujold, 1999; Chenard, 1989). De plus, les compétences estudiantines dont la préparation dans les matières de base, les méthodes d'études, la gestion du temps et les compétences linguistiques sont des facteurs qu'ont mis au jour plusieurs chercheurs dont Astin (1999) et Ellis (1995). Par ailleurs, l'acculturation difficile à la première session et l'isolement de la famille nuiraient à la persévérance selon plusieurs auteurs dont Pageau et Bujold (1999). De plus, nous avons vu que des facteurs concernent davantage les adultes en formation tels le besoin de croire en l'utilité de ce qu'il apprend (Knowles, 1970) et le lien avec les projets (Sales et Drolet, 1996b). De plus, la gestion du temps, l'autodiscipline (Zimmerman *et al.*, 2000) et le style d'apprentissage dont la prédisposition à l'apprentissage autonome furent recensés (Guglielmino, 1982) comme des facteurs favorables à la persévérance aux études.

Analyse des facteurs d'ordre psychologique

Cette section présente l'analyse des données en fonction de la recension et de notre préoccupation de recherche. Nous avons présenté les résultats reliés aux facteurs d'ordre psychologique dégagés des données d'entretien et nous avons observé qu'il n'y a pas de différence entre les énoncés recueillis selon le statut. En effet, tous les sujets, persévérants et décrocheurs, apprécient la souplesse du mode à distance et sont d'avis que de percevoir un lien entre une FOAD et ses buts favorise la persévérance.

L'attrait envers la souplesse du mode à distance

L'autonomie et le contrôle sont des notions fondamentales en autoformation et il est généralement admis que la FOAD requiert davantage de motivation et d'autonomie que la formation sur place (Long, 1999). L'attrait envers la souplesse du mode à distance est mentionné par tous les sujets, persévérants et décrocheurs. Ajoutons que la souplesse du mode, comme propriété, est également au nombre des facteurs d'ordre pédagogique. La raison pour laquelle elle se trouve au premier chef des facteurs d'ordre psychologique connote une caractéristique fondamentale de l'apprenant adulte, soit son besoin d'exercer le

plein contrôle sur son apprentissage recensé notamment chez Knowles (1990; 1970). Les travailleuses ont exprimé leur besoin d'autonomie dans l'apprentissage en termes de lieu : « *J'apporte mon matériel en vacances* » (T5AP), de moment : « *Je savais à l'avance mes congés et planifiais ainsi mes journées d'études* » (T16AD), de rythme : « *À distance, je peux avancer plus vite* » (T5AP) et : « *On peut peser sur pause et continuer après. On peut pas faire ça avec le prof* » (T12GD) et du choix de la façon d'apprendre : « *Le premier cours que j'ai fait à l'université, c'était à l'Université du Québec. J'ai détesté les travaux d'équipe, j'ai décroché* » (T7AP).

La moitié des sujets a choisi la FOAD pour ne pas avoir à travailler en équipe comme l'obligeraient les formations livrées sur place à l'université. En FOAD, elles s'y croient soustraites, du moins alors qu'elles fréquentaient les programmes retenus entre 1999 et 2001. Elles mentionnent ne pas avoir confiance en l'expertise de coéquipiers et que les autres apprenants ne sauraient se subroger au professeur. Ce choix d'étudier à distance pour éviter le travail en équipe n'était pas recensé.

L'examen de nos données met au jour des comportements d'apprentissage mis en œuvre pour réussir la FOAD, tels : s'approprier la table des matières du matériel reçu cibler les contenus à lire; tenter les autoévaluations à la fin des chapitres et n'apprendre que l'essentiel; s'en tenir aux exercices évalués; consacrer ses loisirs et ses pauses au travail à la formation; confier les enfants et les tâches domestiques au conjoint; prendre congé du travail et de la famille et s'isoler avec le matériel; apporter les contenus des cours partout : à l'aréna, en voyage, etc. Ces comportements rejoignent la recension de Deschênes (2002) voulant que les apprenants réalisent les activités d'apprentissage directement reliées aux travaux ou aux évaluations et qu'ils recherchent les éléments d'un cours qu'ils peuvent relier à leurs pratiques et à leurs expériences professionnelles.

Du fait que les participantes occupent déjà un emploi relié à la FOAD, les contenus ne seraient pas totalement nouveaux pour elles. Les comportements d'études que ces femmes mentionnent pourraient indiquer le contrôle qu'elles exercent sur l'apprentissage dans le contexte où le temps est problématique en situation de conciliation travail-famille-formation. Une lecture de la situation pourrait être que ces travailleuses veulent compléter le programme pour obtenir le diplôme, elles manquent de temps pour tout faire vu leurs responsabilités, elles possèdent déjà des acquis reliés aux cours, donc elles discriminent à l'intérieur du matériel didactique.

Les établissements publicisent la FOAD par le recours au concept de liberté : liberté du rythme, du lieu et de la manière d'apprendre. Or, la majorité des sujets mentionne que ce mode ne convient pas à tous. Selon les sujets, ce n'est pas parce qu'une personne réussit bien dans les études livrées sur place, qu'elle réussira à distance, et inversement. Ces deux modes feraient appel à des caractéristiques personnelles et à des compétences différentes.

La motivation à étudier

L'atteinte d'un objectif professionnel est la principale motivation à étudier dégagée de nos données. Les sujets mentionnent poursuivre leur formation pour changer d'emploi ou hausser leur salaire. Cette motivation rejoint la première des trois catégories que Houle a développées pour diviser ses sujets selon les principaux objectifs visés par une formation continue (1961, dans Knowles, 1990), et qui sont : les apprenants orientés vers un objectif (qui considèrent la formation comme un moyen d'atteindre des objectifs bien définis), les apprenants orientés vers une activité (qui trouvent dans le contexte de l'apprentissage une signification qui n'a pas nécessairement de lien avec le contenu de l'activité) et les apprenants orientés vers l'apprentissage (qui recherchent le savoir pour lui-même).

De plus, tous nos sujets se sentent responsables du développement et du maintien de leurs compétences. Aucune ne serait incitée à étudier par son employeur respectif : « *Mon employeur ne m'oblige pas à suivre des cours et il ne les rembourse pas* » (T3GP).

Sans être un critère d'inclusion, toutes visaient le diplôme au moment de s'inscrire dans leur programme respectif. Les gains anticipés en emploi grâce à un diplôme universitaire expliqueraient en partie leur motivation à persévérer. Les travaux de Tinto (1987) mettent au jour l'importance de la motivation dans la persévérance. À cet égard, 5 des 8 infirmières rencontrées visent un baccalauréat par cumul de trois certificats pour bénéficier d'une hausse salariale ou quitter leur emploi au sein d'un Centre hospitalier au profit d'un Centre local de santé communautaire (CLSC) où la tâche serait moins lourde. Ces buts pourraient expliquer, du moins en partie, la détermination du sujet 2 à s'inscrire à trois cours par session et celle du sujet 4 à en suivre jusqu'à cinq tout en travaillant à temps plein.

La motivation à étudier à distance

Plus spécifiquement en lien avec la motivation à étudier à distance, nos sujets sont soumis à un horaire irrégulier ou atypique de travail incompatible avec les études livrées sur place à l'université. Cet état de choses rejoint un élément fort de notre problématique :

l'accessibilité aux études supérieures. En effet, la majorité des sujets a opté pour l'autoformation assistée car ce mode permet de choisir le moment, le lieu, le rythme d'apprentissage et la façon d'apprendre. Ces raisons rejoignent les caractéristiques de la formation à distance de Henri et Kaye (1985) selon qui la FAD permet de se former de façon autonome sans toutefois se soumettre aux contraintes spatio-temporelles ou aux relations d'autorité de la formation traditionnelle. Or, la FOAD ne conviendrait pas à tous les apprenants.

Nous avons examiné les motifs de choix du mode à distance par nos sujets en comparaison avec les motifs du choix autodidactique étudiés par Bouchard (1994). Exception faite des déterminants d'ordre environnemental, il existe peu de correspondance, ce que nous attribuons en partie au fait que Bouchard se penche sur les raisons d'apprendre seul du point de vue d'autodidactes, tandis que les travailleuses que nous avons rencontrées, quoiqu'elles apprennent seules à distance, ne sont peut-être pas motivées *a priori* par le désir d'apprendre mais plutôt par le diplôme et les avantages qu'il apporte à leur carrière. À l'égard du choix délibéré d'apprendre, Glickman (2002) analyse les dix motifs d'entrée en formation de Carré (2001) en fonction de leur caractère intrinsèque (lié au fait même d'être en formation) ou extrinsèque (lié aux objectifs de la formation) selon qu'ils reflètent principalement un désir d'apprendre ou un désir de participer à des activités collectives. À l'instar des résultats de Glickman (2002), les motifs qu'évoquent nos sujets ne semblent pas correspondre aux motifs dégagés par Carré. Pour nos sujets, la FOAD serait un choix davantage apparenté aux motifs qu'évoque l'échantillon de Glickman, soit : la FOAD est un passage obligé vers une qualification nécessaire à la poursuite d'une carrière. À l'évidence aux prises avec un horaire irrégulier ou des contrats à mener dans des villes lointaines, l'autoformation assistée favoriserait l'accès à la formation de nos sujets et l'obtention du diplôme qu'elles convoitent.

Le lien perçu entre la formation et les buts d'ordre scolaire ou d'ordre professionnel

Le fait de percevoir un lien entre la formation et les buts d'ordre scolaire ou professionnel est un facteur mentionné par tous nos sujets. Ce résultat va dans le sens des travaux de Bourgeois et Saint-Pierre (1997), Sales *et al.* (1996a) et Sales et Drolet (1996b) qui montrent que la perception d'un lien entre la formation et les projets de vie favorise la persévérance à l'université.

Tous nos sujets mentionnent qu'elles souhaitent persévérer jusqu'au diplôme au moment de s'inscrire dans leur programme : « *Oui bien sûr, le papier* » (T15AD). Pour la majorité, persévérer signifie terminer le programme et ne pas s'arrêter à la moindre difficulté. Ce qui rejoint Pageau et Bujold (1999) et Sales *et al.* (1996) pour qui l'intention d'obtenir le diplôme au moment de s'inscrire favorise la persévérance. La moitié de notre échantillon a néanmoins abandonné la FOAD. Pour une minorité de nos sujets cependant, persévérer signifie terminer les cours débutés ou atteindre le but fixé qui n'est pas nécessairement le diplôme. L'analyse de nos transcriptions révèle des imprévus survenus dans la vie des décrocheuses ou la poursuite d'autres objectifs qui ne requièrent pas ce diplôme. Or, les persévérantes ont elles-mêmes mentionné des obstacles survenus durant leur formation à la différence qu'elles les ont surmontés. Ce qui nous porte à croire que le bris du lien formation-travail, davantage que les contrariétés, pourrait motiver l'abandon d'une autoformation assistée reliée au travail.

Les avantages conséquents au diplôme pourraient motiver à s'inscrire à l'université malgré les difficultés à concilier travail-famille-formation. Plusieurs sujets mentionnent que le diplôme est essentiel à leur promotion salariale ou à leur mobilité professionnelle. De plus, le fait que des sujets constatent, une fois la FOAD débutée, que les contenus sont utiles à leur travail, donnerait un sens andragogique à leur démarche de formation continue outre le fait d'étudier pour répondre aux exigences du marché du travail.

Le fait qu'un étudiant ait une bonne idée de ce qui l'attend à l'université, favorise sa persévérance (Rivière et Jacques, 1998; Philippe, Romainville et Wilcocq, 1997; Demol, 1995). Quoique tous nos sujets mentionnent qu'elles savaient à quoi s'attendre avant de débiter la FOAD, la moitié a quand même abandonné. D'autres facteurs sont forcément en jeu dans la persévérance.

Notons que la notion d'engagement dans le programme ne ressort pas de nos données bien qu'il s'agisse d'un facteur de persévérance recensé chez Pirot et DeKetele (2000) et Privé et Thériault (1995). Parce qu'elles occupent un emploi à temps plein, l'engagement de nos sujets se manifeste peut-être davantage envers leur carrière qui motive la formation.

Nous avons vu que certains facteurs sont spécifiques aux adultes en formation, tel le besoin qu'a l'adulte de croire en l'utilité de ce qu'il apprend (Knowles, 1990; 1975; 1970) et que tous nos sujets mentionnent que le fait de percevoir un lien entre la formation et la carrière

favorise la persévérance. L'analyse des résultats montre une variété de buts reliés à la carrière. L'espoir d'une mobilité professionnelle motive la moitié des sujets. De plus, les administratrices souhaitent maintenir ou acquérir des compétences au service de leur employabilité et toutes les infirmières veulent bénéficier de la hausse salariale que prévoit leur convention collective : « *À l'hôpital, nous avons juste à présenter nos trois certificats et nous sommes tout de suite payée comme bachelière. C'est dans la convention* » (T3GP). Quoique la majorité des infirmières dit aimer son travail, toutes souffrent des conditions de travail. La majorité mentionne que dès l'inscription en FOAD elles songeaient à quitter leur emploi actuel pour plutôt travailler au CLSC où le baccalauréat est exigé.

Par ailleurs, selon les sujets il serait difficile de persévérer lorsque la formation ne correspond pas ou plus aux attentes ou lorsqu'elle n'est plus reliée au projet professionnel. Ce qui rejoint les constats de Pageau et Bujold (1999) et ceux de Sales et Drolet (1996b). De plus, Knowles (1990), à l'intérieur des principes andragogiques qu'il énonce, souligne l'importance, pour un apprentissage réussi, du lien que l'adulte perçoit entre la formation suivie et le rôle professionnel qu'il tient.

En recrutant des sujets qui perçoivent un lien entre la formation et leur carrière, nous souhaitons explorer, auprès de celles qui ont abandonné la FOAD, si le fait de ne plus percevoir ce lien puisse être en jeu dans l'abandon. Une infirmière mentionne d'ailleurs avoir abandonné en raison d'une réorientation de sa carrière. Or, la taille de l'échantillon ne permet pas de discuter davantage ce lien.

Notons que le plaisir d'apprendre, qu'évoquent 5 administratrices sur 8, n'est évoqué que par 2 infirmières sur 8, bien que la majorité des infirmières (6 sur 8) mentionne avoir découvert, une fois inscrite, la pertinence des cours pour leur emploi et pour elles-mêmes. Quoiqu'il en soit, le certificat les rendrait davantage compétentes à intervenir auprès des familles des patients, disent-elles : « *J'ai l'impression que je suis une meilleure infirmière. Il me semble que j'ai plus de connaissances, surtout face aux personnes âgées. J'emploie un vocabulaire que je n'aurais pas utilisé si je n'avais pas suivi les cours* » (T3GP).

Les prédispositions ou les compétences personnelles

Tous nos sujets mentionnent l'importance des prédispositions ou des compétences d'ordre scolaire ou cognitif et d'ordre comportemental. Elles mentionnent que la personne qui persévère à distance ne se laisse pas distraire, gère son temps, est disciplinée, surmonte les

difficultés, aime apprendre, s'inscrit au nombre de cours qu'elle sait pouvoir compléter, termine les cours débutés ou le programme, s'intéresse aux contenus des cours, consacre du temps à la FOAD, est prédisposée pour l'autoformation, a déjà réussi des cours universitaires, sait comment apprendre à distance, sélectionne dans les contenus ce qui vaut le coup d'être traité à fond, se motive elle-même, n'a pas besoin de rencontrer des gens en personne pour étudier ou demande de l'aide au besoin. Certaines de ces caractéristiques n'avaient pas été recensées, soit : surmonte les difficultés et s'inscrit au nombre de cours qu'elle sait pouvoir compléter : « *Ne pas s'arrêter à la moindre difficulté. Malgré les difficultés, continuer* » (T4GP).

Par ailleurs, la personne susceptible d'abandonner l'autoformation assistée universitaire n'aurait pas bien défini ses attentes face à la formation, ne viserait pas le diplôme, s'inscrirait à trop de cours à la fois, ne s'intéresserait pas aux contenus des cours, en serait à sa première expérience d'apprentissage à distance, serait contrainte à choisir la FOAD car la formation n'est disponible que sous ce mode, gèrerait mal son temps, n'adapterait pas l'organisation de sa vie à la FOAD, ne surmonterait pas les impondérables, aurait besoin d'être dirigée, aurait besoin d'interagir avec d'autres en personne dans le cadre de ses études, serait contrainte à étudier par son employeur ou manquerait de talent pour les études. Certains de ces éléments n'ont pas été recensés, soit : s'inscrire à trop de cours à la fois ou abandonner tout ce qu'il entreprend. Par contre, plusieurs de ces caractéristiques furent repérées lors de la recension, notamment chez Pageau et Bujold (1999) et Langevin (1990). Le fait de méconnaître ses besoins d'apprentissage, d'ignorer qu'il existe différents styles d'apprentissage ou d'ignorer le sien propre, pourrait nuire à la persévérance. À cet égard, des sujets mentionnent avoir réalisé après coup, une fois la FOAD débutée, leur besoin d'interagir avec un groupe pour apprendre.

Les compétences estudiantines sont au nombre des facteurs de persévérance recensés à l'intérieur des travaux de recherches, pensons à la préparation dans les matières de base (Astin, 1999; Coulon, 1997), aux stratégies d'apprentissage ou aux techniques d'études (Boulet *et al.*, 1996; Ellis, 1995; Smith, 1983), à la gestion du temps (Dupont et Ossandon, 1994) ou aux compétences linguistiques (Pageau et Bujold, 1999). Plusieurs de ces caractéristiques semblent associées au savoir apprendre dont traitent Smith (1983), Astin (1999), Pageau et Bujold (1999), Boulet *et al.* (1996), pour ne nommer que ceux-là.

Outre ces compétences estudiantines utiles à l'université, d'autres, quant à elles, concernent directement le mode. En effet, savoir apprendre à distance favoriserait la persévérance en FOAD : « *Comme j'étais une fille de dernière minute, il a fallu que j'apprenne à répartir mon travail* » (T2GP). Ce qui rejoint Glickman (1996) et Depover (1996).

De plus, le fait ne pas en être à sa première expérience de formation à distance que mentionnent nos sujets, rejoint les travaux de De Lièvre (2000), Glickman (1995) et ceux de Depover (1996) qui montrent qu'apprendre à distance est une compétence qui se développe par le fait d'apprendre à distance.

Les préjugés à l'égard du mode à distance

Pour la majorité des sujets le fait d'avoir des préjugés à l'égard du mode pourrait nuire à la persévérance en FOAD, tel croire qu'étudier à distance et sur place en établissement soit semblable ou qu'étudier en situation d'autoformation assistée soit plus facile que sur place. L'ignorance des tenants et aboutissants de la FOAD par l'apprenant, dont ses exigences en termes de gestion du temps ressortent de l'analyse des données. À cet égard, toutes les participantes furent surprises par la quantité de matériel que comportait leur premier cours suivi à distance. Le moment de la réception du matériel du premier cours par la poste semble un moment insolite où l'apprenant découvre l'ampleur du travail qu'implique ce mode. Puis, quelques semaines passent avant que l'apprenant reçoive une lettre qui lui remémore que le premier « devoir » est attendu alors que la plupart des sujets mentionnent qu'elles n'avaient pas encore pris connaissance du matériel. Les sujets qui mentionnent ces étapes s'en disent bouleversées, ce qui nous porte à croire qu'elles ne savaient pas objectivement à quoi s'attendre en FOAD, malgré qu'elles se soient dites préparées. Sales et Drolet (1996b) concluent que l'ignorance des exigences académiques des études universitaires nuit à la persévérance. Notre analyse de la documentation que les établissements transmettaient aux participantes du temps où elles y étudiaient, révèle qu'ils informent les apprenants des difficultés intrinsèques à ce mode. Or, il semblerait que c'est prenant le matériel dans leurs mains que les sujets prennent conscience de l'ampleur du travail qu'implique une autoformation assistée universitaire. Selon Pageau et Bujold (1999), un étudiant qui sait à quoi s'attendre à l'université est davantage susceptible de persévérer. Dans le contexte de notre recherche, toutes mentionnent qu'elles savaient ce qu'implique étudier à distance avant de s'inscrire et aucune n'aurait tenté d'en savoir davantage sur le déroulement d'une FOAD avant le début de la formation. Or, trois sujets,

qui s'avèrent avoir décroché du programme d'administration, mentionnent qu'étudier à distance exige davantage que ce à quoi elles s'attendaient. Elles seraient en quelque sorte victimes de leurs préjugés envers le mode.

Selon les sujets, le fait de croire qu'il n'y a pas de différence entre étudier sur place et étudier à distance, peut nuire à la persévérance en FOAD. La différence entre ces deux modes fut examinée notamment par Henri et Kaye (1985) mais du point de vue du concepteur de formation cependant. Selon leur propre expérience, la majorité des sujets considèrent que ces deux modes sont différents et qu'ils ne conviennent pas, indifféremment, à tous les apprenants. Plusieurs différences entre étudier en modes d'autoformation assistée et sur place, de même que ce que ces modes impliquent pour l'apprenant, se dégagent de nos résultats. Ainsi, les événements de la vie distrairaient davantage l'apprenant qui se forme à distance, et les études sur place à l'université constitueraient un meilleur choix pour l'apprenant qui a besoin d'un groupe pour se motiver. Nous notons des contradictions dans les perceptions des sujets à l'égard de chacun de ces deux modes. En effet, le mode à distance, quoique perçu plus facile par certaines, apparaît être un mode plus lourd selon d'autres sujets.

La différence entre les études à distance et les études sur place à l'université

Nous souhaitons colliger la différence que ces travailleuses perçoivent entre étudier sur place à l'université et à distance. Pour les sujets, chacun de ces modes comporte des avantages, des inconvénients et des obligations de la part de l'apprenant. Globalement, l'autoformation assistée serait inappropriée pour l'apprenant dont la motivation, l'autonomie ou la discipline fait défaut.

Plusieurs différences entre ces deux modes se dégagent des résultats. D'une part, pour les travailleuses rencontrées, étudier sur place à l'université comporte des contraintes, telles l'obligation d'assister au cours, trouver l'énergie nécessaire pour assister au cours après ou avant son quart de travail et l'obligation de travailler en équipe. À cet égard, nos sujets mentionnent que pour réussir un travail universitaire en équipe, l'apprenant doit s'associer des apprenants qui investissent temps et effort pour ne pas avoir à réaliser tout le travail pour l'équipe. D'autre part, l'autoformation assistée avantagerait les personnes pressées puisque le mode permet de ne s'en tenir qu'aux exercices évalués ou de survoler les contenus déjà maîtrisés. Par contre, puisque laissé seul avec le matériel et ses propres échéances, les événements de la vie seraient susceptibles de distraire davantage l'apprenant

à distance que celui qui étudie sur place à l'université. En effet, l'apprenant à distance n'est pas nécessairement soumis à un calendrier préétabli et peut, s'il ne gère pas efficacement son temps, atermoyer ses études dans l'éventualité où, par exemples l'employeur demande d'effectuer du surtemps, des visiteurs impromptus s'annoncent à la maison ou s'il fait trop beau pour étudier.

Toutes mentionnent la difficulté à persévérer. La majorité est d'avis que la persévérance dépend en partie de la capacité à gérer son temps, de l'autodiscipline, de la perception d'un lien entre la FOAD et la carrière et de l'importance accordée au diplôme.

5.2.2 Facteurs d'ordre pédagogique

Dans notre recherche, les facteurs d'ordre pédagogique réfèrent aux éléments qui relèvent de l'université ou sur lesquels elle peut agir tels la formation, sa livraison et l'encadrement. À l'instar des facteurs d'ordre psychologique, nous examinons ces facteurs recueillis en deux temps : ceux favorables puis ceux défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée universitaire reliée au travail.

5.2.2.1 Facteurs d'ordre pédagogique favorables à la persévérance

Au total, cinq facteurs se dégagent des données d'entretiens, soit : la souplesse du mode à distance, la reconnaissance du mode à distance, la qualité du matériel didactique, l'intérêt du personnel envers les apprenants et l'intérêt de l'établissement envers les apprenants. Le tableau XXX détaille ces facteurs.

Tableau XXX. Facteurs d'ordre pédagogique favorables à la persévérance

Facteurs et sous facteurs	N d'énoncés sur 927	N d'énonciatrices sur 16	P	D
La souplesse du mode à distance	10	7	4	3
S'adapte aux événements de la vie	9	7	4	3
S'adapte aux buts changeants de l'apprenant	1	1	1	0
La reconnaissance du mode à distance	4	3	2	1
Par les employeurs	3	2	2	0
Par les autres universités	1	1	0	1
La qualité du matériel didactique	119	16	8	8
La qualité des contenus	19	9	6	3
La qualité des consignes	26	9	4	5
La qualité des dispositifs	40	16	8	8
La qualité de la pédagogie	28	8	7	1
La qualité de l'offre de cours	6	4	3	1
L'intérêt du personnel envers les apprenants	30	16	8	6
Du personnel non pédagogique accueillant	30	14	8	6
Des tuteurs disponibles (horaire), disposés (attitude), compétents, qui offrent du feedback	0	0	0	0
L'intérêt de l'établissement envers les apprenants	6	5	4	1
L'établissement offre des services qui répondent aux besoins des apprenants	6	5	4	1
L'établissement est soucieux de s'améliorer	0	0	0	0

Légende : P pour persévérante et D pour décrocheuse.

La qualité du matériel didactique est un facteur mentionné par tous les sujets. Il s'agit du facteur qui concerne le plus grand nombre d'énoncés de ce tableau, soit : 119 sur 169. Il exprime donc une tendance forte au sein de l'échantillon et implicitement des programmes et des statuts. Notons que ce tableau comporte deux sous facteurs qui n'ont pas été énoncés, soit : des tuteurs disponibles (horaire), disposés (attitude), compétents, qui offrent du feedback et l'établissement est soucieux de s'améliorer. Nous avons décidé d'inclure ces deux éléments pour l'effet miroir avec les facteurs défavorables recueillis et mettre en lumière le fait qu'aucun sujet ne mentionne que les tuteurs favorisent la persévérance et que toutes mentionnent que les tuteurs peuvent nuire à la persévérance. Après ce bref examen du tableau, il convient d'en examiner le contenu.

La souplesse du mode à distance

Par souplesse du mode, nous entendons sa capacité à s'adapter aux particularités de la vie des apprenants adultes. Résultant du processus de réduction des données, ce facteur se dégage de 10 énoncés rapportés par 7 apprenantes, soit : 4 persévérantes et 3 décrocheuses. Ce facteur exprime donc une tendance modérée au sein des persévérantes. Il comporte deux sous facteurs.

- s'adapte aux événements de la vie

Ce sous facteur se dégage de 9 énoncés rapportés par 7 sujets : 4 persévérantes (2 en gérontologie, 2 en administration) et 3 décrocheuses (1 en gérontologie, 2 en administration). Il exprime une tendance modérée au sein de l'échantillon. Il comporte deux éléments importants, soit : pouvoir convenir d'une autre date de remise d'un travail dans l'éventualité d'un impondérable et pouvoir convenir d'un autre lieu pour l'examen final.

- s'adapte aux buts changeants de l'apprenant

Ce sous facteur est mentionné par une persévérante en gérontologie pour qui pouvoir cumuler trois certificats à distance en vue d'un baccalauréat par cumul favorise la persévérance. Pouvoir morceler le baccalauréat en trois étapes est une modalité qui autorise des pauses entre chaque certificat sans nécessairement générer le sentiment d'échec scolaire.

La reconnaissance du mode à distance

Par la reconnaissance du mode, nous entendons la valeur que lui attribuent les personnes et les organismes. Ce facteur de persévérance se dégage de 4 énoncés rapportés par 3 apprenantes : 2 persévérantes et 1 décrocheuse. Aucune tendance ne s'en dégage. Le facteur comporte deux sous facteurs.

- la reconnaissance du mode à distance par les employeurs

Ce sous facteur se dégage de 3 énoncés rapportés par 2 persévérantes : une en gérontologie et une en administration. Selon ces travailleuses rencontrées en 2001, la FOAD est davantage reconnue par les employeurs depuis qu'elle comporte des examens sur place à la fin de chaque cours.

- la reconnaissance du mode à distance par les autres universités

Ce sous facteur est mentionné par une décrocheuse en administration. Pour elle, savoir que l'autoformation assistée est reconnue par d'autres universités favorise la persévérance. Elle mentionne que l'UQÀM, où elle poursuit dorénavant un baccalauréat en administration sur place en établissement, a reconnu deux cours qu'elle a suivis à distance avec la TÉLUQ.

La qualité du matériel didactique

Ce facteur émerge de 119 énoncés et toutes l'énoncent. Il exprime des tendances fortes à l'égard de l'échantillon, des programmes et des statuts. Il comporte cinq sous facteurs.

- la qualité des contenus

Ce sous facteur se dégage de 19 énoncés rapportés par 9 sujets, soit : 6 persévérantes (4 en gérontologie, 2 en administration) et 3 décrocheuses (2 en gérontologie, 1 en administration). Il exprime donc des tendances modérées au sein des persévérantes et à l'égard du programme de certificat en gérontologie. Il en ressort principalement que des contenus structurés, abondants, mis à jour, stimulants et sans redondance d'un cours à l'autre favorisent la persévérance. Notons que la majorité (9 sur 16) s'est dite étonnée par l'abondance et la qualité du matériel reçu par leur établissement.

- la qualité des consignes

Ce sous facteur se dégage de 26 énoncés et il est mentionné par 9 sujets, soit : 4 persévérantes (3 en gérontologie, 1 en administration) et 5 décrocheuses (2 en gérontologie, 3 en administration). Ce facteur exprime donc des tendances modérées chez les décrocheuses et à l'égard du programme de certificat en gérontologie. Il en ressort principalement que des consignes claires au moment de se réinscrire à d'autres cours ou sur la façon de réaliser les travaux favorisent la persévérance.

- la qualité des dispositifs

Ce sous facteur se dégage de 40 énoncés et toutes l'énoncent. Il exprime donc des tendances fortes au sein de l'échantillon et à l'égard des programmes et des statuts. La synthèse des caractéristiques des dispositifs est présentée à l'intérieur du tableau XXXI où la colonne de droite décrit les énonciatrices.

Tableau XXXI. Caractéristiques des dispositifs favorables à la persévérance

Dispositifs	Fréquence
Des contenus en format papier pour apprendre et lire. Toutes refusent l'éventualité d'apprendre en ligne ou <i>e-learning</i> ;	26 énoncés rapportés par tous les sujets (16);
Des cassettes audio et vidéo audibles, qui ajoutent aux contenus;	7 énoncés rapportés par 7 sujets : 3 persévérantes (2 en gérontologie, 1 en administration) et 4 décrocheuses en administration;
Un accès facile à un site Internet qui fonctionne et comporte les fonctionnalités annoncées.	7 énoncés rapportés par 7 sujets : 4 persévérantes (2 en gérontologie et 2 en administration) et 3 décrocheuses en administration.

Notons que tous les sujets refusent l'éventualité d'apprendre en ligne ou *e-learning*. Elles préfèrent les contenus de type papier pour lire et apprendre. De plus, elles mentionnent qu'elles imprimeraient tout si le *e-learning* était imposé comme mode d'apprentissage. Par

ailleurs, elles craignent que le *e-learning* calque les désagréments de la formation en présence dont l'obligation de travailler en équipe et les horaires imposés.

- la qualité de la pédagogie

Ce sous facteur se dégage de 28 énoncés rapportés par 8 sujets, soit : 7 persévérantes (4 en gérontologie, 3 en administration) et 1 décrocheuse en administration. Il exprime donc une tendance forte au sein des persévérantes et une tendance modérée à l'égard du programme de gérontologie. La synthèse des caractéristiques recueillies favorables à la persévérance en FOAD est présentée au tableau XXXII où la colonne de droite décrit les énonciatrices.

Tableau XXXII. Caractéristiques favorables à la pédagogie en FOAD

Caractéristiques	Fréquence
Le recours à une pédagogie adaptée au mode à distance;	3 énoncés rapportés par 3 persévérantes (2 en gérontologie, 1 en administration);
L'envoi du matériel entier au début du cours incluant les vidéos, pour cheminer à son rythme sans la contrainte d'attendre la télédiffusion;	4 énoncés rapportés par 4 persévérantes (3 en gérontologie, 1 en administration);
L'équilibre entre les lectures et les travaux;	3 énoncés rapportés par 3 persévérantes (2 en gérontologie, 1 en administration);
Une méthodologie univoque de présentation des travaux pour tous, tuteurs et étudiants;	4 énoncés rapportés par 4 persévérantes (3 en gérontologie, 1 en administration);
L'accès en ligne à des échéanciers de remise des travaux, calendriers, gabarits facilitant la préparation ou la présentation des travaux;	2 énoncés rapportés par 2 persévérantes en administration;
L'offre de cours, d'examens et d'évaluations ni trop faciles ni trop difficiles.	12 énoncés rapportés par 5 sujets : 4 persévérantes (3 en gérontologie, 1 en administration) et 1 décrocheuse en administration.

- la qualité de l'offre de cours

Ce sous facteur se dégage de 6 énoncés rapportés par 4 sujets, soit : 3 persévérantes (2 en gérontologie, 1 en administration) et 1 décrocheuse en administration. Il ne se dégage pas de tendance de ce sous facteur. Il ressort principalement qu'une offre abondante de cours favorise la poursuite des études au-delà du certificat, voire même tout au long de la vie.

L'intérêt du personnel envers les apprenants

Par l'intérêt du personnel, nous entendons l'attention prodiguée aux apprenants ou la qualité des services. Ce facteur se dégage de 30 énoncés rapportés par 14 sujets, soit : 8 persévérantes et 6 décrocheuses. Il comporte deux sous facteurs, soit : du personnel non pédagogique accueillant (ces 30 énoncés) et des tuteurs disponibles (horaire), disposés (attitude), compétents et qui offrent du feedback (0 énoncé). Nous avons inclus ce

deuxième sous facteur pour l'effet miroir avec les facteurs défavorables à la persévérance. Vu le nombre d'énonciatrices, ce facteur exprime des tendances fortes à l'égard de l'échantillon, du certificat en gérontologie et au sein des persévérantes. De plus, il exprime des tendances modérées à l'égard du certificat en administration et au sein des décrocheuses.

- du personnel non pédagogique accueillant

Ce sous facteur se dégage de 30 énoncés rapportés par 14 sujets, soit : les 8 persévérantes et 6 décrocheuses (4 en gérontologie, 2 en administration). Ce sous facteur exprime donc des tendances fortes à l'égard l'échantillon, du programme de gérontologie et au sein des persévérantes. De plus, il exprime des tendances modérées à l'égard du programme de certificat en administration et du statut de décrocheuse. Il ressort que du personnel non pédagogique accueillant (bienveillant, chaleureux) dès l'inscription jusqu'au diplôme favorise la persévérance. Quoiqu'elles se forment à distance, les participantes disent communiquer avec les universités par téléphone ou en personne.

- des tuteurs disponibles, disposés, compétents et qui offrent du feedback

D'aucune affirme que les tuteurs favorisent la persévérance. Nous avons inclus ce sous facteur pour l'effet miroir avec les facteurs défavorables recueillis car toutes affirment que les tuteurs peuvent nuire à la persévérance en FOAD.

L'intérêt de l'établissement envers les apprenants

Ce facteur se dégage de 6 énoncés rapportés par 5 sujets, soit : 1 décrocheuse et 4 persévérantes. Il exprime donc une tendance modérée au sein des persévérantes. De plus, comme 4 énonciatrices étudiaient en gérontologie, il exprime une tendance modérée au sein de ce programme. Ce facteur comporte deux sous facteurs.

- l'établissement offre des services qui répondent aux besoins des apprenants

Ce sous facteur se dégage de 6 énoncés rapportés par 5 sujets, soit : 4 persévérantes (3 en gérontologie, 1 en administration) et 1 décrocheuse en gérontologie. Il exprime donc des tendances modérées au sein des persévérantes et au point de vue du certificat en gérontologie. Notons qu'un seul élément du sous facteur est mentionné favorable à la persévérance, soit : un établissement qui évalue la qualité du français avant l'admission. Les autres éléments sont, en fait, le contraire des éléments recueillis que nous avons inclus pour l'effet miroir avec les facteurs défavorables recueillis. Donc, outre l'élément favorable

déjà mentionné, les éléments dont nous exprimons le contraire sont : un établissement qui convie à des journées d'information; qui informe les apprenants des activités de l'établissement, de ses professeurs et de ses étudiants à l'aide d'un journal électronique ou d'autres moyens, qui offre des services d'orientation et de reconnaissance des acquis, qui donne accès à une bibliothèque sur place et qui convie les apprenants à la collation des grades – même ceux qui étudient à distance.

- l'établissement est soucieux de s'améliorer

Aucune participante n'affirme que l'amélioration des services favorise la persévérance. Nous avons inclus ce sous facteur pour l'effet miroir avec le sous facteur défavorable à la persévérance que nous avons dégagé des données. Par le soucis de s'améliorer, les sujets font référence aux évaluations complétées à la fin de chaque cours et qui ne sembleraient pas être prises en compte par les établissements qu'elles fréquentaient.

5.2.2.2 Facteurs d'ordre pédagogique défavorables à la persévérance

Les facteurs défavorables dégagés, sont : la rigidité institutionnelle, la mauvaise qualité du matériel didactique, l'indisponibilité, l'attitude négative ou l'incompétence du personnel et des services institutionnels inadéquats. Le tableau XXXIII les détaille.

Tableau XXXIII. Facteurs d'ordre pédagogique défavorables à la persévérance

Facteurs et sous facteurs	N d'énoncés sur 927	N d'énonciatrices sur 16	P	D
La rigidité institutionnelle	2	2	0	2
Rigidité à l'égard de la date de remise d'un travail ou du lieu d'examen	2	2	0	2
La mauvaise qualité du matériel didactique	25	11	8	3
La mauvaise qualité des contenus	11	6	5	1
La mauvaise qualité des consignes	3	2	2	0
La mauvaise qualité des dispositifs	10	7	5	2
La mauvaise qualité de la pédagogie	1	1	1	0
L'indisponibilité, l'attitude négative ou l'incompétence du personnel	144	16	8	8
Du personnel à l'accueil ou à l'admission	2	2	1	1
Des tuteurs	142	16	8	8
Des services institutionnels inadéquats	53	14	7	7
Des services inappropriés	43	13	7	6
Une offre de cours insuffisante	8	3	2	1
La non reconnaissance du mode par les employeurs	2	1	0	1

Légende : P pour persévérante et D pour décrocheuse.

Notons que deux des facteurs défavorables inclus au tableau sont mentionnés par toutes, soit : la mauvaise qualité du matériel didactique et l'indisponibilité, l'attitude négative ou

l'incompétence du personnel. Ces facteurs, en plus des services institutionnels inadéquats, expriment des tendances fortes au sein de l'échantillon et à l'égard des programmes et des statuts. De plus, l'indisponibilité, l'attitude négative ou l'incompétence du personnel se dégage de plus de la moitié des énoncés concernés par ce tableau (144 sur 224). Notons que 142 de ces 144 énoncés traitent de l'insatisfaction envers les tuteurs. Après cette présentation du tableau, il convient d'en examiner le contenu.

La rigidité institutionnelle

Par rigidité, nous entendons la difficulté de l'établissement à composer avec la singularité des situations de la vie des adultes qui le fréquentent. Ce facteur défavorable à la persévérance se dégage de 2 énoncés rapportés par 2 décrocheuses, soit : 1 en gérontologie et 1 en administration. Il comporte un sous facteur.

- la rigidité à l'égard de la date de remise d'un travail ou du lieu d'examen

Ce sous facteur est mentionné par 2 décrocheuses : 1 en gérontologie et 1 en administration.

La mauvaise qualité du matériel didactique

Ce facteur se dégage de 25 énoncés rapportés par 11 sujets, soit : les 8 persévérantes et 3 décrocheuses. Il exprime une tendance forte au sein des persévérantes. Il comporte quatre sous facteurs.

- la mauvaise qualité des contenus

Ce sous facteur se dégage de 11 énoncés rapportés par 6 sujets, soit : 5 persévérantes et 1 décrocheuse. Il exprime donc une tendance modérée au sein des persévérantes. La synthèse des caractéristiques des contenus qui sont susceptibles de nuire à la persévérance, dégagées des données, est présentée au tableau XXXIV. La colonne de droite décrit les énonciatrices.

Tableau XXXIV. Caractéristiques des contenus de cours défavorables à la persévérance

Caractéristiques	Fréquence
Des contenus trop faciles ou trop difficiles (complexité);	6 énoncés rapportés par 4 persévérantes, soit : 3 en gérontologie, 1 en administration;
Des contenus obsolètes (exactitude);	2 énoncés rapportés par 2 persévérantes en gérontologie;
Des contenus trop abondants (quantité).	3 énoncés rapportés par 3 sujets, soit : 2 persévérantes en gérontologie et 1 décrocheuse en administration.

- la mauvaise qualité des consignes

Ce sous facteur émerge de 3 énoncés rapportés par 3 persévérantes (2 en gérontologie et 1 en administration) pour qui des consignes ambiguës de présentation des travaux peuvent nuire à la persévérance.

- la mauvaise qualité des dispositifs

Ce sous facteur se dégage de 10 énoncés rapportés par 7 sujets, soit : 5 persévérantes et 2 décrocheuses. Il exprime donc une tendance modérée chez les persévérantes. La synthèse des caractéristiques des dispositifs défavorables à la persévérance que renferme ce sous facteur est incluse au tableau XXXV. La colonne de droite décrit les énonciatrices.

Tableau XXXV. Caractéristiques des dispositifs défavorables à la persévérance

Caractéristiques	Fréquence
Une technologie qui a des ratés, un site Internet ou un Café Internet inaccessible;	8 énoncés rapportés par 6 sujets, soit : 4 persévérantes (1 en gérontologie, 3 en administration) et 2 décrocheuses en administration;
Du matériel vidéo ou audio inaudible ou mal filmé.	2 énoncés rapportés par 2 persévérantes en gérontologie.

- la mauvaise qualité de la pédagogie

Par mauvaise qualité de la pédagogie, nous entendons des erreurs dans le design d'un cours sous ce mode ou encore à l'égard des particularités de la clientèle adulte qui suit ces formations. Ce sous facteur est mentionné par une diplômée en administration qui voit en la hausse des critères de correction qu'elle perçoit, un facteur défavorable à la persévérance.

L'indisponibilité, l'attitude négative ou l'incompétence du personnel

Ce facteur se dégage de 144 énoncés. Toutes l'énoncent. Il exprime des tendances fortes à l'égard de l'échantillon, des programmes et des statuts. Il comporte deux sous facteurs.

- du personnel à l'accueil ou à l'admission

Ce sous facteur émerge de 2 énoncés rapportés par 2 sujets, soit : 1 persévérante en gérontologie et 1 décrocheuse en administration. Il ressort qu'un manque d'information sur la reconnaissance des acquis peut nuire à la persévérance.

- des tuteurs

Le tutorat est le thème qui a généré le plus grand nombre d'énoncés, soit : 142 des 927 énoncés recueillis à l'occasion de cette recherche. Toutes les participantes expriment de l'insatisfaction envers le tutorat. Nous avons groupé en trois points les caractéristiques des

tuteurs susceptibles de nuire à la persévérance. Il s'agit de l'indisponibilité, de l'attitude négative et de l'absence de rétroaction. L'indisponibilité, réfère à l'incompatibilité avec l'horaire de travail des apprenants et l'indisponibilité aux plages annoncées du fait que le tuteur n'appelle pas l'apprenant ni au début du cours ni ensuite. L'attitude négative réfère à l'impatience manifestée par le tuteur envers l'apprenant ou le recours à l'appel conférence pour parler de lui-même. Quant à l'absence de rétroaction, elle réfère à l'absence de feedback rapide et complet sur les travaux, l'absence de réponse aux courriels malgré que ce soit le moyen de communiquer que le tuteur de la TÉLUQ offre, de même que les réponses erronées qui minent la confiance à l'égard du tuteur et de l'établissement. Nonobstant le programme ou le statut, toutes les participantes se plaignent du tutorat. Elles souhaitent des tuteurs disponibles, disposés, compétents et qui rétroagissent aux travaux.

Des services institutionnels inadéquats

Par inadéquats, nous entendons des services que l'établissement offrent et qui ne répondent pas aux besoins des travailleurs qui se forment à distance. Ce facteur défavorable à la persévérance se dégage de 53 énoncés rapportés par 14 sujets. Selon les critères décrits au quatrième chapitre, il exprime des tendances fortes au sein de l'échantillon, des programmes et des statuts. Il comporte trois sous facteurs.

- des services inappropriés

Par services inappropriés, nous entendons des services qui ne sont pas offerts au meilleur qu'ils pourraient l'être aux travailleurs qui se forment en FOAD. Ce sous facteur se dégage de 43 énoncés rapportés par 13 sujets, soit : 7 persévérantes (3 en gérontologie, 4 en administration) et 6 décrocheuses (3 en gérontologie, 3 en administration). Il exprime des tendances fortes à l'égard de l'échantillon, au sein des persévérantes de même qu'une tendance modérée au sein des décrocheuses. Le tableau XXXVI présente la synthèse des caractéristiques des services susceptibles de nuire à la persévérance. La colonne de droite rend compte du nombre et du statut des énonciatrices.

Tableau XXXVI. Caractéristiques des services défavorables à la persévérance

Caractéristiques	Fréquence
Des services inadaptés aux besoins : l'établissement n'informe pas les apprenants à distance des mesures ou ressources pour favoriser la persévérance, des journées d'information ou de tenue de la collation des grades;	22 énoncés rapportés par 12 sujets : 7 persévérantes (3 en gérontologie, 4 en administration) et 5 décrocheuses (2 en gérontologie, 3 en administration);
L'établissement embauche ou maintient en emploi des tuteurs qui nuisent à la persévérance;	19 énoncés rapportés par 8 sujets : 4 persévérantes (1 en gérontologie, 3 en administration) et les 4 décrocheuses en administration;
L'établissement ne tient pas compte des évaluations de cours complétées par les apprenants.	2 énoncés rapportés par 2 sujets : 1 persévérante en gérontologie et 1 décrocheuse en administration.

- une offre de cours insuffisante

Ce sous facteur se dégage de 8 énoncés rapportés par 3 sujets en gérontologie, soit : 2 persévérantes et 1 décrocheuse. Il ressort principalement qu'une offre de cours insuffisante en FOAD oblige à étudier sur place pour compléter le programme ou retarde la graduation du fait que l'inscription à chacune des sessions est entravée faute de cours.

- la non reconnaissance du mode par les employeurs

Ce sous facteur se dégage de 2 énoncés rapportés par une décrocheuse en administration. Il ressort que le fait que les employeurs ne reconnaîtraient pas la valeur des formations acquises sous ce mode puisse nuire à la persévérance des apprenants qui se forment à distance.

5.2.2.3 Les facteurs d'ordre pédagogique selon le statut

En vue de répondre à notre question de recherche, nous avons examiné les facteurs d'ordre pédagogique dégagés de la réduction des données en fonction du statut. À l'instar des facteurs d'ordre psychologique, nous notons le peu de différence entre les énoncés recueillis chez les persévérantes et ceux recueillis chez les décrocheuses. Des différences minimales sont notées à l'intérieur des sous facteurs. En effet le sous facteur favorable « la qualité de la pédagogie » origine de 7 persévérantes et d'une décrocheuse. Par ailleurs, le sous facteur « l'établissement offre des services qui répondent aux besoins des apprenants » origine de 4 persévérantes et d'une décrocheuse. Pour ce qui est des différences entre les statuts des énonciatrices des facteurs défavorables, le sous facteur « la mauvaise qualité des contenus » origine de 5 persévérantes et d'une décrocheuse. Il n'y a pas donc pas de différence entre les facteurs dégagés selon le statut et les différences minimales se notent au

niveau de trois sous facteurs. Cette similitude nonobstant le statut des sujets pourrait indiquer qu'elles partagent une opinion univoque de ce qui favorise ou nuit à la persévérance en situation d'autoformation assistée universitaire reliée au travail.

La sous-section suivante rappelle les facteurs dégagés de la réduction des données. L'analyse des facteurs d'ordre pédagogique sera ensuite présentée.

5.2.2.4 Synthèse des facteurs d'ordre pédagogique

Avant d'analyser les résultats, il convient de présenter la synthèse des facteurs d'ordre pédagogiques dégagés de nos résultats, soit : la souplesse du mode, la reconnaissance du mode et la qualité du matériel didactique. Au sujet du matériel, soulignons le souhait en faveur du maintien des contenus livrés en mode « papier » pour apprendre et lire et le rejet de l'éventualité des contenus livrés en ligne ou du *e-learning* par l'ensemble des participantes. De plus, il ressort que l'intérêt du personnel envers les apprenants, soit : un personnel pédagogique accueillant et des tuteurs disponibles, disposés, compétents et qui offrent de la rétroaction, et l'intérêt de l'établissement envers les apprenants, soit : un établissement qui offre des services qui répondent aux besoins des apprenants et qui a le souci de s'améliorer, sont autant de facteurs favorables à la persévérance des apprenants en FOAD. De plus, nous notons une différence quant aux facteurs de persévérance énoncés selon le programme auquel appartiennent les sujets. En effet, pour celles en gérontologie, la qualité des contenus, la clarté des consignes, la qualité de la pédagogie, l'intérêt du personnel et l'intérêt de l'établissement envers les apprenants sont des facteurs favorables à la persévérance, alors que pour celles en administration, les facteurs dégagés sont plutôt la qualité de l'offre de cours et la qualité de l'accueil du personnel.

Outre ces facteurs favorables à la persévérance, des facteurs défavorables se dégagent des données, soit : la rigidité institutionnelle, la mauvaise qualité du matériel didactique, des contenus, des consignes, des dispositifs ou de la pédagogie, l'indisponibilité, l'attitude négative ou l'incompétence des tuteurs ou du personnel à l'accueil, et des services institutionnels inadéquats, dont une offre de cours insuffisante. Notons la présence d'un élément défavorable que toutes mentionnent en parlant des services de l'établissement, soit : le manque d'information sur les mesures ou les ressources. De plus, nous notons une différence selon les programmes en ce qui concerne les services institutionnels. En effet, les sujets en administration (TÉLUQ) mentionnent que l'embauche ou le maintien en emploi

de tuteurs incompetents nuit à la persévérance alors que les sujets en gérontologie (UdeM) mentionnent qu'une offre de cours insuffisante oblige les apprenants à compléter le programme de certificat sur place à l'université, qu'étudier sur place est compliqué avec un horaire irrégulier de travail et qu'une offre de cours insuffisante entrave l'inscription à chacune des sessions, ce qui retarde la progression dans le programme et la graduation.

De plus, il ressort des données que la mauvaise qualité des dispositifs et particulièrement les ratés de la technologie que mentionnent 6 des 8 sujets en administration, nuit à la persévérance. Notons que les deux sujets qui affirment que la rigidité institutionnelle nuit à la persévérance (sujets 10 et 16), ont abandonné la FOAD parce que leur établissement respectif a refusé de convenir avec elles d'un autre moment ou d'un autre lieu pour l'examen final.

5.2.2.5 Analyse des résultats à la dimension pédagogique

Après avoir résumé les facteurs d'ordre pédagogique, la section suivante présente l'analyse de ces facteurs dégagés. Les facteurs d'ordre pédagogique réfèrent aux caractéristiques ou aux éléments qui relèvent de l'université ou sur lesquels elle peut agir.

Avant de présenter l'analyse des facteurs d'ordre pédagogique, il convient de rappeler les grandes lignes de notre recension spécifique à cet ordre de facteurs. Nous avons examiné les travaux d'auteurs dans le domaine de l'autoformation qui traitent des caractéristiques d'un soutien efficace en FOAD et le soutien qu'offre les établissements universitaires aux apprenants. Plusieurs facteurs furent recensés dont les critères de qualité d'une FOAD (Boissonneault et Le Coz, 1999) et les compétences recherchées par l'autoformant chez un aidant (Tremblay, 1986). La recherche sur la FOAD est jeune et les facteurs de persévérance sont surtout issus de recherches qui portent sur les formations suivies sur place, à l'université. Ces travaux sont néanmoins utiles. En effet, nonobstant les développements technologiques, la qualité de l'environnement d'apprentissage (Averous et Touzot, 2002) et l'accès à des services de qualité (Boissonneault et Le Coz, 1999) sont des critères de qualité à la fois en FOAD et en présence. De plus, en FOAD, le choix d'une variété de dispositifs de formation (Glickman, 2002) en respect des styles ou des préférences d'apprentissage (Knowles, 1975) et une offre abondante de cours (UNESCO, 2000) favoriseraient la persévérance. Aussi, le fait de pouvoir accéder à de l'aide

pédagogique au besoin (Langevin, 1999) et à des ateliers d'habilitation aux études (Langevin et Bruneau, 2000) favoriserait la persévérance.

Au moment de présenter nos résultats, nous notons qu'il n'y a pas de différence à l'intérieur des données recueillies par rapport aux statuts. En effet, les mêmes facteurs sont mentionnés par les persévérantes et les décrocheuses. Ce qui retient principalement notre attention tient au fait que les tuteurs ne sont pas mentionnés au nombre des facteurs favorables à la persévérance et que tous les sujets mentionnent que les tuteurs sont susceptibles de nuire à la persévérance dans une autoformation assistée reliée au travail. Or, notre examen des documents institutionnels montre que le tutorat est la première mesure en importance qu'offraient les établissements lorsque nos participantes les fréquentaient.

Analyse des facteurs d'ordre pédagogique

Cette section présente l'analyse des facteurs dégagés des données d'entrevues au regard de la recension et de notre préoccupation de recherche. L'analyse s'effectue à travers cinq grands thèmes, soit : la souplesse du mode à distance, la reconnaissance du mode à distance, la qualité de la formation et des dispositifs, le soutien aux apprenants et les services offerts par les établissements. De façon générale, tous les sujets expriment leur insatisfaction envers le tutorat et rejettent l'éventualité de se former en ligne ou *e-learning*. Par contre, la majorité apprécie la qualité du matériel didactique et la clarté des consignes.

La souplesse du mode à distance

Le mode à distance s'adapterait aux circonstances de la vie adulte et aux buts changeants de l'apprenant. Par exemple, il ressort que la possibilité de convenir d'une autre date de remise d'un travail dans l'éventualité d'un impondérable ou la possibilité de subir l'examen final dans un autre lieu favoriserait la persévérance : « *J'ai passé l'examen en Caroline du Nord* » (T16AD). La souplesse du mode est un facteur recensé chez plusieurs auteurs dont Glickman (2003), Ruelland (2000) et Jacquinot (1993).

De plus, la possibilité de cumuler trois certificats suivis à distance en vue d'un baccalauréat favoriserait la persévérance en FOAD de travailleurs aux prises avec un horaire irrégulier. Les certificats que suivent les sujets, à l'instar de certains programmes offerts en présence, se morcellent, s'adaptent aux buts changeants des apprenants, qui peuvent, entre chaque certificat, poursuivre d'autres objectifs personnels ou professionnels : « *Si on m'avait dit : "Tu vas avoir ton bacc. dans dix ans". C'est trop long ! Mais un certificat en 2 ou 3 ans...* »

(T3GP). Selon Pageau et Bujold (1999) la formule par cumul favorise la persévérance puisque chaque certificat est perçu comme une étape réalisable. Un apprenant qui réussit un premier certificat est susceptible d'en compléter un deuxième et un troisième, même s'il n'envisageait pas l'éventualité de compléter un baccalauréat au départ, comme le mentionne un sujet qui a persévéré jusqu'au diplôme en administration. Or, ce ne sont pas tous les programmes de baccalauréat qui sont morcelables en certificats, pensons par exemples aux études en médecine ou en ingénierie. Les travailleurs qui étudient à temps partiel ne peuvent toujours pas se former dans tous les domaines.

La reconnaissance du mode à distance

Il ressort des données que la reconnaissance du mode à distance par les employeurs et par les autres établissements universitaires favoriserait la persévérance sous ce mode. En effet, pour des sujets, les programmes à distance concernés par cette recherche auraient davantage de valeur aux yeux des employeurs depuis l'instauration des examens sur place à l'université à la fin de chaque cours: « *Quand j'ai débuté, il n'y avait pas d'examen. Mais la situation a changé. À la TÉLUQ il y a des examens en salle. Avant, ma mère aurait pu m'aider* » (T8AP). Les infirmières rencontrées mentionnent que leurs employeurs reconnaissent les cours suivis sous ce mode. En effet, leurs employeurs haussent le salaire des infirmières dès qu'elles sont bachelères, nonobstant qu'elles aient étudié à distance ou sur place à l'université. Par contre, cette reconnaissance du mode ne s'étendrait pas à tous les employeurs et des décrocheuses en administration sont d'avis qu'il incombe à l'université de convaincre les employeurs de la valeur de ses FOAD. La reconnaissance du mode à distance par les employeurs n'est pas un facteur que nous avons recensé.

De plus, le fait pour un apprenant d'être convaincu que les cours qu'il suit sous ce mode sont reconnus par d'autres établissements, favoriserait la persévérance : « *À l'UQAM, il y a deux cours en administration qu'on crédite même s'ils ont été suivis à distance : Ressources humaines et Introduction au marketing* » (T16AD). Une travailleuse qui voyageait durant une année a suivi des cours à distance en administration à la TÉLUQ et les a fait reconnaître à l'intérieur d'un baccalauréat qu'elle termine sur place à l'UQAM. Notons que la TÉLUQ et l'UQAM sont des établissements membres du réseau des établissements de l'Université du Québec. Or, nos données ne permettent pas d'affirmer que des cours en administration suivis à distance à la TÉLUQ sont reconnus à l'intérieur

d'un baccalauréat livré sur place par les autres établissements universitaires québécois dont l'UdeM, Laval, Sherbrooke, McGill, Concordia ou Bishop.

La qualité de la formation et des dispositifs

La majorité des sujets s'est dite étonnée par l'ampleur et la qualité du matériel qu'elles ont reçu de leur établissement respectif. Plusieurs auteurs soulignent l'importance de la qualité des contenus livrés à distance, dont Lamontagne (2001), Alava (2000) et le REFAD (1994). Toutes les persévérantes soulignent la qualité des contenus : « *Je garde les cartables* » (T14AD). Par contre, des sujets ont noté des inexactitudes dans le matériel mais sans que cela n'affecte leur objectif d'obtenir le diplôme : « *J'ai suivi un cours où les réponses [du corrigé] étaient fausses. Le tuteur m'a dit : "Ne t'en fais pas, c'est pas grave". C'est grave!* » (T6AP).

Des participantes se sont dites découragées par la quantité de contenus de certains cours : « *Quand tu reçois ta Bible c'est décourageant même avant de débiter ! Un chapitre de 100 pages !* » (T2GP).

Tous les sujets affirment que la qualité de la formation est un facteur qui favorise la persévérance en situation d'autoformation assistée. Elles mentionnent plusieurs aspects de la formation, tels les contenus, les consignes, les dispositifs, la pédagogie et le design. « *Chaque cours a un déroulement, un programme, des objectifs par semaine. Je trouve que c'est bien divisé. Le problème est de le suivre* » (T14AD). De plus, trois propriétés des cours se dégagent des données, soit : le niveau de complexité, l'exactitude et la quantité de matière : « *On n'est pas des bébés. Souvent les cours pourraient être des cours de niveau cégep* » (T4GP); « *Au premier examen, nous avons droit à nos notes. Quelqu'un qui échoue ça !* » (T3GP).

Selon nos sujets, les cours en FOAD devraient posséder certaines caractéristiques, soit : être structurés, mis à jour, stimulants, équilibrés en termes de quantité de lectures et de travaux exigés et équilibrés d'un cours à l'autre sous ces rubriques, comporter des examens et des évaluations ni trop faciles ni trop difficiles, éviter la redondance d'un cours à l'autre ou encore avec des cours déjà suivis à l'ordre collégial.

De plus, des consignes ambiguës sur la présentation des travaux, de la part de l'établissement ou des tuteurs peuvent nuire à la persévérance. Selon les sujets, des consignes claires possèdent certaines caractéristiques : elles décrivent clairement le

déroulement du cours, la réalisation et l'évaluation des travaux et le processus de réinscription à d'autres cours : « *Tout est bien expliqué. Je reçois une feuille, je remplis la feuille, j'ai fini un cours et là on m'en propose un autre, des autres d'ailleurs* » (T3GP). La qualité des consignes est un facteur recensé chez Boissonneault et le Coz (1999).

Il ressort également des données que quoiqu'elles étudient à distance, la moitié des sujets mentionnent que des rencontres avec d'autres apprenants est susceptible de favoriser la persévérance. Ce qui rejoint les constats de Langevin et Bruneau (2000) et Brien (1992) qui s'intéressent à la pédagogie universitaire. Parmi ces participantes, 3 décrocheuses en administration sur 4 aimeraient rencontrer d'autres apprenants pour échanger sur un thème lié au cours, valider leur compréhension ou connaître les résultats qu'obtiennent les autres participants pour se comparer avec eux. Ce souhait indique peut-être la nostalgie de l'aspect socio affectif des formations livrées sur place. Notons que six de ces 8 sujets (nos 4, 5, 7, 8, 13, 15) aimeraient échanger entre apprenants sans la présence d'un tuteur. Par ailleurs, le fait que les sujets soient des Montréalaises qui habitent à proximité des universités a peut-être favorisé l'expression du souhait de rencontrer *en personne* d'autres apprenants. Rien n'indique qu'elles auraient exprimé ce souhait si elles habitaient Sept-Îles où l'université la plus près est à plusieurs heures de route.

Pour ce qui est de la qualité des dispositifs, il ressort de nos données que des cassettes audio et vidéo audibles, qui ajoutent aux contenus « papier », favoriseraient la persévérance en FOAD. L'inverse est aussi mentionné par deux sujets en gérontologie qui se disent agacées par certains vidéos : « *En quoi est-ce utile des vidéos où une personne lit son cours? Qu'ils envoient des entretiens avec des gens! Des choses qui ajoutent au matériel* » (T1GP). « *Y a des cassettes qui sont plates ça pas d'allure ! La dame lit ! Je vais lire toute seule, j'en suis capable* » (T4GP).

Pour ce qui est des dispositifs technologiques, les ratés du site Internet ou un Café Internet institutionnel inaccessible serait susceptible de nuire à la persévérance. Ce qui rejoint Glickman (2003) et Boissonneault et Le Coz (1999) qui concluent que la technologie peut constituer un irritant pour l'apprenant à distance.

Par ailleurs, toutes les travailleuses rencontrées rejettent l'éventualité du *e-learning* et mentionnent leur préférence pour les contenus sous forme « papier » pour lire et pour apprendre. Elles mentionnent des avantages d'avoir en main les contenus qu'elles peuvent

transporter en tous lieux et qui confèrent à la FOAD la souplesse qu'elles recherchent. Elles imprimeraient tout si les cours ne s'offraient qu'en ligne. Elles craignent que la livraison électronique de cours ne calquent les désagréments de la formation sur place, tels l'obligation de travailler en équipe et les horaires imposés. Leur expérience avec les TIC pourrait en partie expliquer leur refus du *e-learning*. Les administratrices se disent frustrées du fait que leurs courriels acheminés aux tuteurs sont demeurés lettre morte et les infirmières [en 2001] ont rarement un ordinateur à la maison et n'accèdent pas à l'ordinateur au travail sauf pour colliger des signes vitaux. Aucune infirmière n'avait d'adresse courriel au moment de notre cueillette. Quant aux administratrices, toutes avaient une adresse courriel mais se disent rivées à l'écran la majorité du temps au travail et ne veulent pas, en plus, étudier devant l'écran. Ce qui rejoint Daniel (2002)¹⁶ pour qui la très grande majorité des gens préfèrent lire un livre sous forme de livre plutôt qu'à l'écran.

De plus, les sujets souhaitent une pédagogie adaptée au mode. Par exemple, certaines souhaitent que le matériel leur soit expédié en entier au début du cours, incluant les vidéos, afin de pouvoir avancer à leur rythme sans devoir attendre une date de télédiffusion. De plus, des sujets souhaitent accéder en ligne à des outils qui facilitent l'organisation de leur études, tels un calendrier de remise des travaux, des gabarits pour préparer ou présenter les travaux exigés. Aussi, des sujets souhaitent l'adoption d'une méthodologie univoque de présentation des travaux pour tous et connue de tous, tuteurs et apprenants : « *La plupart ne savent pas comment présenter un travail* » (T15AD). À cet égard, deux participantes en gérontologie se disent déçues de perdre des points pour cette raison.

Les sujets mentionnent que l'apprenant doit assumer une part des responsabilités dans la persévérance et la réussite de la FOAD. Il doit notamment prendre connaissance des consignes transmises avec le matériel et réaliser les activités prescrites.

Le soutien aux apprenants

Par soutien, nous référons aux actions ou aux mesures déployées par les établissements ou leur personnel en vue d'appuyer les apprenants dans leur projet éducatif ou leur cours ou en vue de favoriser leur persévérance. Au sujet du soutien institutionnel, la majorité affirme ne jamais avoir été aidée lors des moments difficiles ou lors des baisses de motivation. Le soutien viendrait des proches ou des collègues et non pas de l'université. Les participantes

¹⁶ Prof & Tic (17 septembre 2002). « L'Open University travaille avec un tuteur pour 25 étudiants et ce chiffre n'a pas changé depuis trente ans » : <http://www.profetic.org/dossialaune-imprimable>.

qui ne se sont pas réinscrites à une session, sans avoir abandonné et les décrocheuses mentionnent que si l'université les avait rejointes au téléphone elles auraient reconsidéré leur décision.

Sans faire l'objet d'une question d'entretien, le tutorat est un thème qui a généré un grand nombre d'énoncés recueillis à l'occasion de cette recherche, soit : 142 sur 927. Tous les sujets sont insatisfaits du tutorat. Nous avons groupé en trois points les caractéristiques du tutorat dont l'absence puisse nuire à la persévérance, soit : la disponibilité, l'attitude et la rétroaction. Notons que la disponibilité et la rétroaction ne sont pas incluses aux typologies de Tremblay (2003; 1986; 1981), ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'elle a étudié les besoins d'autodidactes qui ne visent pas de diplôme, donc qui ne sont pas pressés par le temps ni soumis à des évaluations. Par contre, l'attitude de l'aidant est un élément présent chez Tremblay (1986) selon qui l'aidant efficace possède des compétences dans la communication et la capacité à établir une relation interpersonnelle.

Pour ce qui est de la disponibilité, l'incompatibilité entre la disponibilité du tuteur et l'horaire de travail des apprenants, l'indisponibilité du tuteur aux plages qu'il annonce et le fait que le tuteur n'appelle pas l'apprenant ni au début du cours ni ensuite pourrait nuire à la persévérance. Pour ce qui est de l'attitude négative des tuteurs, l'impatience manifestée envers les apprenants et le recours à l'appel conférence pour parler de lui-même nuirait à la persévérance : « *Il n'a pas le temps, il nous met en attente* » (T8AP). De plus, le manque de rétroaction rapide et complète sur les travaux pourrait entraver la persévérance : « *J'ai pas reçu de feedback sur mes travaux. Ça m'a beaucoup manqué* » (T13AD), de même que l'absence de réponse aux courriels quoique ce soit le moyen de communiquer que le tuteur annonce (TÉLUQ) et des réponses erronées qui minent la compétence et la confiance de l'apprenant à l'égard du tuteur et de l'établissement : « *Ce que je n'aime pas avec les travaux qu'on poste, c'est la lenteur à les recevoir corrigés. On avance pas, on attend* » (T5AP). De plus, la majorité soulève l'incapacité des tuteurs à les aider à comprendre un concept ou à réaliser un exercice : « *Je me suis déjà fait répondre : "Poses-tu vraiment cette question-là?" Il m'a dit : "C'est écrit dans ton livre". Qu'ils prennent le temps d'expliquer avec des exemples* » (T6AP). En résumé, les caractéristiques du tutorat nuisibles à la persévérance seraient : l'indisponibilité, l'attitude négative et le manque de rétroaction.

Les attentes de la majorité des sujets envers les tuteurs semblent associées au paradigme de l'enseignement où le maître est considéré comme l'acteur principal qui offre un soutien

cognitif. En effet, il ressort que majorité des participantes souhaite être appelées au début du cours, puis régulièrement par la suite. De leur point de vue, elles se sentent laissées à elles-mêmes avec leurs problèmes d'apprentissage. L'insatisfaction qu'elles expriment envers les tuteurs pourrait en partie s'expliquer par le fait que le tuteur que leur attrait leur établissement représenterait pour elles la personne de qui elles se croient en droit de recevoir du soutien.

Pour résumer, nonobstant leur statut ou leur programme, toutes sont insatisfaites du tutorat. Les sujets veulent des tuteurs disponibles, disposés, compétents et qui rétroagissent à leurs travaux. Le tutorat est par ailleurs le facteur recueilli le plus susceptible de nuire à la persévérance, sans être mentionné en contrepartie comme un facteur favorable à la persévérance. Or, quoique toutes se plaignent du tutorat, la moitié de l'échantillon n'en a pas moins complété la FOAD. Notons qu'aucun sujet ne parle des professeurs. Seul le mot tuteur est employé. Nos données ne permettent pas d'affirmer que les sujets désignent indifféremment par tuteur, un tuteur, un professeur ou un correcteur.

Plusieurs auteurs soulèvent l'importance du tutorat dont Bernatchez (2000), LeBel (1995) et Bertrand, Demers et Dion (1994). Par contre, hormis Glickman (2003) et Alberio (2000), peu traitent de l'insatisfaction à l'égard des tuteurs et nous n'avons recensé aucune étude qui fait état que les tuteurs soient critiqués par tous les participants à une recherche dans le domaine des FOAD.

Les services offerts

En accord avec nos définitions, les facteurs d'ordre pédagogique comportent les éléments sur lesquels les établissements peuvent agir. Plusieurs facteurs dégagés des données ont trait aux services qu'offrent les établissements. Les principaux thèmes émergés sont : le rôle des personnels, la rigidité des établissements face au lieu ou au moment de l'examen final, l'insuffisance de l'offre de cours et l'accès difficile à des services tels la reconnaissance des acquis. Notons que l'encadrement, son utilité et l'encadrement souhaité seront analysés plus en profondeur à la section consacrée à l'encadrement.

Les personnels non pédagogiques (réceptionnistes, secrétaires, gestionnaires) sont vus comme un pont vers l'établissement. L'accueil et l'intérêt porté aux apprenants par ces personnels sont mentionnés par l'ensemble des participantes. Le Conseil supérieur de l'éducation (2000b) soulignait l'importance de l'accueil dans la persévérance. De plus, pour

nos sujets, l'intérêt que le personnel leur porte influence leur opinion à l'endroit de l'établissement. Quoiqu'elles étudient à distance, les participantes mentionnent qu'elles communiquent avec ces personnels par téléphone ou en personne [et non pas par courriel au moment de la cueillette en 2001]. Elles apprécient l'accueil courtois et les services qu'offre leur établissement. Pour elles, un personnel non pédagogique accueillant qui prodigue du soutien dès l'inscription et jusqu'au diplôme, favorise la persévérance en FOAD.

La rigidité institutionnelle face à la date de remise d'un travail ou du lieu de l'examen final est un facteur défavorable qu'énoncent deux sujets qui affirment avoir précisément abandonné pour ces raisons. Quoiqu'il s'agisse de situations singulières, ces travailleuses ont abandonné la FOAD et ne se sont plus réinscrites à distance. Si nous n'avions pas rencontré de décrocheuses, nous n'aurions peut-être pas recueilli ce facteur : « *Il n'y avait rien à faire, ils ont refusé* » (T10GD). La rigidité des établissements de FOAD n'avait pas été recensée auprès mais ressort dans notre étude comme un facteur important.

Des sujets voient en l'évaluation de la qualité du français avant l'admission une mesure susceptible de favoriser la persévérance. Cette mesure est recensée à l'intérieur de plusieurs écrits dont le Conseil supérieur de l'éducation (2000b) et l'Université du Québec (1998).

Des services inadaptés aux besoins des apprenants, le manque d'information ou le fait de douter de l'utilité des services institutionnels peut nuire à la persévérance dans une autoformation assistée reliée au travail.

Plusieurs demandes spécifiques des sujets envers l'université ressortent des résultats, soit : être convié à des journées d'information sur l'établissement ou le programme, être informé des activités de l'établissement (des professeurs, des autres étudiants) par différents moyens (journal papier ou électronique, suivis fréquents), avoir accès à des services d'orientation, de reconnaissance des acquis, à une bibliothèque sur place et être convié à la collation des grades nonobstant l'inscription à distance. En effet, des sujets n'auraient pas été informés de la tenue des journées d'information, de la collation des grades ou des mesures que l'établissement ou que leur programme d'études initie pour favoriser leur persévérance. De plus, des sujets s'interrogent sur le traitement par l'établissement des évaluations de cours qu'on leur demande de compléter à la fin de chaque cours puisque les améliorations se font attendre.

Plus spécifiquement en lien avec la reconnaissance des acquis, il ressort des données qu'une carence d'information sur le processus de reconnaissance des acquis dès l'admission peut nuire à la persévérance. En effet, plusieurs disent avoir perdu du temps et de l'argent parce qu'obligées de s'inscrire à des cours dont elles maîtrisaient déjà le contenu – ce qui allonge la durée de la formation avec le risque d'abandon qui s'y rattache.

Pour ce qui est de l'offre de cours, les sujets en gérontologie voient en l'insuffisance un facteur défavorable à la poursuite des études. Une offre insuffisante obligerait à compléter le programme sur place à l'université : « *S'il y avait 4 [cours à distance] que je pourrais prendre à la prochaine session, je finirais mon bac. Mais là, j'ai déjà fait tous les cours à distance* » (T4GP). Ces sujets anticipent des gains en contrepartie du baccalauréat qu'elles obtiennent par cumul de certificats. Or, elles travaillent selon un horaire atypique ou irrégulier, ce qui entrave l'accès aux études sur place à l'université. Outre retarder la graduation, une offre insuffisante de cours à distance découragerait la poursuite des études au-delà du certificat. En bout de ligne, une offre limitée de cours retarde la graduation car elle entrave l'inscription à chacune des sessions. À l'inverse, une offre abondante de cours favoriserait la poursuite des études au-delà du certificat. Nous avons recensé plusieurs écrits qui concluent qu'une offre variée encourage la formation continue (ICÉA, 2003b ; UNESCO, 2000 ; Unité Européenne d'Eurydice, 2000).

Plusieurs documents recensés (CREPUQ, 2001 ; MÉQ, 2000) soulignent l'impératif qu'ont les universités d'évaluer et d'améliorer leurs services de façon continue. Outre les travaux de Boissonneault et Le Coz (1999), nous avons recensé peu de documents qui traitent de la qualité des services universitaires et un seul qui mentionne que l'établissement lui-même peut faire obstacle à la persévérance, soit l'étude de Morgan et Tam (1999). L'engagement institutionnel envers la persévérance des étudiants est pourtant au premier plan depuis l'adoption, par l'Assemblée nationale du Québec, de la Loi 95 qui modifie la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* et les oblige à lui soumettre annuellement un rapport qui indique notamment les mesures prises pour l'encadrement des étudiants, lesquelles sont consignées à l'intérieur des contrats de performance qu'elles soumettent à l'État en contrepartie du financement qu'il leur accorde.

En résumé, il ressort que certaines facteurs recueillis auprès des travailleuses n'avaient pas été recensés, tels la non reconnaissance du mode à distance par les employeurs, les ratés technologiques et la rigidité institutionnelle à l'égard de la date ou du lieu d'examen malgré

que les établissements se disent flexibles en ces domaines à l'intérieur de leur documentation. De plus, nous n'avons pas recensé de documents sur le rejet du *e-learning* ou qui concluent que les tuteurs nuisent à la persévérance.

Les mesures institutionnelles qui semblent favoriser le plus la persévérance des travailleurs en FOAD seraient celles qui améliorent l'organisation du programme d'études incluant l'offre de cours et la reconnaissance des acquis, celles qui améliorent les approches pédagogiques incluant la fiabilité des dispositifs technologiques et l'aide tutoriale et celles qui favorisent l'apprentissage du métier d'étudiant à distance. Notons que l'aide financière, pourtant recensée comme un important facteur de persévérance, n'est pas mentionnée par nos sujets, ce qui pourrait en partie s'expliquer par le fait que notre échantillon est constitué de travailleuses.

Notre problématique insiste sur le rôle des établissements dans l'accessibilité et la réussite éducative des adultes en formation continue. L'encadrement, qui est un des facteurs d'ordre pédagogique et la troisième dimension examinée dans notre recherche, fera l'objet d'une section spécifique. L'expression des besoins d'encadrement par cette catégorie d'apprenants est au cœur de notre cueillette.

5.2.3 Facteurs d'ordre environnemental

Dans notre recherche, les facteurs d'ordre environnemental réfèrent aux facteurs ou caractéristiques autres que scolaires, de l'environnement personnel, professionnel ou social favorables ou défavorables à la persévérance dans une autoformation assistée reliée au travail. Nous examinons les facteurs dégagés en deux temps, soit : ceux favorables puis ceux défavorables. Un tableau détaille les facteurs sous chacune de ces deux éventualités.

5.2.3.1 Facteurs d'ordre environnemental favorables à la persévérance

Deux facteurs se dégagent, soit : la nature du mode favorise l'accès aux études et le soutien de l'environnement. Le tableau XXXVII les détaille. La colonne de gauche présente les facteurs, la deuxième dénombre les énoncés qui s'y rapportent en regard du nombre total d'énoncés recueillis dans cette recherche et du nombre total de participantes qui l'énonce alors que les colonnes de droite indiquent le statut, où P indique le nombre de persévérantes et D, le nombre de décrocheuses qui mentionnent ce facteur.

Tableau XXXVII. Facteurs d'ordre environnemental favorables à la persévérance

Facteurs et sous facteurs	N d'énoncés sur 927	N d'énonciatrices sur 16	P	D
La nature du mode favorise l'accès aux études	5	4	2	2
Il favorise l'accès aux études	3	3	1	2
Il encourage le recours aux services de la société civile	2	2	2	0
Le soutien de l'environnement	27	11	6	5
De l'environnement personnel ou professionnel	15	10	6	4
Les concours de circonstances	9	5	3	2

Légende : P pour persévérante et D pour décrocheuse.

Le soutien de l'environnement est le facteur le plus mentionné. Il concerne 27 des 32 énoncés concernés par le tableau XXXVII et il origine de 11 sujets. En accord avec les critères décrits au chapitre quatre, il exprime une tendance modérée au sein de l'échantillon.

La nature du mode favorise l'accès aux études

Ce facteur se dégage de 5 énoncés rapportés par 4 sujets, soit : 2 persévérantes et 2 décrocheuses. Il comporte deux sous facteurs.

- il favorise l'accès aux études

Ce sous facteur se dégage de 3 énoncés rapportés par 3 sujets. Il en ressort principalement que l'autoformation assistée favorise l'accès aux études aux personnes aux prises avec des contraintes familiales ou professionnelles dont un horaire incompatible avec celui des formations livrées sur place à l'université. De plus, puisqu'il permet de contrôler l'horaire, le rythme et le lieu d'apprentissage, ces participantes affirment que la nature même du mode encourage la formation de travailleurs qui n'auraient pu étudier autrement.

- il encourage le recours aux services de la société civile

Par services de la société civile, nous référons aux services accessibles aux citoyens en général. Ce sous facteur se dégage de 2 énoncés rapportés par 2 persévérantes : 1 en gérontologie et 1 en administration. Il ressort que les ressources nécessaires pour étudier ne sont pas l'apanage de l'université. En effet, outre à la maison, ces travailleuses étudient et réalisent leurs travaux à la bibliothèque municipale, au centre communautaire ou dans les cafés Internet.

Le soutien de l'environnement

Ce facteur se dégage de 27 énoncés rapportés par 11 sujets, soit : 6 persévérantes et 5 décrocheuses. Il exprime donc des tendances modérées à l'égard de l'échantillon, des deux statuts et des deux programmes. Ce facteur comporte deux sous facteurs.

- le soutien de l'environnement personnel ou professionnel

Par environnement personnel, nous référons aux membres de la famille ou aux amis. Par environnement professionnel, nous référons aux collègues de travail, à l'employeur ou à une association professionnelle. Ce sous facteur se dégage de 15 énoncés rapportés par 10 sujets, soit : 6 persévérantes et 4 décrocheuses. Il exprime donc des tendances modérées au sein de l'échantillon et à l'égard des statuts et des programmes. Ce sous facteur comporte deux éléments importants, soit : l'encouragement ou le coup de pouce de la famille ou des proches, qu'énoncent 8 sujets (5 persévérantes, 3 décrocheuses) et l'encouragement de l'employeur par la hausse du salaire des travailleurs qui atteignent l'objectif de scolarité, par l'octroi de temps pour les études ou par le remboursement des coûts reliés aux études, qu'énoncent 5 sujets (4 persévérantes, 1 décrocheuse).

- les concours de circonstances

Par concours de circonstance, nous référons à un ensemble de coïncidences, de circonstances ou d'événements attribuables à l'environnement familial ou professionnel. Ce sous facteur se dégage de 9 énoncés rapportés par 5 sujets, soit : 3 persévérantes et 2 décrocheuses. Ce sous facteur comporte des éléments importants, soit : profiter d'un arrêt de travail en raison d'une naissance, d'une période de chômage ou de maladie, qu'énoncent 4 sujets (3 persévérantes, 1 décrocheuse) et ne plus ou ne pas avoir de responsabilités familiales, qu'énoncent 3 sujets (1 persévérante, 2 décrocheuses). Ainsi, être en arrêt de travail en raison d'un manque de travail ou d'une maladie, est au nombre des concours de circonstances susceptibles de favoriser la persévérance si l'apprenant consacre ce temps à ses études.

5.2.3.2 Facteurs d'ordre environnemental défavorables à la persévérance

Deux facteurs défavorables à la persévérance se dégagent de la réduction des données, soit : l'influence des circonstances et le manque de soutien ou de ressources. Le tableau XXXVIII en donne le détail.

Tableau XXXVIII. Facteurs d'ordre environnemental défavorables à la persévérance

Facteurs et sous facteurs	N d'énoncés sur 927	N d'énonciatrices sur 16	P	D
L'influence des circonstances	16	7	3	4
Des circonstances d'études	2	2	2	0
Des circonstances personnelles	9	6	2	4
Des circonstances professionnelles	5	3	0	3
Le manque de soutien ou de ressources	13	9	6	3
De l'environnement personnel ou professionnel	12	8	6	2
Le manque de temps	1	1	0	1

Légende : P pour persévérante et D pour décrocheuse.

Le manque de soutien ou de ressources est mentionné par 6 persévérantes sur 8. Il exprime donc une tendance modérée chez les persévérantes.

L'influence des circonstances

Ce facteur défavorable à la persévérance se dégage de 16 énoncés rapportés par 7 sujets, soit : 3 persévérantes et 4 décrocheuses. Il exprime donc une tendance modérée chez les décrocheuses. Ce facteur comporte trois sous facteurs.

- des circonstances d'études

Par circonstances d'études, nous référons au fait qu'étudier à la maison comporte certains risques dont celui d'être distrait par d'autres tâches. Ce sous facteur se dégage de 2 énoncés rapportés par 2 persévérantes en gérontologie. L'une d'elle aime jardiner et mentionne que le beau temps nuit à sa persévérance. L'autre mentionne que l'ordinateur de la maison est source de conflits, ce qui nuit à la rédaction de ses travaux.

- des circonstances personnelles

Par circonstances personnelles, nous référons aux circonstances attribuables à la vie familiale ou aux obligations sociales. Ce sous facteur se dégage de 9 énoncés rapportés par 6 sujets, soit : 2 persévérantes en gérontologie et 4 décrocheuses (2 en gérontologie, 4 en administration). Il exprime donc des tendances modérées à l'égard du programme de certificat en administration et chez les décrocheuses. Il ressort que le fait de traverser une période difficile dans sa vie personnelle tel un déménagement ou une maladie peut entraver la persévérance en FOAD.

- des circonstances professionnelles

Par circonstances professionnelles, nous référons aux problèmes reliés au travail en général. Ce sous facteur émerge de 5 énoncés rapportés par 3 décrocheuses en administration. Sans

exprimer de tendance selon les critères préétablis, notons qu'il n'est mentionné que par des travailleuses qui disent occuper un emploi précaire. Il ressort principalement que le fait d'assumer trop de responsabilités au travail ou à la maison nuirait à la persévérance.

Le manque de soutien ou de ressources

Ce facteur défavorable se dégage de 13 énoncés rapportés par 9 apprenantes, soit : 6 persévérantes et 3 décrocheuses. Il exprime donc des tendances modérées à l'égard de l'échantillon et chez les persévérantes. Il comporte deux sous facteurs.

- le manque de soutien de l'environnement personnel ou professionnel

Ce sous facteur se dégage de 12 énoncés rapportés par 8 sujets, soit 6 persévérantes en gérontologie et 2 décrocheuses (1 en gérontologie, 1 en administration). Il exprime donc une tendance forte à l'égard du programme de certificat en gérontologie et une tendance modérée chez les persévérantes. Il ressort principalement que le manque de soutien de l'environnement familial, social, professionnel ou de l'université lors des baisses de motivation peut nuire à la persévérance (6 sujets). De plus, le fait qu'un employeur n'octroie pas de temps d'études ou ne contribue pas aux frais de formation peut nuire à la persévérance dans une FOAD reliée au travail (5 sujets).

- le manque de temps

Par le manque de temps, nous référons à l'impression de ne pas avoir assez de temps à chaque jour pour mener à bien l'essentiel des tâches reliés aux responsabilités familiales et professionnelles. Ce sous facteur est mentionné par 1 décrocheuse en administration. Quoiqu'un seul sujet le mentionne, toutes, infirmières et administratrices, se disent épuisées par la conciliation travail-famille à laquelle s'ajoute la formation.

5.2.3.3 Les facteurs d'ordre environnemental selon le statut

Pour répondre à notre question, nous examinons, pour chaque ordre de facteurs, les facteurs dégagés en tenant compte du statut des sujets pour voir s'il existe une différence entre les énoncés des persévérantes et ceux des décrocheuses. Sur la base des données recueillies, il y a peu de différence. Les différences minimales sont notées à l'intérieur de deux sous facteurs défavorables. En effet, le fait que des circonstances professionnelles puissent nuire à la persévérance origine de trois décrocheuses tandis que le manque de soutien de l'environnement personnel ou professionnel origine de six persévérantes et de deux décrocheuses. Cette similitude entre les facteurs mentionnés nonobstant le statut des sujets

fut également notée au moment d'analyser les facteurs d'ordre psychologique et ceux d'ordre pédagogique. Cette similitude pourrait signifier que nonobstant leur statut, les persévérantes et les décrocheuses rencontrées ont une conception semblable de ce qui favorise et nuit à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée au travail.

La partie suivante rappelle les facteurs d'ordre environnemental dégagés de la réduction des données. Par la suite, l'analyse des facteurs d'ordre environnemental sera présentée.

5.2.3.4 Synthèse des facteurs d'ordre environnemental

Avant d'analyser les résultats, il convient de présenter la synthèse des facteurs d'ordre environnemental dégagés de la réduction des données. Par rapport aux autres ordres de facteurs, celui-ci comporte un plus petit nombre de facteurs. Il ressort néanmoins que plusieurs facteurs de l'environnement semblent en jeu dans le fait de persévérer dans des études universitaires reliées au travail et suivies en mode d'autoformation assistée.

Pour ce qui est des facteurs favorables, la nature même du mode à distance faciliterait l'accès aux études dans le contexte où la formation sur place en établissement est inaccessible aux travailleurs aux prises avec un horaire irrégulier de travail. De plus, le soutien de l'environnement tant personnel que professionnel et certains concours de circonstances favoriseraient la persévérance. Les concours de circonstances est un facteur qu'énoncent quatre sujets en administration pour qui le fait d'être en arrêt de travail en raison d'une naissance, d'une période de chômage ou de maladie peut favoriser la progression dans une FOAD si l'apprenant y consacre du temps.

Les facteurs défavorables à la persévérance dans une autoformation assistée reliée au travail seraient l'influence des circonstances d'études ou des circonstances personnelles ou professionnelles, le manque de soutien ou de ressources de l'environnement personnel ou professionnel ou le manque de temps. Nous notons que le manque de soutien de l'environnement professionnel est mentionné par trois décrocheuses en administration qui disent occuper un emploi précaire. Aussi, nous notons que le manque de soutien de l'environnement tel un coup de pouce de l'université, de la famille, de proches ou de collègues sont des éléments importants qu'énoncent des sujets en gérontologie.

La partie suivante présente l'analyse des facteurs d'ordre environnemental dégagés de la réduction des données à l'égard des thèmes couverts par cette recherche.

5.2.3.5 *Analyse des résultats à la dimension environnementale*

Après avoir présenté les facteurs d'ordre environnemental dégagés des données, nous analysons ces facteurs. Dans notre recherche, les facteurs d'ordre environnemental réfèrent aux caractéristiques de l'environnement autres que scolaires, recueillies auprès des sujets.

Avant de présenter l'analyse de ces facteurs, il convient de rappeler les grandes lignes de notre recension. Nous avons examiné les événements de la vie adulte, la conciliation travail-famille-formation et l'environnement des apprenants à distance. Les facteurs recensés et les auteurs qui les étudient sont détaillés en annexe. Les responsabilités que l'apprenant endosse outre la formation ressort de la recension. Pour notre part, nous voulons comprendre comment ces responsabilités favorisent ou nuisent à la persévérance. Ces responsabilités sont variées. Il peut s'agir d'un travail à temps plein, de la responsabilité d'enfants ou des soins à des proches qui sont malades (Decarries et Corbeil, 2002; Malenfant, 2002; Trottier *et al.*, 1995). Par ailleurs, les conditions de travail et l'horaire de travail qu'étudient Bourhis et Wils (2001) semblent susceptibles de nuire à l'accès à la formation des travailleurs. De plus, le fait d'occuper un emploi plus de 15 heures par semaine durant les études nuit à la persévérance à l'université selon Pageau et Bujold (1999), de même que l'endettement étudiant (Pageau et Bujold, 1999), l'absence de soutien socio affectif de l'environnement scolaire (Woodrow, 1996), personnel ou professionnel (Bujold, 1999), l'absence de réseau (Lamontagne, 2001) et l'accès difficile au service de garde (CSE, 2000b).

Nous avons présenté les résultats reliés aux facteurs d'ordre environnemental et noté qu'il n'y a pas de différence entre les énoncés recueillis par rapport aux statuts. En effet, les persévérantes et les décrocheuses mentionnent que la nature même de l'autoformation assistée permet d'étudier malgré un horaire irrégulier de travail et les engagements personnels. Ce qui retient notre attention est l'état de fatigue qu'évoquent toutes les participantes en décrivant comment elles organisent leur vie autour de la FOAD.

Analyse des facteurs d'ordre environnemental

Cette section présente l'analyse des facteurs recueillis au regard de la recension et de notre préoccupation de recherche. L'analyse s'effectue sous cinq thèmes : l'accès à la formation, le soutien de l'environnement, le lien perçu entre la FOAD et la carrière, la conciliation

travail-famille-formation et les circonstances de la vie adulte. En résumé, il ressort que les sujets n'auraient pu se former autrement qu'en FOAD en raison de leur horaire de travail et de leurs responsabilités. De plus, toutes disent ne pas bénéficier de temps libéré au travail pour cette FOAD reliée à leur travail et que le diplôme est important dans leur carrière.

L'accès à la formation

Pour persévérer dans une formation encore faut-il y avoir accès. Une des caractéristiques de notre échantillon est de travailler selon un horaire atypique ou irrégulier. Près d'un travailleur canadien sur cinq est aux prises avec un horaire irrégulier (Bourhis et Wils, 2001). Ces horaires sont susceptibles d'entraver l'accès à la formation continue des travailleurs. La FOAD, en raison de sa souplesse, favorise implicitement l'accès à l'université à des travailleurs qui veulent étudier mais dont l'horaire de travail est difficilement conciliable avec celui des formations livrées sur place à l'université : « *Le fait que ce soit à distance, à la maison, de pouvoir choisir le moment où je peux étudier, c'est un facteur pour persévérer* » (T8AP). En effet, les travailleurs dont l'horaire de travail est irrégulier peuvent voir en la FOAD une solution de formation continue : « [...] *qui ne peut faire autrement, qui a des enfants ou d'autres obligations, mais qui veut vraiment s'instruire, je trouve que c'est un bon moyen* » (T16AD). Les sujets cumulent des charges reliées à la famille, au travail et aux études. Parce que le mode permet de contrôler l'horaire, le rythme et le lieu d'apprentissage, trois sujets affirment que la nature même de ce mode facilite l'accès à la formation continue : « *Il y a de plus en plus de gens qui sont intéressés à la formation à distance justement à cause de leur horaire de travail et des contrats de travail. Ils seront de plus en plus présents dans ce genre de cours* » (T13AD).

Malgré un horaire de travail irrégulier, des sujets mentionnent pouvoir se libérer un soir par semaine pour étudier sur place en établissement. Or, la problématique du gardiennage demeure entière en soirée, soit en dehors des heures où sont habituellement ouverts les Centres de la petite enfance (CPE). Les sujets semblent avoir trouvé dans la FOAD une solution au gardiennage.

Par ailleurs, pour les sujets dont l'environnement professionnel ou personnel est inopportun aux études, le fait de pouvoir recourir aux services de la société civile favoriserait la persévérance. En effet, des sujets qui n'ont pas d'espace à la maison pour étudier, fréquentent les bibliothèques publiques, les centres communautaires, les cafés et les lieux accessibles aux enfants comme les bibliothèques, les musées, l'aréna ou tout endroit qui

peut accueillir les jeunes, afin de pouvoir étudier sans priver les enfants de loisirs. Ainsi, en prenant le parti d'étudier hors des murs des établissements universitaires, les sujets ne sont pas *ipso facto* confinés à la maison. En effet, outre la maison et les locaux de l'université, il existe des lieux propices à la FOAD. Pouvoir accéder à des lieux alternatifs est vu favorable à la persévérance par des sujets : « [...] parfois je vais étudier ailleurs lorsqu'il y a trop de bruit à la maison » (T6AP).

Hormis ces lieux publics, les sujets de l'UdeM mentionnent apprécier la bibliothèque universitaire. Notons qu'aucune participante de la TÉLUQ ne mentionne la bibliothèque universitaire. La TÉLUQ est pourtant une des constituantes du réseau des établissements de l'Université du Québec dont fait partie l'UQÀM située au centre-ville de Montréal et dotée d'une bibliothèque sur plusieurs étages. La TÉLUQ annonce l'avènement d'une bibliothèque virtuelle¹⁷. Quoique nos données disent peu de choses des raisons de ne pas fréquenter les bibliothèques universitaires, il ressort néanmoins que les sujets les fréquentent pour se soustraire à l'environnement familial. Une bibliothèque virtuelle ne saurait offrir ce refuge que recherchent les mères travailleuses qui étudient à distance.

En raison d'un horaire de travail atypique ou irrégulier et des responsabilités familiales, la FOAD pourrait constituer un choix raisonné davantage qu'une préférence envers ce mode. Malgré qu'il facilite l'accès à la formation, l'autoformation assistée est un mode qui, s'il est choisi par dépit, pourrait faire obstacle à la persévérance de celles qui auraient préféré étudier sur place à l'université.

Le soutien de l'environnement

Le manque de soutien est un facteur défavorable à la persévérance en FOAD que mentionnent un grand nombre de sujets. Le soutien des établissements de formation fut analysé à l'intérieur des facteurs d'ordre pédagogique et le sera au moment d'analyser l'encadrement. Le soutien dont il est question ici consiste en l'environnement physique ou le lieu d'études et le soutien prodigué par l'environnement personnel et professionnel. L'importance du soutien des proches dans la persévérance à l'université ressort des travaux de Bujold (1999), de Trottier *et al.* (1995) et de La Haye et Lespérance (1992).

Nous avons recueilli plusieurs éléments qui traitent de la possibilité d'être aidé au besoin par sa famille – conjoint, parents ou fratrie : « *Mon conjoint m'encourage. Il sait que c'est*

¹⁷ *Télé Contacts : Bulletin de la Télug*, mars 2001.

important pour moi » (T14AD). Or, l'aide d'un conjoint se limiterait à des encouragements et à la prise en charge occasionnelle des enfants. Et qui plus est, des participantes mentionnent qu'elles n'informent pas leurs proches de l'avancement de leur projet d'études puisqu'ils les dissuadent d'étudier tout en travaillant avec charge d'enfants. Une seule participante s'est dite appuyée. Le sujet 4, mère de trois jeunes enfants, motivée par la hâte de compléter le baccalauréat par cumul pour quitter le centre hospitalier où elle travaille de nuit, s'est associée son conjoint qui a pris en charge les responsabilités familiales.

Le fait d'avoir un lieu d'études à soi à la maison et respecté par les membres de la famille peut favoriser la persévérance. Or, des participantes n'ont pas un tel espace. D'autres ne parviennent pas à étudier une fois les enfants endormis en raison de leur propre fatigue.

L'accès sans contrainte à l'ordinateur familial favoriserait la persévérance en FOAD. Par contre, des sujets mentionnent que l'ordinateur familial est source de conflit. De plus, deux apprenantes spécifient qu'elles n'ont pas les moyens d'acheter un deuxième ordinateur. Notons que les documents institutionnels de l'UdeM et de la TÉLUQ indiquent que l'achat et l'entretien d'un ordinateur sont à la charge des apprenants qui souhaitent se prévaloir de l'encadrement par courriel.

Pour ce qui est du soutien de l'environnement professionnel, il peut prendre plusieurs formes selon les sujets : une hausse de salaire conséquente au diplôme, le remboursement des coûts de formation ou du temps libéré pour la formation même celle à distance. Selon des sujets, un employeur qui n'a pas de politique de formation, qui n'octroie pas de temps pour les études ou ne rembourse pas les coûts de formation ne favorise pas la persévérance. Aucun sujet ne bénéficierait de temps libéré au travail pour l'autoformation assistée reliée à leur emploi. Les infirmières se voient octroyer une hausse salariale mais seulement une fois qu'elles ont complété le baccalauréat par cumul de trois certificats, ce qui peut prendre dix ans à temps partiel. Les participantes ne souhaitent pas nécessairement une compensation financière; elles veulent plutôt du temps pour étudier : « *Mon employeur me laisse pas de temps pour étudier, mais moi j'en prends* » (T5AP). À cet égard, des sujets mentionnent utiliser les congés de maladie ou les vacances annuelles prévues par leur convention collective aux fins de l'autoformation assistée. Cet élément n'était pas recensé.

Au moment de juger de la pertinence de notre recherche, nous n'avions recensé aucun document qui étudie le soutien offert par les employeurs aux apprenants à distance. Les

établissements universitaires ne peuvent pas beaucoup contre le manque de soutien des proches ou des employeurs à l'endroit des apprenantes, outre peut-être tenter d'y suppléer par de l'encadrement institutionnel.

Le lien perçu entre la FOAD et la carrière

Ce ne sont pas tant les attentes envers la formation ou la flexibilité du mode qui motive les sujets à s'inscrire et à persévérer jusqu'au diplôme, mais l'espérance de gains en emploi ou les perspectives de l'environnement professionnel. Gemme *et al.* (1999) concluent que la présence d'emplois disponibles pour les diplômés motive les étudiants à persévérer à l'université. Il ressort que l'espoir de changer d'emploi motive la majorité des sujets à persévérer. En plus, notons que la promesse d'une hausse salariale motive l'ensemble des infirmières alors que cette motivation n'est pas énoncée par les administratrices. Nous avons tenté d'en comprendre la raison. Nous notons que toutes les infirmières expliquent qu'elles bénéficient d'une hausse salariale de l'ordre de 2600\$ par année dès qu'elles montrent à leur employeur la preuve d'un baccalauréat universitaire pertinent. Plusieurs ont scandé un slogan à l'occasion des entretiens : *Le bac en l'an 2000*. Nous avons, entre autres démarches¹⁸, analysé les dispositions de leur convention collective dont les articles qui traitent de la formation et du salaire. Il ressort qu'outre la différence salariale entre les techniciennes et les bachelières, il existe d'autres types de gains à compléter un baccalauréat dont les différences entre les tâches et les responsabilités selon le niveau d'études. En effet, l'infirmière-bachelière en sciences infirmières peut, en plus de la responsabilité d'un ensemble de soins infirmiers, concevoir, appliquer et évaluer les programmes de soins qui requièrent des connaissances avancées. Or, une seule infirmière mentionne cette possibilité d'enrichir ses tâches grâce au baccalauréat. D'autres infirmières y songent peut-être mais nos données ne permettent pas de l'affirmer.

En résumé, les perspectives de carrière ou les bénéfices en emploi peuvent favoriser la persévérance, comme par exemple une hausse salariale prévue à la convention collective. Cette contribution *a fortiori* des employeurs motiverait les infirmières à inclure la formation continue à une vie familiale, sociale et professionnelle déjà chargée.

¹⁸ Entretiens avec l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) et avec le Comité patronal de négociation du secteur de la santé et de services sociaux (CPNSSS) qui représente les établissements du réseau de la santé et des services sociaux membres de sept associations d'établissements et de régies régionales et négocie les conventions collectives applicables dans les établissements du réseau de la santé pour le compte de 23 regroupements syndicaux dont la Fédération des infirmières et infirmiers du Québec (FIIQ); Analyse de la *Convention collective intervenue entre le Comité patronal de négociation du secteur de la santé et des services sociaux, du 2 juin 2000 au 30 juin 2002*. Les articles pertinents sont: 7 (titres d'emploi et salaire), 31 (accès au statut d'infirmière), 32 (salaire), 33 (expérience antérieure et formation postsecondaire), 34 (primes), 39 (développement des ressources humaines) et les annexes 6 (taux horaires pour les titres d'emploi prévus à la convention collective) et 9 (formation postsecondaire reconnue, paragraphe 33.04).

La conciliation travail-famille-formation

Plusieurs données recueillies portent sur l'organisation de la vie autour de la FOAD. Nous avons vu que les sujets ont principalement arrêté leur choix sur l'autoformation assistée en raison d'un horaire irrégulier de travail et des engagements qu'elles mènent de front : « *Pour moi, à distance c'est plus facile, c'est flexible* » (T8AP). La majorité a charge d'enfants mais n'en souhaite pas moins compléter le diplôme rapidement. De plus, nous avons vu que les sujets ne se sentent pas supportées par leur employeur respectif du fait qu'elles ne bénéficient pas de libération de temps de travail pour étudier.

Le fait de rencontrer des femmes qui étudient avec la charge d'enfants et un travail dont l'horaire est irrégulier peut induire une perspective féministe à notre recherche en raison du regard qu'elles posent sur leur propre carrière. Le Conseil consultatif du travail et de la main-d'œuvre (2001) et le Gouvernement du Québec (2001) ont travaillé de concert à mettre en place des mesures sociales en vue de favoriser l'insertion socioprofessionnelle et le maintien en emploi des femmes. Pour ce faire, le Gouvernement du Québec a d'abord défini la conciliation travail-famille comme un ensemble de modalités, de stratégies et de dispositifs mis en œuvre par les syndicats, les employés et les employées, le patronat et les différents ordres de gouvernement en vue d'harmoniser les responsabilités et les activités familiales, professionnelles, personnelles et sociales. Or, Malenfant (2002) conclut à l'absence de concertation entre les politiques familiales et les politiques du travail. Quoiqu'il en soit, aucun sujet ne mentionne les mesures du gouvernement et nos données ne permettent pas d'affirmer qu'elles les connaissent ou si elles y sont admissibles. De plus, nous n'avons recensé aucune étude qui porte sur la conciliation travail-famille *et* formation, une triade avec laquelle compose notre échantillon.

Cette triple posture travail-famille-formation n'est pas au centre de politiques ou de mesures gouvernementales, du moins pas au moment où l'échantillon étudiait en FOAD. Dans ce contexte, la disponibilité des travailleuses envers la FOAD pourrait s'en ressentir : « *J'ai des responsabilités familiales, les devoirs, le bain, l'épicerie. Il ne me reste pas beaucoup de temps pour les études. Les études, c'est le temps qui reste* » (T9GD).

À la lumière de l'organisation de la vie des sujets autour de la formation, il est légitime de s'interroger à savoir en quoi la *Politique québécoise de Formation continue de la main-d'œuvre* favorise l'apprentissage à vie de travailleuses avec charge d'enfants (politiques familiales) et dont l'horaire de travail est irrégulier (politiques du travail). Compte tenu de

l'importance accordée à la fois à la famille et la formation dans les pays industrialisés, plusieurs défis se posent à l'État québécois en vue de favoriser l'accès à la formation continue de tous les travailleurs incluant ceux à l'étape du maternage.

Quoique l'autoformation assistée favorise l'accès l'université, les sujets doivent néanmoins consentir du temps à la formation à travers l'ensemble des tâches qui les sollicitent. Ainsi, quoique la FOAD semble apporter des solutions à des travailleurs qui n'auraient pu se former autrement, au maintien ou à l'acquisition de compétences reliées à leur travail pour répondre aux exigences du marché du travail ou à leur plan de carrière, la FOAD ne semble pas apporter de réponse à l'état de fatigue qu'entraîne la conciliation travail-famille-formation : « *Mon travail motivait mes études mais les désorganisait* » (T13AD).

Se former à distance ou sur place exige du temps. Nous avons déjà présenté les stratégies individuelles en vue de réussir la FOAD au moment d'analyser les facteurs d'ordres psychologique et pédagogique. Les résultats de l'étude de Brun (2002) qui porte sur la santé mentale au travail et les pratiques de gestion, fait ressortir les conséquences de l'objectif de performance sur la santé des travailleurs des organisations qu'il a étudiées dont le domaine hospitalier où oeuvre la moitié de notre échantillon. En sabrant dans le sommeil et privées de loisirs, elles paient peut-être de leur santé l'espoir de gains en emploi.

Guindon (1991) a examiné l'effet pour un adulte d'un retour aux études sur place à l'université. Plusieurs motifs d'étudier pour les femmes ressortent de ses travaux, tels augmenter le revenu familial, changer de carrière, obtenir l'estime des proches, mieux comprendre l'environnement ou combler le vide créé par l'entrée à l'école du plus jeune enfant ou par le divorce. La majorité de notre échantillon étudie pour hausser son salaire ou pour changer de carrière. Outre les différences entre nos résultats et ceux de Guindon, des similitudes sont notées.

En effet, nos sujets abordent les difficultés familiales qu'occasionne l'inclusion en formation. Par exemple, il semble difficile de faire garder les enfants en bas âge le soir pour suivre des formations sur place en établissement. La FOAD permettrait de s'occuper des enfants en soirée et de se consacrer à la FOAD par la suite. De plus, à l'instar des résultats de Guindon, plusieurs de nos sujets mentionnent rencontrer des problèmes de motivation, de tension et d'âge. En bout de ligne, la problématique familiale semble entière nonobstant le mode de formation, en présence ou à distance.

Le temps est un thème dégagé des facteurs d'ordre psychologique, dans le sens de compétence personnelle à gérer son temps. Dans le contexte de la conciliation travail-famille-formation, le manque de temps, en tant qu'expression, n'est mentionné que par une décrocheuse en administration qui dit avoir abandonné à cause du manque de temps pour ses études. Or, toutes les participantes ont abordé à leur manière la gestion du temps : « *Mon mari, il ne faut pas que je l'oublie! Faut que je me partage entre tout ça* » (T9GD). Le fait qu'elles affirment ne pas pouvoir reprendre leur souffle, qu'elles ont l'impression de courir un marathon indiquerait la pression du temps. De plus, le manque de temps pourrait en partie expliquer leurs stratégies pour réussir la FOAD dont étudier durant les pauses au travail et les vacances annuelles.

Les circonstances de la vie adulte

L'influence des circonstances de la vie sur la persévérance dans les études suivies à distance émerge des données recueillies. Bien que s'occuper de soi et de ses enfants ou travailler pour pourvoir à ses besoins soient des activités qu'assument la plupart des adultes des pays industrialisés, les circonstances d'études, personnelles ou professionnelles sont susceptibles de favoriser ou de nuire à la persévérance dans une autoformation assistée.

Le fait de traverser une période difficile dans sa vie personnelle nuirait à la persévérance. La maladie, la sienne ou celle d'un proche, le décès d'un proche, une séparation ou un déménagement non planifié sont au nombre des circonstances qu'évoquent nos sujets : « *Je ne me suis pas réinscrite depuis mon déménagement. Je commence juste à reprendre le dessus* » (T14AD). Sales et Drolet (1996b) se sont intéressés aux circonstances de la vie personnelle des étudiants et concluent qu'elles ont généralement un impact négatif sur la persévérance.

Le fait de perdre son emploi, d'être contraint à en retrouver un autre rapidement, débiter un nouvel emploi ou travailler selon un horaire irrégulier ou atypique ou à des endroits variables seraient des circonstances susceptibles de nuire à la persévérance selon nos sujets : « [...] *si seulement je n'avais pas perdu mon emploi* » (T15AD). De plus, selon trois sujets en administration le statut d'employé peut nuire à la persévérance. Il s'agit de trois contractuelles qui disent occuper un emploi précaire et qui aspirent à un emploi permanent : « *J'ai toujours travaillé à contrat, ce qui fait que je ne sais jamais dans quelle ville je vais travailler* » (T6AP). Par contre, un statut précaire peut *a contrario* impulser la persévérance en FOAD en vue de se qualifier pour un meilleur emploi grâce au diplôme. Par ailleurs, se

retrouver temporairement sans emploi en raison d'un manque de travail ou d'une maladie seraient des concours de circonstances susceptibles de favoriser la persévérance dans l'éventualité où l'apprenant consacre ce temps à ses études : « *J'ai bénéficié de sessions où j'ai pu suivre quatre cours du fait que j'étais excédentaire chez Videotron* » (T8AP). Le fait d'être retenue chez soi en raison d'une naissance ou d'une maladie peut accélérer la progression dans la FOAD : « *J'ai été malade. Mon absence du travail m'a aidée à avancer dans mes cours à distance* » (T5AP). Le lien entre les conditions de travail et la formation continue constitue une piste à explorer à l'occasion de recherches subséquentes.

En résumé, le lien perçu entre la formation et la carrière semble important dans la persévérance dans une autoformation assistée universitaire. Par ailleurs, la persévérance serait favorisée par le soutien de l'environnement personnel et professionnel. Or, le soutien des proches se limite en grande partie à des encouragements. Ce n'est pas tant l'aide financière de leur employeur respectif qui est souhaité que du temps libéré du travail pour étudier. En effet, les travailleuses rencontrées manquent de temps dans la conciliation travail-famille-formation et c'est en sabrant dans le sommeil qu'elles paient l'espoir de gains en emploi grâce au diplôme convoité. De plus, les circonstances de la vie compteraient pour une bonne part dans la persévérance et l'abandon dans une autoformation assistée universitaire reliée au travail. Les établissements universitaires ne peuvent pas grand chose contre ces circonstances.

5.2.3.6 Importance relative des facteurs

L'importance relative des facteurs a été déterminée par le nombre de participantes qui le mentionnent et par le nombre d'énoncés. Outre les tendances déjà dégagées des données d'après le nombre d'énonciatrices, nous avons cru utile d'examiner le nombre d'énoncés reliés à chaque facteur sous chacun des trois ordres de facteurs selon le nombre total d'énoncés recueillis (927). Deux figures résultent de cet examen et témoignent que dans notre recherche le nombre d'énonciatrices d'un facteur et le nombre de fois qu'est énoncé un facteur n'indiquent pas l'importance du facteur dans la décision de persévérer. Après avoir présenté les figures 7 et 8, nous en examinons les contenus à l'égard de nos préoccupations de recherche.

Par ailleurs, que la reconnaissance du mode à distance soit perçue favorable à la persévérance par 3 participantes, l'absence de reconnaissance du mode ne ressort pas comme un facteur défavorable dans les données.

Outre cette figure 7, qui présente les facteurs selon le nombre d'énonciatrices et leur statut, la figure 8 rend compte des facteurs à l'égard du nombre d'énoncés.

Figure 8. Importance relative des facteurs selon le nombre d'énoncés

FACTEURS DÉFAVORABLES								FACTEURS FAVORABLES							
Nombre d'énoncés l'abondant (sur 927)								Nombre d'énoncés l'abondant (sur 927)							
160	140	120	100	80	60	40	20	20	40	60	80	100	120	140	160
Le désintérêt du personnel (144 énoncés par 16/16) PsD								Des compétences personnelles (160 énoncés par 16/16) PsF							
								La qualité du matériel didactique (119; 16/16) PêF							
Des caractéristiques personnelles (76; 16/16) PsD								L'attrait envers la souplesse du mode (116; 16/16) PsF							
								Le lien perçu entre la formation et les buts (105; 16/16) PsF							
Des services institutionnels inadéquats (53; 14/16) PsD								L'intérêt du personnel (30; 16/16) PêF							
								Le soutien de l'environnement (27; 11/16) EnF							
La mauvaise qualité du matériel didactique (25; 11/16) PsD								La souplesse du mode (10; 7/16) PêF							
								L'intérêt de l'établissement (6; 5/16) PêF							
L'influence des circonstances (16; 7/16) EnD								Le mode favorise l'accès aux études (5; 4/16) EnF							
								La reconnaissance du mode (4; 3/16) PêF							
Le manque de soutien (13; 9/16) EnD								La rigidité institutionnelle (2; 2/16) PsD							
Des préjugés à l'égard du mode (11; 8/16) PsD															
L'absence de lien perçu entre formation et buts (5; 5/16) PsD															

Légende :

PsF : Facteurs d'ordre psychologique favorable la persévérance;

PsD : Facteurs d'ordre psychologique défavorable à la persévérance;

De même pour les deux autres ordres de facteurs, soit : pédagogique et environnemental.

Cette figure 8 témoigne que dans notre recherche le nombre d'énoncés sous chaque facteur n'indique pas l'importance de ce facteur dans la décision de persévérer. En effet, quoique la rigidité institutionnelle soit le facteur défavorable à la FOAD *le moins* mentionné (2 énoncés sur 927), les deux participantes qui l'énoncent ont abandonné la FOAD expressément parce que leur établissement respectif a refusé de différer le lieu ou le moment de leur examen final. Par ailleurs, le facteur défavorable le plus mentionné à la figure 8 concerne les tuteurs (144 énoncés sur 927). Bien que toutes les 16 participantes soient insatisfaites du tutorat, aucune décrocheuse n'attribue son abandon aux tuteurs. Aussi, malgré qu'à la figure 7 toutes soulignent la qualité du matériel didactique à l'occasion de 119 énoncés (sur 927), aucune n'attribue sa persévérance à la qualité du matériel.

Un autre point. En examinant la figure 8 nous notons que d'avoir des compétences personnelles est le facteur favorable à la persévérance en FOAD le plus énoncé (160 énoncés sur 927). Or, à la lumière de nos définitions des trois ordres de facteurs étudiés dans notre recherche, il s'agit d'un facteur sur lequel les établissements peuvent difficilement agir. Le nombre d'énoncés reliés à un facteur ou le nombre de participantes qui l'énoncent n'indiquerait pas l'importance relative de ce facteur sur la persévérance ni offre d'emblée des pistes d'action aux praticiens.

La persévérance en FOAD pourrait reposer sur autre chose qu ces facteurs, peut-être la capacité à surmonter les désagréments dont les mauvais services institutionnels lorsque le diplôme est visé avec acuité. Or, la taille de l'échantillon ne permet pas de discuter l'impact de la rigidité institutionnelle ni celui de l'attitude des tuteurs sur la persévérance des travailleurs qui étudient en mode d'autoformation assistée.

Partie prenante des facteurs d'ordre pédagogique, l'encadrement est la troisième dimension prise en compte dans notre recherche; les autres étant la persévérance et l'abandon. À l'instar des trois ordres de facteurs, nous présentons les résultats suivis de l'analyse.

5.2.4 L'encadrement en situation d'autoformation assistée

Étant donné l'importance de ce facteur d'ordre pédagogique qu'est l'encadrement, nous avons décidé d'en faire un traitement spécifique approfondi. Dans notre recherche, les facteurs d'ordre pédagogique réfèrent aux éléments qui relèvent de l'université ou sur lesquels elle peut agir tels la formation, sa livraison et l'encadrement. L'encadrement ne se

limite pas à la relation professeur-étudiant (Langevin et Villeneuve, 1997). Il s'agit de l'ensemble des moyens que l'université met en œuvre pour accompagner l'étudiant dans son cheminement. Il touche donc différents niveaux et instances de l'université selon que sont considérés les aspects matériel, financier, académique, administratif, pédagogique et parascolaire.

La majorité des ouvrages examinés (annexe I) voient en l'encadrement la clé de la réussite universitaire, au Québec, en Ontario, en France, en Angleterre, en Espagne et aux États-Unis. Nous avons examiné l'encadrement universitaire à chacune des étapes du cheminement dans la candidature. De plus, nous avons produit une synthèse des mesures d'encadrement et d'aide à la réussite recensées à chacune des étapes de la progression dans la scolarité, de l'accès à l'insertion socioprofessionnelle (tableau IV).

Nous avons notamment examiné le recours au TIC pour l'encadrement puisque la moitié de notre échantillon bénéficie d'encadrement par courriel. Selon le Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne (2001), les TIC ne sauraient se substituer à l'encadrement et le penser serait une grave erreur. Ce comité insiste sur la nécessité de soutenir les apprenants car apprendre en ligne n'est pas apprendre seul. Ainsi, nonobstant les développements technologiques, la qualité de l'environnement d'apprentissage (Averous et Touzot, 2002) et l'accès à des services de qualité (Boissonneault et Le Coz, 1999) sont des critères de qualité des services. Malgré le peu de recherches qui portent sur les problèmes perçus par les apprenants eux-mêmes et sur l'encadrement qu'offrent les établissements universitaires pour favoriser la réussite, l'accès à de l'aide pédagogique au besoin (Langevin, 1999) et des ateliers d'habilitation aux stratégies d'études (Langevin et Bruneau, 2000) sont au nombre des mesures susceptibles de favoriser la persévérance. Chaque établissement aurait développé sa propre formule en se basant sur les besoins de ses étudiants, les ressources disponibles, diverses considérations d'ordre géographique, culturel, etc. (Power *et al.*, 1994). Or, Bruneau (1997) questionne la pertinence de l'encadrement puisque ces activités seraient peu fréquentées par les étudiants.

Pour ce qui est de l'encadrement en FOAD, le tutorat électronique tendrait à reproduire l'encadrement en présence (Bernatchez, 2000). Quoiqu'il en soit, les auteurs du domaine de la FOAD soulignent l'importance des tuteurs. Quant aux rôles qu'ils jouent réellement, Power *et al.* (1994) constatent une perception presque diamétralement opposée du fait que les tuteurs s'évaluent positivement alors que les étudiants sont insatisfaits des tuteurs. Or, le

recours au tutorat en FOAD, quoiqu'il existe en théorie, ne serait pas fréquent dans la pratique (Glickman, 2002).

Les résultats et l'expression des tendances reliées à l'encadrement, selon des critères préétablis, sont déjà inclus à la section qui traite des facteurs d'ordre pédagogique¹⁹. La présente section comporte l'analyse et l'interprétation des résultats reliés à la troisième dimension étudiée, soit l'encadrement. Cinq thèmes sont dégagés de la réduction des données, soit : le choix du mode de livraison, la disponibilité et l'attitude des tuteurs, une rétroaction rapide et détaillée sur les travaux, la préoccupation envers l'apprenant, de l'accueil jusqu'au diplôme et l'accès aux services offerts aux apprenants sur place. Nous présentons ensuite l'expression des besoins des apprenantes envers l'université, en trois temps, soit : les mesures connues, l'utilité perçue des mesures et l'encadrement souhaité. Par la suite, l'encadrement souhaité sera examiné face aux obstacles à la persévérance recensés et à l'encadrement offert par les établissements universitaires.

Il ressort principalement que les mesures d'encadrement et les services souhaités par les apprenantes seraient déjà offerts par leur établissement respectif. À l'intérieur des limites des données recueillies, nous tentons d'apporter des explications à cet état de choses.

5.2.4.1 Encadrement offert

Les sections précédentes examinent les facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental dégagés de la réduction des données. Les données reliées à l'encadrement tirent leur origine des données d'ordre pédagogique. Étant donné l'importance de l'encadrement au sein des facteurs d'ordre pédagogique, nous en faisons un traitement spécifique. Cinq grands thèmes se dégagent des données qui traitent de l'encadrement.

Le choix du mode de livraison

Au moment d'analyser les facteurs d'ordre pédagogique, nous notons que tous les sujets préfèrent le mode papier pour lire et pour apprendre et rejettent l'éventualité du *e-learning* : « *Moi la magie "tout à l'écran" j'en crois pas à ça* » (T14AD). Le rejet du *e-learning* s'exprime à la fois chez les administratrices, pourtant habiles avec les TIC et détentrices d'une adresse électronique, et chez les infirmières dont aucune n'avait d'adresse électronique [en 2001] ni accès à un ordinateur au travail et exceptionnellement à

la maison : « *Écoutez, moi je suis un très mauvais exemple parce qu'un ordinateur je sais à peine comment le mettre à "on"* » (T3GP). Dans l'éventualité où seul le mode en ligne serait offert, la majorité des sujets imprimerait tout (sujets nos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 16). Or, rien ne permet de supposer que les contenus imprimés sur leur propre imprimante à la maison soit à la hauteur des contenus papier reçus de l'établissement et dont elles apprécient la présentation et la qualité. Par ailleurs, le rejet du *e-learning* ne signifie pas le rejet *ipso facto* des TIC ou de l'ordinateur. Il exprime peut-être le souhait en faveur du maintien du mode papier : « *J'aime mettre du highlighter quand je lis. Je lis avec un crayon, c'est une habitude. Mais j'ai rien contre les ordinateurs* » (T12GD). Nous n'avons pas recensé d'écrits qui traitent spécifiquement du rejet du *e-learning*. Nous en avons recensé qui voient en l'apprentissage en ligne une solution à l'accessibilité, l'occasion d'innovations pédagogiques ou une occasion d'affaires.

Quoique notre échantillon n'étudie pas en situation de *e-learning* ou d'apprentissage coopératif à distance, la majorité dit détester travailler en équipe dans le cadre d'une formation. De plus, elles mentionnent qu'elles se sentent à l'abri du travail en équipe à l'intérieur des études à distance. Or, la technologie évolue et des dispositifs permettent dorénavant de travailler en équipe en ligne. Les travailleuses rencontrées rejettent l'éventualité du *e-learning* et elles expriment leur préférence envers le mode papier pour apprendre en situation d'autoformation assistée. En somme, avoir le choix du mode de livraison semble important pour elles.

La disponibilité et l'attitude des tuteurs

Tous les sujets, nonobstant l'établissement (UdeM, TÉLUQ), le programme (gérontologie, administration) et le statut (persévérante, décrocheuse) expriment de l'insatisfaction envers les tuteurs. Le tutorat est le thème qui a généré le plus grand nombre de données dans cette recherche sans qu'il soit l'objet d'une question d'entretien. Il s'agit du facteur défavorable à la persévérance le plus mentionné, et sans être vu en contrepartie comme un facteur favorable à la persévérance en FOAD.

Plusieurs caractéristiques du tutorat susceptibles de nuire à la persévérance sont mentionnées. Elles réfèrent à trois concepts : la disponibilité, l'attitude et la rétroaction. Les sujets mentionnent leur difficulté à rejoindre les tuteurs et leur attitude négative : « *Je*

¹⁹ Les facteurs d'ordre pédagogique furent analysés sous cinq thèmes, soit : la souplesse du mode à distance, la reconnaissance du mode à

la dérangeais à chaque fois que j'appelais, donc j'ai pas rappelé ». (T14AD). Les sujets souhaitent des tuteurs disponibles (horaire), disposés (attitude), compétents et disposés à rétroagir sur leurs travaux : *« C'est une vocation, n'est pas pédagogue qui veut : "Moi je suis là pour t'aider". C'est le message qu'il faut qu'on sente »* (T15AD).

Dans le contexte de la formation continue des travailleurs aux prises avec un horaire de travail atypique ou irrégulier, l'incompatibilité entre la disponibilité du tuteur et l'horaire de travail des travailleuses semble problématique. En effet, les journées de travail des administratrices s'allongent en soirée et les infirmières travaillent de soir ou de fin de semaine : *« Je travaille de soir et je ne peux pas appeler le tuteur du travail »* (T2GP). Or, les limites de notre recherche ne permettent pas d'invoquer que des plages tutoriales plus longues ou plus fréquentes favoriseraient la persévérance ni qu'elles impulseraient le recours au tutorat par les apprenants.

Nous avons relevé peu d'écrits qui traitent de la satisfaction à l'égard du tutorat à distance du point de vue de décrocheurs et aucun qui s'intéresse aux apprenants à l'ordre universitaire qui travaillent à temps plein et qui ont abandonné, tel notre échantillon. En vue de mieux comprendre les doléances des sujets envers le tutorat, nous avons examiné les tâches et le contexte de travail des tuteurs. Mais d'abord, spécifions que le type de tutorat dont il est question consiste en l'encadrement-cours, soit celui qui concerne le cheminement d'un cours particulier dans un programme. Cet encadrement prend habituellement la forme de l'intervention d'une personne (tuteur-pair) pour soutenir l'apprenant dans l'atteinte des objectifs d'un cours spécifique. Les activités d'encadrement concernent alors les règles particulières du cours, la correction des travaux, la préparation et l'animation de conférences téléphoniques ou télématiques (Bernatchez, 2000). C'est de ce type d'encadrement dont ont bénéficié les sujets et non pas de l'encadrement-programme où sont mises à concours plusieurs personnes ressources pour assurer à chacun un cheminement harmonieux dans l'ensemble de son programme.

Pelletier (2001) décrit les conditions de travail et le rôle des tuteurs à la TÉLUQ. Ces tuteurs se seraient syndiqués tardivement, en 1993, et leur première convention collective en 96 résulte d'une sentence arbitrale. La plupart étaient à l'emploi de la TÉLUQ depuis plus de dix ans. Les tuteurs à temps partiel encadrent un maximum de 180 étudiants par année tandis que les tuteurs à temps plein encadrent jusqu'à 600 étudiants par année. Le

rôle pédagogique de la personne tutrice consiste à expliquer aux étudiants les objectifs du cours, l'articulation des contenus, la démarche pédagogique et les modalités d'évaluation. Le tuteur a pour tâches de conseiller les étudiants dans leur démarche d'apprentissage, clarifier les notions avec lesquelles ils éprouvent des difficultés, évaluer les travaux et examens et fournir une rétroaction détaillée sur chacun de travaux notés. Au regard de cette description, il appert que nos sujets sont déçus face à l'ensemble des tâches dévolues aux tuteurs et que ce qu'ils recherchent chez un tuteur soit déjà inclus aux tâches des tuteurs.

Par ailleurs, nous avons examiné le rôle de soutien du tuteur à travers différents auteurs dont Lentell (2003). En résumé, les écrits qui abordent l'encadrement dans la perspective du tuteur divisent le rôle de soutien qu'il offre sous différentes catégories. Les auteurs identifient quatre fonctions dont les trois premières décrivent le rôle traditionnel du tuteur, soit : 1- la fonction pédagogique-intellectuelle qui renvoie au contenu d'apprentissage; 2- la fonction socioaffective qui concerne l'aspect socioémotif de l'apprentissage; 3- la fonction technique pour les habiletés techniques. Selon Bernatchez (2000), les auteurs ajoutent une quatrième fonction qui n'apparaît pas dans la description du rôle traditionnel, soit : 4- la fonction de la téléconférence pour la gestion proprement dite des interactions. Les besoins qu'expriment nos sujets concernent plus spécifiquement deux fonctions : pédagogique-intellectuelle et socioaffective. La fonction pédagogique-intellectuelle est considérée comme la plus importante par tous les auteurs selon Bernatchez (2000). Cette fonction renvoie au contenu d'apprentissage. Elle réfère à l'expertise sur le contenu et le processus d'apprentissage. Les tâches principales consistent à faciliter l'apprentissage en posant des questions pertinentes, en suscitant la discussion sur les concepts essentiels tout en maintenant la motivation et l'activité intellectuelle. Quant à la fonction socioaffective, elle concerne l'aspect socio émotif de l'apprentissage. Elle consiste à créer un environnement social chaleureux où l'apprentissage sera valorisé. Ce climat contribue au sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté. Le contact social constitue une part importante de l'apprentissage chez l'adulte. Ces deux fonctions sont importantes pour nos sujets. En effet, ils expriment leurs besoins d'éclaircissements, de rétroactions et de se sentir appuyés. Or, nos participantes mentionnent qu'elles évitent de faire appel aux tuteurs. Cet état de choses a motivé l'examen des motifs à contacter un tuteur par l'apprenant en FOAD.

Il y aurait trois grandes catégories de raisons de contacter les tuteurs, soit : générales, reliées spécifiquement au cours et personnelles (Burge *et al.*, 1991, dans Bernatchez, 2000). Dans la

situation éducative étudiée, une FOAD dont les contenus sont décidés à l'avance, l'apprenant est susceptible d'avoir besoin de clarification sur la portion qui échappe à son contrôle, soit la portion pédagogique qui concerne le matériel, les consignes ou les échéances. Selon Glickman (2002) une proportion relativement faible des inscrits recourt spontanément au tutorat. Or, ce qui ressort de notre recherche n'est pas seulement que les apprenantes n'y recourent pas, mais les raisons qu'elles évoquent de ne pas le faire, soit : l'indisponibilité des tuteurs et leur attitude négative.

La perception du rôle des tuteurs par les apprenants et par les tuteurs eux-mêmes, pourrait être en cause dans l'insatisfaction des sujets. En effet, selon Power *et al.* (1994), les tuteurs considèrent que leur rôle principal est de fournir un soutien moral et affectif aux étudiants, à agir comme relationnistes et, à un moindre degré d'évaluer leur progrès académique (rôle d'évaluateur). Tandis que pour les étudiants, les tuteurs doivent principalement intervenir au niveau des explications sur la matière du cours (expert de la matière) et au niveau de l'évaluation de leur progrès dans le cours (évaluateur). Power *et al.* (1994) notent que les résultats des études de Burge menées à l'Université de Toronto et celles menées par la TÉLUQ comportent une perception presque diamétralement opposée quant aux rôles réellement joués par les tuteurs. En effet, alors que les tuteurs se disent confiants d'avoir eu un impact dans leur travail d'encadrement des apprenants, les étudiants, eux, se disent insatisfaits du soutien car ils considèrent que les tuteurs ne jouent pas ce rôle ou ne le jouent que très peu. Pour Power *et al.*, ces résultats de recherches, loin de signifier que les étudiants n'ont pas besoin d'encadrement, indiqueraient que les services offerts ne correspondent pas aux besoins des apprenants, ce qui va dans le sens de nos résultats.

Proche de notre préoccupation de recherche, Gagné *et al.* (2001) traitent de la perception des étudiants de la TÉLUQ de l'encadrement à distance recueillie par voie de questionnaires auprès de 928 inscrits avec un taux de participation de 35%. Leur questionnaire n'a pas été complété par des décrocheurs. Il s'agit de leurs étudiants inscrits à l'unité d'enseignement et de recherche Science et technologie, aux trimestres d'automne 1998, d'hiver et d'été 1999. Notons que la moitié de notre échantillon fréquentait la TÉLUQ durant cette même période. Leurs résultats furent traités par facteurs par une firme de sondage. Il en ressort que les étudiants inscrits sont relativement satisfaits de l'encadrement offert, ce qui ne va pas dans le sens de nos résultats puisque toutes nos participantes de la TÉLUQ, persévérantes et décrocheuses, sont insatisfaites du tutorat.

Gagné *et al.* (2001) mentionnent que l'étude par questionnaires menée par Rochette (1998) auprès d'étudiants d'autres programmes de la TÉLUQ, n'arrive pas au même résultat qu'eux. Cette étude permettrait de faire un lien entre l'insatisfaction, les contacts moins fréquents et une accessibilité plus difficile et qu'il y aurait à la TÉLUQ une catégorie d'étudiants qui utilise moins l'encadrement parce qu'ils sont insatisfaits des services obtenus. Cette catégorie d'insatisfaits pourrait comporter des travailleurs à temps plein aux prises avec un horaire atypique ou irrégulier – tel notre échantillon. Or, les données disponibles ne permettent pas de vérifier l'occupation et l'horaire de travail des insatisfaits dans l'étude de Rochette (1998).

La rétroaction rapide et détaillée sur les travaux

Nos participantes souhaitent une rétroaction rapide et détaillée sur leurs travaux pour comprendre leurs erreurs et savoir où elles perdent des points : « [...] *quand y n'y a pas de commentaire, comment savoir pourquoi c'est un bon ou un mauvais travail?* » (T5AP). L'absence de rétroaction détaillée sur les travaux s'inscrit sur la liste des diatribes des sujets envers les tuteurs : « *J'ai pas eu de feedback sur mes travaux, ça m'a beaucoup manqué* » (T13AD). Les sujets réclament une rétroaction rapide : « *Ce que je n'aime pas avec les travaux qu'on poste, c'est la lenteur à les recevoir corrigés. On avance pas, on attend* » (T5AP). De plus, des sujets de la TÉLUQ souhaitent une rétroaction rapide à leurs questions acheminées aux tuteurs par courriel : « *Le professeur avait dit qu'on pouvait envoyer nos questions par ordinateur, mais j'ai jamais eu de réponse et je sais que ma question s'est rendue, parce qu'elle ne m'est pas revenue* » (T5AP).

La préoccupation envers l'apprenant, de l'accueil jusqu'au diplôme

Quoiqu'elles étudient à distance, les participantes communiquent au besoin avec les personnels des universités, par téléphone ou en se rendant sur place à l'université. La majorité apprécie l'accueil et les services reçus sur place : « *Quand on va sur place, ils sont très disponibles* » (T9GD). Or, la majorité des sujets (13 sur 16) souhaitent que l'établissement universitaire s'informe de leur progression dans le programme : « *J'aimerais qu'on me dise : "En quoi je peux t'aider", qu'on s'intéresse à moi, qu'on me demande si j'accroche sur quelque chose. Savoir si j'avance* » (T5AP). Elles veulent être rejointes par téléphone au début du cours puis régulièrement : « *Qu'on nous appelle, qu'on*

devienne quelqu'un envers qui on a de l'intérêt, une personne de qui on s'informe. Au début du cours, toujours, à la fin toujours appeler, être intéressé » (T7AP).

Par ailleurs deux sujets (nos 3 et 10) sont d'avis que les personnes qui ne sont pas réinscrites devraient être relancées par l'établissement. Une décrocheuse (T10GD) affirme que si l'université l'avait rejointe par téléphone, elle aurait reconsidéré sa décision. Par ailleurs, une infirmière qui a persévéré est d'avis qu'un coup de téléphone, davantage qu'une lettre peut amener le décrocheur à reconsidérer sa décision :

Ça pourrait être intéressant qu'on relance les gens qui ne se réinscrivent pas. Pas par lettre, les gens la jettent! Par téléphone : "Qu'est ce qui se passe?" Mais sans culpabiliser. Montrer un intérêt face à la personne. Si vous êtes abonnés à un journal et si vous abandonnez, ils vous envoient trois lettres et disent : "S'il vous plaît! Réfléchissez bien!" À l'université, on abandonne et ils ne relancent pas (T3GP).

Ces souhaits de relance de nos sujets semblent s'aligner avec la proactivité institutionnelle décrite par Power *et al.* (1994) pour qui l'établissement ne devrait pas se limiter à offrir des services d'encadrement aux apprenants, mais également s'assurer que les apprenants s'en servent et que les services offerts répondent le plus étroitement possible à leurs besoins.

L'accès aux services offerts aux apprenants qui étudient sur place

Les apprenantes souhaitent avoir accès à tous les services qu'offrent les établissements aux apprenants qui étudient sur place, incluant la reconnaissance d'acquis (RAC). Le Consortium canadien des carrières (2002) définit la RAC comme un procédé visant à déterminer les connaissances et les compétences acquises par l'éducation, la formation et l'expérience non institutionnelles, notamment : l'expérience de travail, la formation en milieu de travail, les cours de formation d'organismes privés, les séminaires et les ateliers, l'apprentissage autonome, le bénévolat, les activités collectives, les passe-temps et les expériences familiales. La RAC comporte plusieurs avantages pour les apprenants, soit : des crédits pour l'expérience, les connaissances et les compétences, un classement à un niveau qui lui convient, aucune répétition de ce qui est déjà appris, de la motivation et de la confiance et des frais scolaires moins élevés. Selon quatre sujets (nos 6, 7 11, 13), la RAC est à promouvoir par les établissements auprès des apprenants à distance. Elles souhaitent que le procédé soit connu, fiable et accessible avant l'inscription, en cours d'études ou dès que l'apprenant considère qu'il maîtrise les contenus. Des participantes mentionnent avoir

perdu du temps avec du déjà vu : « *Des cours comme Introduction à la gestion, j'ai essayé de me le faire créditer. J'ai fais la révision d'un cours que j'ai fais dans ma technique, c'étaient les mêmes contenus* » (T6AP). Ainsi, le manque d'information sur le processus de reconnaissance des acquis dès l'admission peut nuire à la persévérance en FOAD : « *Introduction à l'administration, un cours obligatoire, j'ai tenté d'avoir une compensation, j'ai voulu faire valoir mon expérience en ressources humaines. Une vraie perte de temps. J'ai passé à travers, mais j'ai perdu mon temps* » (T7AP).

L'analyse de la documentation des établissements durant la période où notre échantillon les fréquentaient, montre que la reconnaissance des acquis est un service sur mesure offert sans être annoncé à l'intérieur de la documentation d'admission. À l'instar de l'ensemble des services, la RAC implique que les établissements y assignent des personnels.

5.2.4.2 Encadrement souhaité

Nous avons relevé peu de documents qui tiennent compte du point de vue des apprenants. Cet état de choses nous a motivée à recueillir les besoins d'encadrement auprès de travailleuses qui se forment elles-mêmes à distance. Puisque l'encadrement institutionnel est souvent perçu comme un facteur essentiel à la réussite (Langevin et Villeneuve, 1997) et que les institutions québécoises sont préoccupées par la persévérance et la réussite, nous souhaitons recueillir, auprès de travailleuses, les mesures d'encadrement favorables et défavorables à la persévérance en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail. Dans cette section, nous dégageons les mesures qu'elles connaissent, l'utilité qu'elles leur concèdent et l'encadrement qu'elles souhaitent²⁰ voir offert.

Pour la majorité des sujets l'encadrement inclut les services institutionnels de l'admission jusqu'après l'obtention du diplôme. Ce qui rejoint notre définition générale de l'encadrement. En résumé, l'encadrement souhaité est déjà offert par les établissements. Or, la qualité de l'offre est critiquée et les mesures offertes ne sont pas perçues utiles.

Les mesures d'encadrement connues

Il ressort des données recueillies que l'expression *mesure d'encadrement* connote pour nos sujets l'ensemble des services offerts. En effet, elles énoncent pêle-mêle le tutorat, le

²⁰ Grands thèmes dégagés des données : choix du mode de livraison, disponibilité et attitude des tuteurs, rétroaction rapide et détaillée sur les travaux, préoccupation à l'égard de l'apprenant de l'accueil jusqu'au diplôme, accès aux services offerts aux apprenants sur place.

téléphone, l'appel conférence, les bibliothèques, le site Internet, le suivi par courriel, la journée d'information, les ressources sur place, la reconnaissance des acquis, le bulletin électronique, un journal imprimé, l'évaluation qu'elles complètent à la fin de chaque cours, le matériel pédagogique, l'accueil, les corrections et la cérémonie de collation des grades. Nous avons produis la synthèse des mesures qu'elles connaissent et ce qu'elles en disent.

Tableau XXXIX. Mesures connues, sujets et perception

Mesures	Sujets et perception
Le tutorat	Il s'agit de la mesure énoncée en premier lieu par 9 sujets, soit : 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13. Elles disent avoir pris connaissance des modalités de tutorat en parcourant la documentation transmise au début des cours : « <i>Il y avait un tuteur que je pouvais appeler. À ma connaissance, c'est à nous de faire les démarches</i> » (13AD). Il ressort des données que toutes sont insatisfaites du tutorat;
Le téléphone	Le téléphone est vu comme une mesure par 7 sujets, soit : 1, 3, 5, 10, 11, 12, 16. Trois assimilent le tuteur (l'aidant) et le téléphone (le média) : « <i>Je ne trouve pas l'utilité d'autres choses, je sais que je peux appeler</i> » (T16AD);
L'appel conférence	L'appel conférence est mentionné par 6 des 8 apprenantes de la TÉLUQ, soit : nos 5, 6, 7, 8, 15, 16. « <i>C'était pour nous dire : "J'ai un bacc. dans tel domaine, j'travail dans tel domaine", mais pas pour dire : "Appelez-moi, j'suis là pour vous aider"</i> » (T6AP). Au moment de la cueillette, l'appel conférence n'était pas encore utilisé avec les apprenantes en gérontologie. Les sujets de l'UdeM ne mentionnent d'ailleurs pas ce mode;
Les bibliothèques de l'UdeM	Les bibliothèques de l'UdeM sont mentionnées par 3 des 8 sujets de l'UdeM, soit : 1, 2, 11. « <i>Moi je suis quasiment un rat de bibliothèque [...]. J'avais fait un travail sur "le mourir" de la personne âgée, comment l'entourer. Ma nomenclature, je l'avais trouvée dans Infirmière canadienne</i> » (T11GD). Aucune de la TÉLUQ n'évoque les bibliothèques du Réseau des établissements de l'Université du Québec dont fait partie la TÉLUQ;
Le site Internet de la TÉLUQ	Le site est mentionné par 4 des 8 sujets de la TÉLUQ, soit : 7, 8, 13, 15. Or, toutes disent que l'accès était hors d'usage au moment où elles souhaitaient le visiter : « <i>J'ai essayé d'y aller, il y avait des problèmes avec l'accès</i> » (T15AD);
Le suivi par courriel	Le suivi par courriel est mentionné par 3 des 8 sujets de la TÉLUQ, soit : 5, 8, 16. Or, elles n'auraient pas reçu de réponse ou le délai fut trop long : « <i>Le professeur a dit qu'on pouvait envoyer nos questions par ordinateur, mais je n'ai jamais eu de réponse</i> » (T5AP). Le suivi par courriel n'était pas offert aux sujets en gérontologie (UdeM) au moment où ils y étudiaient et ils ne l'abordent pas;
La reconnaissance des acquis	La reconnaissance des acquis est énoncée par 2 sujets, soit : 2, 13. « <i>J'ai utilisé la reconnaissance des acquis mais ils ont fait une erreur</i> » (T13AD);
La collation des grades	La collation des grades est perçue comme mesure favorable à la persévérance par un sujet qui n'a pas été convié à la remise des diplômes de sa cohorte, ce qu'il attribue au fait qu'il étudiait à distance. « <i>Je savais qu'il y avait eu une collation des grades, mais je n'ai pas été invitée, même si j'avais mon diplôme. J'aurais aimé ça</i> » (T7AP).

Des sujets n'ont pu nommer aucune mesure ou service offert. Les mesures institutionnelles sont parfois mal connues ou peu appréciées. C'est ce dont traite la section suivante.

L'utilité perçue des mesures d'encadrement

La majorité des sujets (14 sur 16) considère que les efforts faits par l'université pour favoriser la persévérance sont inutiles. Seulement deux les trouvent utiles (nos 1 et 12). Or, les services qu'offrent les établissements ne sont pas les seules ressources auxquelles recourent les sujets. En effet, certaines participantes visitent les bibliothèques publiques, accèdent à Internet dans les cafés ou fréquentent les centres communautaires pour étudier : « [...] le dimanche matin, j'allais au Centre Bronfman [...], il y a un petit local, j'écoute la cassette, j'en faisais 2-3 par matin et je prenais des notes. Pas tous les dimanches, mais j'ai fait ça souvent, je trouvais ça super pratique » (T3GP).

Trois sujets (nos 5, 8 et 13) mentionnent que les services ou les dispositifs seraient utiles s'ils fonctionnaient : « Moi j'ai pas trouvé ça utile le courriel électronique parce que ça n'a pas marché » (T5AP). Elles donnent l'exemple des courriels aux tuteurs laissés lettre morte ou des ratés technologiques. En effet, des sujets n'ont pu accéder à un lieu virtuel d'échanges que l'établissement annonce : « Je sais qu'on peut aller sur Internet maintenant. J'ai essayé mais je n'ai jamais réussi. J'ai trouvé ça tellement compliqué que je n'ai jamais réessayé » (T8AP).

Comparaison entre l'encadrement offert et l'encadrement souhaité

Pour comparer les mesures offertes par rapport aux mesures souhaitées, nous avons inventorié les mesures qu'offraient les établissements au moment où nos participantes y étudiaient à partir de la documentation institutionnelle disponible entre 1999 et 2001, et compilé les mesures souhaitées par nos participantes. De plus, nous avons mené des entretiens auprès des responsables de l'encadrement des étudiants à distance des deux établissements fréquentés par l'échantillon. Nous avons confirmé que le téléphone et le courriel sont les médias utilisés pour l'encadrement individuel et que l'encadrement par courriel n'est offert que depuis 2002 aux étudiants *en gérontologie*. Les sujets de l'UdeM n'ont donc pas bénéficié d'encadrement par courriel. À la TÉLUQ et à l'UdeM, l'apprenant qui souhaitait se prévaloir de l'encadrement par courriel devait accéder à un ordinateur et à Internet à sa charge. Les établissements mettaient à la disposition de leur clientèle des postes munis d'Internet. Or, ce service ne solutionnerait pas l'obstacle de la distance pour l'apprenant qui ne peut s'offrir un ordinateur et se rendre sur place à l'université.

Nous avons produit une synthèse de l'encadrement offert et souhaité. À l'intérieur du tableau XL, la colonne de droite comporte la synthèse de l'encadrement qu'offrait l'UdeM puis celui qu'offrait la TÉLUQ. La colonne de gauche comporte l'équivalent des mesures et des services souhaités par nos sujets.

Tableau XL. L'encadrement offert et souhaité

UdeM	Encadrement souhaité par les sujets en gérontologie	Encadrement offert par la FÉP de l'UdeM entre 1999 et 2001
PERSÉVÉRANTES Encadrement téléphonique	- des tuteurs disponibles, intéressés et compétents; - des suivis documentés et rapides sur les travaux; - des communications favorisées entre étudiants sur le cours et pas nécessairement en présence des tuteurs; - des services d'information et d'orientation.	- <i>tutorat pédagogique</i> : le matériel didactique transmis contient les renseignements sur les modalités de consultation des personnes-ressources et leurs disponibilités. L'étudiant fait parvenir ses travaux individuels par la poste. Le tuteur établit un premier contact, par téléphone et l'étudiant peut communiquer avec lui selon la disponibilité annoncée. Des personnes-ressources sont disponibles pendant toute la durée du cours afin de répondre aux questions. - les étudiants ont accès à l'ensemble des services de la Faculté des études permanentes (FÉP) dont ceux qu'elle offre aux adultes qui songent à effectuer un retour aux études ou qui sont déjà engagés dans un programme de formation. Le <i>Conseil en formation</i> de la FÉP accueille, en une rencontre d'une heure, les personnes qui désirent faire le bilan de leur bagage d'expériences et de leur formation antérieure dans le but d'arrimer le plus adéquatement possible leurs compétences aux nouvelles exigences du marché du travail ou pour satisfaire des besoins personnels de formation. - le <i>matériel pédagogique</i> consiste en du matériel imprimé, audiovisuel (série télévisée et vidéocassette), etc. Internet y est surtout pressenti pour l'encadrement.
DÉCROCHEUSES Encadrement téléphonique	- des tuteurs disponibles et intéressés; - des suivis documentés et rapides sur les travaux.	

Outre l'offre d'encadrement de l'UdeM, nous avons également analysé l'encadrement souhaité et l'encadrement offert par la TÉLUQ aux participantes. La page suivante présente la suite de ce tableau

TÉLUQ	Encadrement souhaité par les sujets en administration	Encadrement offert par la TÉLUQ entre 1999 et 2001
PERSÉVÉRANTES Encadrement téléphonique et courriel	- des tuteurs disponibles, intéressés et compétents; - des suivis documentés et rapides sur les travaux; - des communications favorisées entre les étudiants sur le cours et pas nécessairement en présence des tuteurs; - des services d'information et d'orientation; - de la flexibilité à l'égard de la date de remise des travaux et du lieu d'examen.	- <i>tutorat pédagogique</i> : l'étudiant est informé dès l'inscription, du nom, des coordonnées et de la disponibilité d'un tuteur qui lui est assigné pour l'aider à cheminer dans son cours et corriger ses travaux et examens qu'il retourne à l'étudiant le plus rapidement possible. L'étudiant fait parvenir ses travaux individuels par la poste ou par courrier électronique. Le tuteur établit un premier contact, par téléphone ou par courriel et l'étudiant peut communiquer avec lui selon la disponibilité annoncée. - présence de <i>coordonnateurs à l'encadrement</i> qui informent sur le cheminement dans un programme et sur la planification des cours et pour leur parler, l'étudiant doit communiquer avec la direction de son programme, qui le mettra en contact avec le coordonnateur.
DÉCROCHEUSES Encadrement téléphonique et courriel	- des tuteurs disponibles, intéressés et compétents; - des suivis documentés et rapides sur les travaux; - des communications favorisées entre les étudiants sur le cours et pas nécessairement en présence des tuteurs;	- les étudiants ont accès à l'ensemble des services de la Faculté d'éducation permanente (FÉP) dont ceux qu'elle offre aux adultes qui songent à effectuer un retour aux études ou qui sont déjà engagés dans un programme de formation. Le <i>Conseil en formation de la FÉP</i> accueille, en une rencontre d'une heure, les personnes qui désirent faire le bilan de leur bagage d'expériences et de leur formation antérieure dans le but d'arrimer le plus adéquatement possible leurs compétences aux nouvelles exigences du marché du travail ou pour satisfaire des besoins personnels de formation. - le <i>matériel pédagogique</i>, bien que la TÉLUQ se propose de numériser ses cours, en partie ou en totalité, et de les rendre accessibles dans Internet, la plupart sont actuellement offerts sous forme d'imprimé.

Les mesures ou les services offerts par les établissements sont parmi ceux que souhaitent les sujets. En effet, les sujets souhaitent du tutorat par téléphone ou par courriel, selon l'offre de leur établissement, la correction de leurs travaux, des services d'orientation. Quoique ces mesures soient déjà offertes, ce qui ressort des données est l'insatisfaction à l'égard des mesures offertes. En effet, les sujets souhaitent des tuteurs disponibles,

intéressés et compétents, une rétroaction rapide et documentée sur leurs travaux et de la flexibilité face à la date de remise ou du lieu d'un examen final.

Ce tableau XL n'inclut que les résultats reliés à l'offre des établissements – la comparaison aurait été impossible autrement. Il ne comporte pas l'ensemble des besoins exprimés par les sujets, ce dont rend compte le tableau suivant (XLI).

En effet, outre nous enquêter de leur connaissance des mesures, nous leur avons demandé quels moyens, au regard de leur expérience, leur université pourrait mettre en œuvre pour favoriser la persévérance des travailleurs qui se forment à distance. Nous souhaitons ainsi mieux comprendre le spectre de leurs attentes envers l'université, ses différents services et ses personnels. En tenant compte de notre définition des facteurs d'ordre pédagogique et de la situation pédagogique étudiée, nous avons jugé qu'il serait pertinent de classer les besoins recueillis selon les catégories pour évaluer l'efficacité pédagogique des FOAD de Boissonneault et le Coz (1999). Ces catégories sont décrites au chapitre 2.

Les services offerts sont donc souhaités par les travailleuses, bien qu'elles soient insatisfaites des services. Le tableau XLI renferme l'expression de leurs attentes envers l'établissement.

Tableau XLI. Besoins énoncés par les sujets envers l'université

Catégories de Boissonneault et Le Coz (1999)	Besoins à l'égard de l'université recueillis auprès des travailleuses en FOAD
Le contenu d'enseignement	- que le matériel des cours soit actualisé;
La démarche pédagogique	- avoir accès à une formation pour <i>apprendre à apprendre à distance</i>; - avoir accès à des consignes pour présenter les travaux écrits; - accéder à une méthodologie de travail intellectuel et de présentation des travaux univoques pour les tuteurs et les étudiants; - que la pédagogie adaptée à la FOAD; - accéder à des tuteurs intéressés, compétents et qui rétroagissent aux travaux; - avoir accès en ligne à des gabarits d'études, à des formulaires de remise de travaux, etc.; - être confié à des rencontres sur place à l'université; - bénéficier de flexibilité réelle pour la date de remise de travaux et du lieu d'examen final de chacun des cours;
L'interaction	- pouvoir communiquer avec les autres les apprenants sur l'objet du cours et pas nécessairement en présence d'un tuteur;
L'appui organisationnel à l'apprentissage et l'appui organisationnel à l'enseignement	- être convié à des journées d'information sur le programme et sur l'établissement; - être informé des activités de l'établissement, de ses professeurs et des autres étudiants par différents moyens dont un journal papier ou électronique; - que la reconnaissance des acquis soit accessible dès l'inscription; - que les évaluations complétées par les apprenants à la fin de chacun des cours soient prises en compte; - que la qualité du français soit évaluée avant l'admission; - que les besoins des étudiants soient recueillis auprès des étudiants; - être convié à la collation des grades nonobstant le mode à distance; - avoir accès à la bibliothèque sur place; - que du personnel s'informe de la progression des apprenants par téléphone; - que les personnes qui ne se sont pas réinscrites soient relancées par du personnel par téléphone; - que l'établissement embauche et maintienne en emploi des tuteurs disponibles, intéressés et compétents; - une plus grande offre de cours à distance (en gérontologie);
L'évaluation des apprentissages et le soutien à l'apprenant	- avoir accès à des services d'information scolaire et d'orientation;

Parmi ces moyens que l'université pourrait mettre en œuvre pour favoriser la persévérance, nous notons l'écho des facteurs d'ordre pédagogique défavorables présentés en 5.2.2.2.

Les obstacles à la persévérance en FOAD et l'université

Dans cette section nous examinons nos résultats au regard des obstacles à la persévérance en FOAD recensés et les éléments sur lesquels l'université pourrait agir. Plusieurs recherches traitent l'efficacité des FOAD, dont Moore et Kearsley (1995), Loisier (1998) et l'Institute for Higher Education Policy (1999).

Nous examinons nos données par rapport aux conclusions de trois recherches, soit : Morgan et Tam (1999), Boissonneault et Le Coz (1999) et Lamontagne (2001).

En premier lieu, nous avons examiné nos résultats vis-à-vis les obstacles à la persévérance en FOAD de Morgan et Tam (1999). La complexité des facteurs en jeu dans l'abandon des études à distance ressort de leurs données recueillies par voie de questionnaire auprès de 118 étudiants, soit : 99 persévérants et 9 décrocheurs du programme professionnel en horticulture. Comme leur étude ne relève que des obstacles, nous les arrimons aux facteurs défavorables à la persévérance dégagés de nos données. L'examen des différences montre que plusieurs des facteurs ou sous facteurs dégagés de nos données sont absents des obstacles de Morgan et Tam (1999), soit :

- avoir des préjugés à l'égard du mode à distance;
- l'absence de lien perçu entre la formation et les buts;
- la rigidité de l'établissement;
- des dispositifs qui ne fonctionnent pas;
- une offre de cours insuffisante;
- la non reconnaissance du mode à distance;
- les circonstances d'ordre professionnel.

Notre recherche met au jour des éléments défavorables à la persévérance qui ne semblent pas avoir été relevés par Morgan et Tam (1999). Ces différences pourraient en partie être attribuées aux caractéristiques de notre l'échantillon, soit : l'âge, l'importance du diplôme dans la carrière, l'expérience avec les TIC et le fait d'occuper un emploi à temps plein.

En second lieu, nous avons examiné nos résultats par rapport à la grille d'évaluation de l'efficacité des FOAD de Boissonneault et Le Coz (1999) qui s'appuie sur cinquante ans de recherches. Il en ressort que des facteurs dégagés de notre recherche semblent absents chez Boissonneault et Le Coz. En effet, leur étude ne comporte pas de facteurs d'ordre psychologique tel notre recherche. Les facteurs d'ordre psychologique dégagés de nos données et qui sont absents de leur recension, sont : le lien perçu entre la formation et les buts d'ordres scolaire ou professionnel et des prédispositions ou compétences personnelles

d'ordres scolaire ou cognitif. De plus, des facteurs d'ordres pédagogique ou environnemental semblent également absents chez Boissonneault et Le Coz, soit : la flexibilité de l'établissement à l'égard de la date ou du lieu d'examen final, la reconnaissance du mode par les employeurs et les circonstances de la vie adulte. Quoiqu'elles aient recensé des auteurs qui insistent sur l'importance de l'interaction en FOAD (entre professeur-étudiant, étudiant-étudiant, étudiant-contenu et étudiant-machine/média), aucune de ces études ne semblent conclure que le tutorat peut nuire à la persévérance, comme l'expriment nos sujets.

En troisième lieu, nous avons examiné nos résultats par rapport à la recension de Lamontagne (2001). Pour ce faire nous avons comparé chacune de ses acceptions avec les facteurs dégagés de nos données. Pour la comparaison, nous n'avons retenu que les facteurs d'abandon dégagés de nos données car Lamontagne ne mentionne que ce type de facteurs. Le tableau XLII présente le résultat de la comparaison.

Tableau XLII. Facteurs dégagés au regard des facteurs d'abandon de Lamontagne (2001)

Facteurs d'abandon recensés par Lamontagne (2001)	Dégagés des données	
	OUI	NON
Objectifs de l'étudiant;	X	
Correspondance entre ce que livre le cours et les attentes;	X	
Disponibilité en temps;	X	
Engagement de l'étudiant;	X	
Motivation;	X	
Soutien;	X	
Délais de rétroaction;	X	
Isolement;	X	
Qualité du cours et du programme (pertinence, accessibilité, contenu);	X	
Qualité de l'environnement d'apprentissage (ergonomie, services, ressources, facilité d'accès);	X	
Ressources financières de l'étudiant;		X
Succès antérieurs dans les études ou en société.	X	

Un seul des facteurs recensés par Lamontagne n'est pas mentionné par nos sujets, soit : les ressources financières de l'étudiant. Le fait que notre échantillon soit constitué de travailleuses rémunérées pourrait expliquer cet état de choses. Par ailleurs, certains facteurs dégagés de nos données sont absents de la recension de Lamontagne, soit : des caractéristiques personnelles, des préjugés à l'égard du mode à distance, la rigidité institutionnelle, l'indisponibilité, l'attitude négative ou l'incompétence des tuteurs, une offre de cours insuffisante et la non reconnaissance du mode.

Le choix de constituer un échantillon de travailleuses en formation continue fut judicieux puisqu'il permet la mise au jour de facteurs susceptibles de nuire à la persévérance en FOAD qui pourraient être lus comme des besoins spécifiques d'une clientèle encore peu étudiée. Pensons par exemples à flexibilité de la part de l'établissement universitaire pour ce qui est du lieu ou du moment de l'examen final d'un cours, à une offre de cours abondante, à la reconnaissance des acquis d'expérience, à l'habilitation au métier d'étudiant dont à distance, à la disponibilité et à l'attitude des tuteurs et au choix du mode « papier » pour la livraison des contenus de cours suivis à distance.

Par ailleurs, l'analyse de trois ordres de facteurs dessine des balises au-delà desquelles les établissements ne sauraient agir en vue de favoriser la persévérance des travailleurs en FOAD. En effet, l'université ne saurait agir sur l'influence des circonstances personnelles ou professionnelles de ses apprenants. Les femmes rencontrées poursuivent leur formation malgré leur mécontentement envers le tutorat et la difficile conciliation travail-famille et formation. L'espoir de gains en emploi motive leurs études qu'elles remettent en question lorsqu'elles ne perçoivent plus de lien entre la FOAD et leur carrière. Les établissements universitaires ne peuvent pas grand chose face aux mouvances dans la trajectoire professionnelle des adultes qui la fréquentent. De plus, nos sujets ont entre 25 et 59 ans avec comme âge moyen 44 ans, ce qui correspond aux périodes normales de questionnements qui surgissent entre 35 et 55 ans (Gingras *et al.* 1995).

En bout de ligne, considérant nos définitions opérationnelles des ordres de facteurs étudiés dans cette recherche, l'université n'aurait guère d'emprise sur les circonstances de la vie adulte susceptibles de nuire à la persévérance dans une autoformation assistée universitaire reliée au travail. L'université n'aurait d'emprise que sur les facteurs d'ordre pédagogique, dont la qualité de l'offre. En effet, nous avons examiné les attentes des sujets à l'égard de l'université et nous avons vu que les services souhaités étaient offerts par les établissements universitaires au moment où les sujets y étudiaient. La majorité des mesures que souhaitent les participantes font déjà l'objet d'attentions de la part des établissements, qui annoncent déjà du tutorat, etc. Pourquoi ces services ne sont-ils pas utilisés au meilleur de leur raison d'être par ces participantes? Comment expliquer la perception des sujets de l'encadrement, dont le tutorat? Nos données ne permettent pas d'y répondre.

5.2.5 Synthèse des facteurs de persévérance de travailleuses en situation d'autoformation assistée

Nous avons vu qu'il y a peu de différence entre les facteurs énoncés selon le statut des sujets. En effet, persévérantes et décrocheuses nomment sensiblement les mêmes facteurs de persévérance et d'abandon et leurs attentes envers l'université se valent.

Les figures 9 et 10 comportent la synthèse des facteurs dégagés des données d'entretiens. La figure 9 présente les facteurs émergés sous chacun des trois ordres de facteurs étudiés, soit : psychologique, pédagogique et environnemental. Quant à la figure 10, elle présente les même facteurs mais cette fois selon qu'ils favorisent ou nuisent à la persévérance des travailleuses dans une autoformation assistée reliée à leur travail.

Nous avons présenté en 1.6.6 une définition opérationnelle de chacun des trois ordres de facteurs étudiés dans notre recherche. Chacune d'elle est remémorée à l'intérieur de chaque schéma.

Figure 9. Synthèse des trois ordres de facteurs de persévérance.

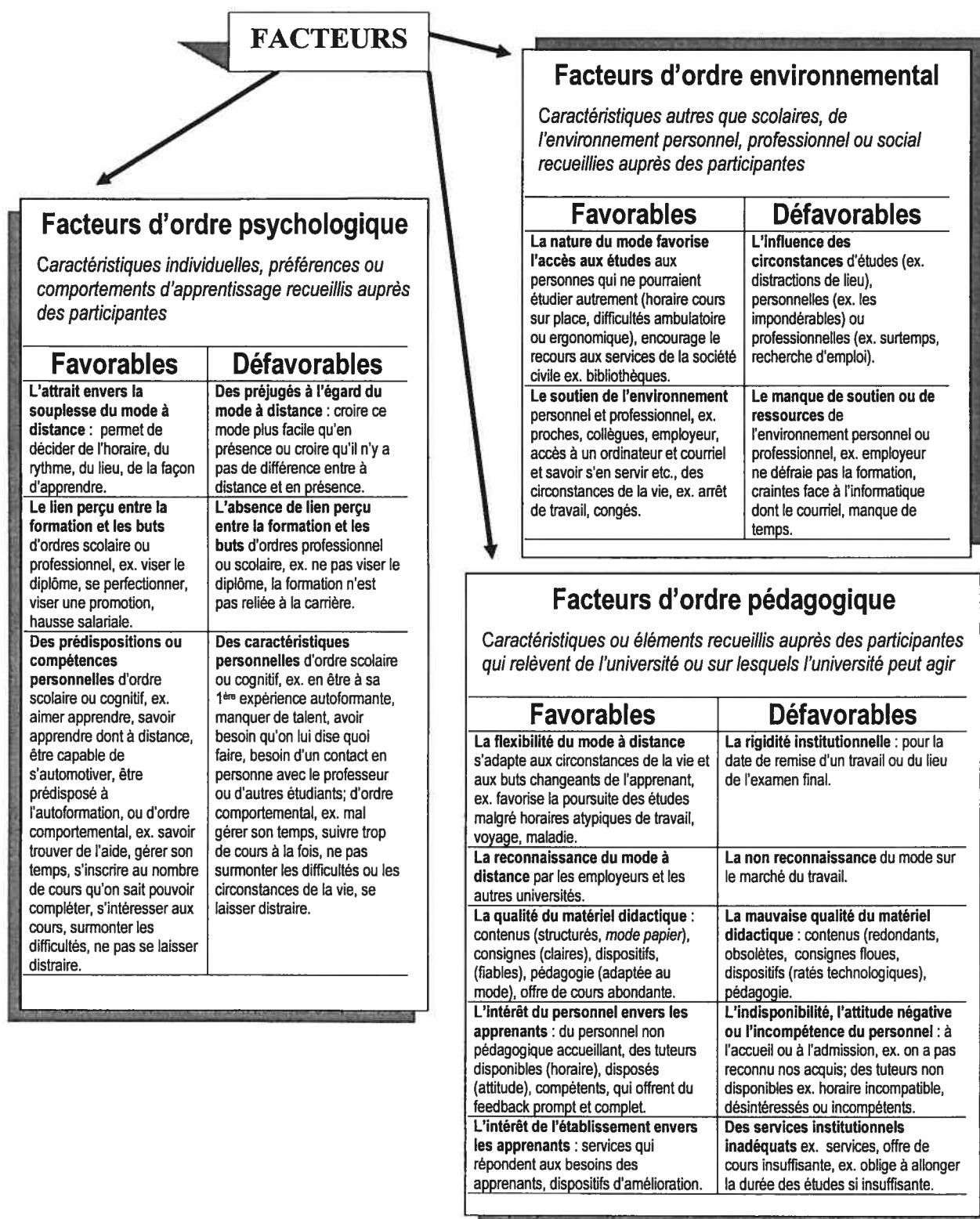


Figure 10. Synthèse des facteurs selon qu'ils favorisent ou nuisent à la persévérance.

Facteurs FAVORABLES	Facteurs DÉFAVORABLES
- l'attrait envers la souplesse du mode à distance, ex. permet de décider de l'horaire, du rythme, du lieu, de la façon d'étudier; - le lien perçu entre la formation et les buts d'ordre scolaire ou professionnel, ex. viser le diplôme, viser une promotion, une hausse salariale; - des prédispositions ou des compétences personnelles d'ordres scolaire, cognitif, comportemental, ex. savoir apprendre dont à distance, être capable de s'automotiver, être prédisposé à l'autoformation, savoir trouver de l'aide, gérer son temps, s'inscrire au nombre de cours qu'on sait pouvoir compléter, s'intéresser aux cours, surmonter les difficultés, ne pas se laisser distraire.	FACTEURS D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE <i>Les caractéristiques individuelles, les préférences ou les comportements d'apprentissage recueillis</i>
- la flexibilité du mode à distance : s'adapte aux circonstances de la vie, aux buts changeants de l'apprenant; favorise poursuite des études si horaire atypique de travail, voyage, maladie; - la reconnaissance du mode à distance, par les employeurs et les autres universités; - la qualité du matériel didactique : des contenus (structurés, mode papier), des consignes claires, des dispositifs fiables, une pédagogie adaptée au mode, une offre de cours abondante; - l'intérêt du personnel envers les apprenants : personnel non pédagogique accueillant; tuteurs disponibles (horaire), disposés (attitude), compétents, offrent feedback prompt et complet; - l'intérêt de l'établissement envers les apprenants : services qui répondent aux besoins des apprenants, dispositifs d'amélioration continue.	FACTEURS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE <i>Les caractéristiques ou les éléments recueillis qui relèvent de l'université ou sur lesquels l'université peut agir</i>
- la nature du mode favorise l'accès aux études aux personnes qui ne pourraient étudier autrement (horaire cours sur place, difficultés ambulatoires, ergonomiques), encourage le recours aux services de la société civile, ex. bibliothèques, etc.; - le soutien de l'environnement, personnel ou professionnel, ex. proches, collègues, employeur, accès à un ordinateur, au courriel et savoir s'en servir; - les concours de circonstances (arrêt de travail, congés).	FACTEURS D'ORDRE ENVIRONNEMENTAL <i>Les caractéristiques recueillies, autres que scolaires, de l'environnement personnel, professionnel ou social</i>
	- des préjugés à l'égard du mode à distance, ex. croire ce mode plus facile qu'en présence; - l'absence de lien perçu entre la formation et les buts professionnels ou scolaires, ex. ne pas viser le diplôme, la formation n'est pas reliée à la carrière; - des caractéristiques personnelles d'ordres scolaire, cognitif, comportemental, ex. en être à sa 1^{re} expérience autoformante, manquer de talent, avoir besoin de contact en personne avec le professeur ou les étudiants, gérer mal son temps, suivre trop de cours à la fois, ne pas surmonter les difficultés, se laisser distraire.
	- la rigidité institutionnelle face à la date de remise d'un travail ou du lieu d'examen final - la non reconnaissance de ce mode sur le marché du travail; - la mauvaise qualité du matériel didactique, des contenus (pièce qualité, redondants, obsolètes), consignés floues, dispositifs (ratés technologiques), pédagogie; - l'indisponibilité, l'attitude négative ou l'incompétence du personnel à l'accueil ou à l'admission, des tuteurs non disponibles ex. horaire de tuteur incompatible, etc.; - des services institutionnels inadéquats, ex. offre de cours insuffisante qui oblige à allonger la durée des études.
	- l'influence des circonstances d'étude, personnelles ou professionnelles (ex. distractions de lieu), personnelles (ex. les impondérables) ou professionnelles (ex. surtemps, recherche d'emploi); - le manque de soutien ou de ressources de l'environnement personnel ou professionnel, ex. employeur ne défraie pas les cours, craintes face à l'informatique dont le courriel, manque de temps.

Ces deux figures comportent la synthèse des facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental favorables et défavorables à la persévérance du point de vue de travailleuses elles-mêmes en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail.

La persévérance semble tributaire d'un amalgame de facteurs et de conjonctures qui échapperaient au contrôle des travailleuses en formation mais avec lesquels ces apprenantes adultes doivent néanmoins composer. En effet, plusieurs de ces facteurs sont reliés au fait d'être un adulte qui assume des responsabilités familiales et professionnelles et pour qui la souplesse même du mode est attrayante parce qu'elle facilite l'accès à la formation et permet de décider de l'horaire, du rythme, du lieu et de la façon d'apprendre.

Or, malgré sa souplesse, la FOAD serait exigeante et elle comporte des écueils. En effet, le fait d'en être à une première expérience autoformante, de s'inscrire à trop de cours à la fois, de ne pas connaître les particularités du mode, de ne pas savoir étudier sous ce mode, d'avoir besoin d'un contact en personne avec le professeur ou d'autres étudiants ou de se laisser facilement distraire sont des facteurs susceptibles de nuire à la réussite d'une FOAD.

Il ne suffit donc pas de percevoir avec acuité un lien entre la FOAD et ses buts scolaires, personnels ou professionnels pour persévérer. La travailleuse doit pouvoir s'automotiver, surmonter les difficultés et savoir trouver de l'aide au besoin, savoir gérer son temps et s'intéresser aux contenus des cours. En fait, à l'examen des données le processus par lequel les travailleuses apprennent et les conditions dans lesquelles se déroulent la FOAD semblent sinon plus importants que leur intérêt envers les cours. Il est vrai que nous avons recruté des travailleuses qui s'étaient inscrites à une FOAD reliée à leur travail, ce qui induit un rapport utilitaire à la formation dans le sens que la FOAD est susceptible d'être suivie dans le but d'avoir une utilité pratique dans la carrière.

Les entretiens ont également permis de recueillir des facteurs d'ordre pédagogique, soit ceux sur lesquels les universités peuvent agir dont la qualité du matériel didactique et l'intérêt des personnels envers les apprenants.

Nous avons également recueilli des facteurs d'ordre environnemental. C'est à l'intérieur de ces derniers que se trouve le soutien privilégié par les travailleuses. Il s'agit du soutien des proches et celui des collègues. Il ressort également que l'employeur, par l'adoption d'une politique de formation qui tient compte des études menées en FOAD, peut contribuer à favoriser la persévérance. Finalement, il ressort de ces deux figures la place importante des

circonstances de la vie adulte dont le manque de temps pour concilier le travail, la famille et les études.

Les femmes rencontrées poursuivent leurs études dans la perspective professionnelle de changer d'emploi ou de hausser leur salaire. Elles sont soumises à un horaire de travail atypique ou irrégulier. L'autoformation assistée est un mode de formation qui semble apporter des éléments de solution à l'accès à la formation continue puisqu'il permet à l'apprenant de contrôler le moment, le lieu d'apprentissage et le rythme. Or, malgré sa souplesse, ce mode ne conviendrait pas à toutes les travailleuses. Les facteurs d'ordre psychologique vont en ce sens de ne pas voir en la FOAD un mode qui solutionne l'accès à la formation de l'ensemble des travailleuses soumises à des horaires de travail irréguliers ou atypiques.

CONCLUSION

RÉSUMÉ

Cette première section de la conclusion rappelle les principaux éléments de la recherche, soit : la problématique et la question spécifique, un résumé de la recension des écrits, le cadre de références, la méthode, le traitement des données et les principaux résultats de cette recherche qui identifie et décrit les facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental favorables et défavorables à la persévérance de femmes travailleuses qui étudient à l'université en situation d'autoformation assistée.

La problématique et la question spécifique : L'offre de formation explose depuis les années 70 avec la complexification du travail, les impératifs reliés à la compétitivité et la restructuration du marché du travail dans la plupart des pays occidentaux. Avec les parcours professionnels de plus en plus éclectiques et teintés de mobilités professionnelles, l'offre de formation doit tenir compte de la flexibilité recherchée par les travailleurs. Même si on connaît mieux le phénomène de l'autoformation, on connaît moins ce qui en motive le recours dans le contexte de la formation continue. L'autoformation assistée est un mode qui se déroule hors de l'établissement de formation et qui laisse une part du contrôle psychologique à l'apprenant sans lui donner le contrôle pédagogique (Candy, 1991). Les formations ouvertes et à distance (FOAD), étudiées dans cette recherche, correspondent à cette définition puisque les contenus des cours sont décidés à l'avance par l'université.

Quoique la FOAD propose des solutions à l'accès aux études de travailleuses qui ne pourraient étudier autrement, elle comporte des problèmes encore mal connus dans le domaine de la pédagogie universitaire. S'enseigner, hors des murs des établissements universitaires est une solution « auto » marquée par l'isolement et des taux élevés d'abandon. En effet, la FOAD, bien qu'elle connaisse un véritable essor, est confrontée à la problématique de l'abandon selon la majorité des recherches consultées. Il y a peu de travaux qui portent sur les facteurs de persévérance dans des FOAD suivies par des travailleurs dans le contexte de la formation continue et peu de choses sont connues des besoins d'encadrement des travailleurs qui fréquentent l'université à distance. Bien que les universités offrent de l'encadrement, un grand nombre d'apprenants abandonnent. Nous savons peu de choses des facteurs qui favorisent ou nuisent à la persévérance dans une FOAD du point de vue des travailleurs. Il nous a semblé important d'explorer ces facteurs.

Cette recherche aborde donc la question de la persévérance et de l'abandon du point de vue d'apprenantes. Elle contribue à la réflexion sur la problématique de la persévérance et à celle sur l'encadrement dans des formations à distance reliées au travail, dans le contexte où l'accès aux études, l'obtention d'un diplôme et la formation continue sont au nombre des priorités de l'État québécois. C'est dans ce contexte et en ces termes que notre question spécifique de recherche se pose : « Quels sont les facteurs favorables et défavorables à la persévérance de femmes travailleuses dans des études universitaires reliées à leur travail et suivies en situation d'autoformation assistée? » Huit sous questions en découlent en vue de préciser les facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance dans une FOAD reliée au travail.

Le résumé de la recension des écrits : La recension comporte six sections qui couvrent les grands thèmes que soulève notre question. La première section se consacre à la formation continue à l'âge adulte dont l'autoformation, l'aide à l'apprentissage et les formations ouvertes et à distance (FOAD) vues comme nouveau mode de formation en réponse à une demande sociale envers une offre de formation flexible. La deuxième section aborde la persévérance et l'abandon à l'université sous différentes perspectives incluant les enjeux socioéconomiques et politiques, la préoccupation des établissements au sujet de la persévérance et les variables étudiées dans les recherches qui portent sur les abandons en FOAD.

Les sections trois, quatre et cinq se consacrent respectivement aux facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance. Les définitions opérationnelles de ces trois ordres de facteurs ont guidé la quête des écrits. Ainsi, la troisième section présente les principaux écrits reliés aux facteurs de persévérance d'ordre psychologique soit ceux qui évoquent des caractéristiques individuelles, des préférences ou des comportements d'apprentissage favorables ou défavorables à la persévérance. Elle comporte les écrits sur les styles d'apprentissage et des travaux reliés à deux notions fondamentales en autoformation : l'autonomie et le contrôle. Les écrits qui traitent du niveau d'autonomie et de la mesure de la prédisposition à apprendre par soi-même, du niveau de contrôle et de la mesure du sentiment de contrôler sa vie y sont également présentés. La quatrième section comporte les écrits reliés aux facteurs de persévérance d'ordre pédagogique, lesquels sont reliés aux caractéristiques ou aux éléments qui relèvent de l'université ou sur lesquels elle peut agir. Cette section couvre notamment les

caractéristiques d'un soutien efficace en FOAD, le soutien aux apprenants en difficulté et les services qu'offre l'Université pour favoriser la persévérance. La cinquième section présente les écrits relatifs aux facteurs de persévérance d'ordre environnemental reliés à l'environnement personnel, professionnel ou social. Elle comporte les écrits qui examinent les événements de la vie adulte dont la conciliation travail, famille et formation, l'environnement de formation des travailleuses et de façon plus large l'environnement des apprenants à distance. Quant à la sixième section, elle se dédie à l'encadrement à l'université. Quoique l'encadrement soit inclus dans les facteurs pédagogiques, nous y consacrons une section vue sa place prépondérante dans les écrits scientifiques. Cette sixième section couvre l'encadrement à différentes étapes du cheminement des étudiants dans la candidature et présente les écrits qui traitent du tutorat et de son rôle dans les FOAD et du recours aux TIC pour l'encadrement.

Dans le contexte où de plus en plus de travailleuses sont soumises à un horaire de travail irrégulier ou atypique et se tournent vers des modes de formation flexibles, cette recherche pourrait alimenter la discussion autour des facteurs de persévérance dans une FOAD et du soutien qu'offre l'université à ces clientèles pour qui la formation est concomitante au travail à temps plein et à la famille, avec comme toile de fond le souci de demeurer compétitives sur le marché du travail, ce qui condamne à l'apprentissage permanent.

Le cadre de référence : La recension met au jour une pluralité de facteurs enclins à jouer un rôle dans la persévérance à l'université et dans des dispositifs ouverts de formation. En outre, le cadre comporte la liste des facteurs recensés sur laquelle s'appuie le schéma d'entretiens qui comporte trois dimensions : persévérance, abandon et encadrement ainsi que sur le cadre de codage et d'analyse des données. Il renferme la définition de chacun des ordres de facteurs étudiés de manière à couvrir l'ensemble de nos préoccupations de recherche et il définit la notion de contrôle en lien avec l'apprentissage.

La méthode et le traitement des données : Pour répondre à la question spécifique et aux sous questions, des entretiens dirigés furent menés auprès de travailleuses également invitées à compléter deux tests en lien avec deux concepts fondamentaux en autoformation : contrôle et autonomie. L'échantillon comporte seize travailleuses : huit ont persévéré jusqu'au diplôme et huit ont abandonné l'autoformation assistée. Toutes se répartissent en parts égales entre deux programmes de certificat : gérontologie qu'offre l'UdeM et administration qu'offre la TÉLUQ. Les entretiens retranscrits dans une matrice

furent codés en vue de la réduction de près d'un millier d'énoncés desquels se dégagent les thèmes génériques validés par un jury.

La recherche comporte trois ordres de facteurs : psychologique, pédagogique et environnemental et elle étudie trois dimensions : persévérance, abandon et encadrement. Les données proviennent de plusieurs sources, des apprenantes elles-mêmes à l'occasion d'entretiens dirigés et de tests, et des établissements par le truchement des bureaux de recherches institutionnelles et des responsables des certificats qu'ont fréquentés les sujets entre 1998 et 2001. Elles n'étudiaient pas en ligne à l'époque; les contenus étaient livrés en mode papier. Seul les participantes de la TÉLUQ ont bénéficié d'encadrement par courriel.

Les principaux résultats dégagés des données : Cette section résume les facteurs dégagés des données recueillies auprès de travailleuses elles-mêmes en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail. La complexité des phénomènes reliés à la persévérance et à l'abandon ressort des données. La recherche permet de mieux comprendre les manifestations concrètes de la motivation professionnelle à se former, les stratégies d'apprentissage et en quoi la FOAD favorise l'accès aux études supérieures à des travailleuses qui n'auraient pu se former autrement en raison de responsabilités familiales et professionnelles et d'un horaire de travail irrégulier ou atypique.

Les facteurs d'ordre psychologique : Ces facteurs comportent des caractéristiques individuelles, préférences ou comportements d'apprentissage. Plusieurs facteurs favorables se dégagent des données dont l'attrait de l'apprenant pour la souplesse du mode. De plus, percevoir un lien entre la formation et ses buts, souhaiter le diplôme et savoir apprendre à distance sont au nombre des facteurs dégagés. Par ailleurs, des facteurs défavorables émergent dont celui de croire qu'étudier à distance est plus facile qu'en présence, ne pas percevoir de lien entre la formation et ses buts ou avoir besoin d'un contact en personne avec le professeur ou les autres étudiants pour apprendre.

Les résultats mettent en relief le fait que de percevoir avec acuité un lien entre la FOAD et ses buts scolaires, personnels ou professionnels ne suffit pas pour persévérer. L'apprenante doit pouvoir s'automotiver, surmonter les difficultés, savoir trouver de l'aide au besoin, gérer son temps et s'intéresser aux contenus des cours. En fait, à l'examen des données, le processus par lequel les travailleuses apprennent et les conditions dans lesquelles se déroulent la FOAD semblent plus importants que l'intérêt porté aux cours. Il est vrai que

nous avons recruté des travailleuses percevant un lien entre la FOAD et leur travail, ce qui induit un rapport utilitaire à la formation dans le sens que la FOAD peut être suivie dans un but pratique pour sa carrière. Pour les travailleuses aux prises avec un horaire de travail atypique et des responsabilités familiales, la FOAD peut être une solution davantage qu'une préférence envers ce mode. Quoique la FOAD facilite l'accès à la formation, si elle est choisie par dépit, elle pourrait en lui-même faire obstacle à la persévérance de travailleuses qui auraient étudié sur place n'eut été de leurs contraintes.

Les facteurs d'ordre pédagogique : Ces facteurs comportent des caractéristiques ou des éléments que contrôle l'université ou sur lesquels elle peut agir. Plusieurs facteurs favorables se dégagent dont la flexibilité du mode qui s'adapte aux circonstances de la vie des apprenants et favorise ainsi la poursuite des études malgré un emploi qui nécessite des déplacements fréquents. De plus, la reconnaissance du mode à distance par les employeurs et les autres universités, la qualité du matériel didactique, une offre abondante de cours, l'intérêt de l'établissement et de son personnel pédagogique et non pédagogique envers les apprenants favoriseraient la persévérance en FOAD. Par ailleurs, des facteurs défavorables à la persévérance se dégagent dont la rigidité institutionnelle pour ce qui est de la date de remise d'un travail ou du lieu de l'examen final, la mauvaise qualité du matériel didactique, les ratés technologiques, du tutorat offert à des moments inadéquats ou une offre de cours insuffisante qui oblige à allonger la durée des études.

Les résultats montrent que la FOAD est exigeante et comporte des écueils malgré la qualité du matériel papier transmis et la souplesse du mode qui permet à l'apprenant de contrôler l'horaire, le rythme, le lieu et la façon d'apprendre. Le fait d'en être à une première expérience autoformante, de ne pas savoir comment apprendre à distance ou de se laisser facilement distraire sont des facteurs défavorables à la persévérance. Par ailleurs, il ressort que les apprenantes veulent choisir les dispositifs d'apprentissage. Plusieurs apprenantes préfèrent des contenus livrés en mode papier pour lire et étudier et quoiqu'elles n'aient jamais étudié en ligne, toutes les participantes rejettent l'éventualité du *e-learning* et disent que si elles y étaient contraintes, elles imprimeraient tout. De plus, nous notons que toutes sont insatisfaites du tutorat : de l'horaire de tutorat, de l'attitude des tuteurs et de la lenteur ou de l'absence de rétroaction. Les auteurs recensés voient en l'encadrement de qualité la clé de la persévérance alors que dans notre recherche le tutorat se révèle insatisfaisant et il est perçu comme un facteur d'abandon, sans être vu en contrepartie comme un facteur de

persévérance. Les plages tutoriales de 17 à 21 heures en semaine ne répondent pas aux besoins des travailleuses dont l'horaire est atypique ou irrégulier. Les sujets disent ne pas avoir bénéficié du soutien de l'université. Lors des baisses de motivation le soutien viendrait de proches ou de collègues de travail. Or, les interactions avec les professeurs, les pairs et le personnel de l'établissement exercent une influence déterminante sur la poursuite des études. Peut-être en raison de leurs responsabilités et du fait qu'elles étudient à distance, les sujets disent utiliser peu les mesures de soutien et d'insertion à la vie universitaire. Malgré tout, en raison de sa souplesse la FOAD pourrait pallier des carences des systèmes formels d'éducation et constituer une alternative de formation continue. Or, ce mode ne conviendrait pas à tous. Les facteurs d'ordre psychologique vont en ce sens de ne pas voir en la FOAD un mode qui solutionne l'accès à la formation de l'ensemble des travailleuses. Il ne faudrait pas alors perdre de vue les autres dispositifs dont la formation en institution ou en emploi.

Les facteurs d'ordre environnemental : Ces facteurs comportent des caractéristiques autres que scolaires, de l'environnement personnel, professionnel ou social. Plusieurs facteurs favorables se dégagent dont la nature même du mode qui favorise l'accès aux études à des personnes qui ne pourraient étudier autrement en raison de leurs responsabilités, d'un emploi du temps incompatible avec l'horaire des cours sur place ou de contraintes à se déplacer. Par ailleurs, la FOAD impulserait le recours aux lieux de socialité tels les bibliothèques publiques et les cafés internet. Il ressort de nos données que le soutien de l'environnement personnel et professionnel dont celui des proches et des collègues favoriserait la persévérance de même que le fait d'accéder à un ordinateur et au courriel. De plus, des circonstances de la vie peuvent favoriser la persévérance tel le fait de se retrouver sans travail et de tirer profit du temps pour étudier. Par ailleurs, des facteurs défavorables à la persévérance se dégagent dont des circonstances de la vie personnelles ou professionnelles et le manque de soutien ou de ressources.

Les résultats mettent en relief que ces travailleuses n'étirent pas leurs études par plaisir. Elles sont engagées dans une vie d'adulte avec ses corollaires. La formation n'est qu'un de leurs tributs. Elles ont des enfants, des parents vieillissants et un travail exigeant. À la conciliation travail-famille déjà compliquée s'ajoute la formation. Les sujets poursuivent leurs études dans la perspective de changer d'emploi ou de hausser leur salaire. Toutes disent ressentir une grande fatigue, se disent épuisées par la conciliation travail-famille-

formation et déçues que leur employeur respectif n'octroie pas de temps pour les études. Toutes sont soumises à un horaire de travail atypique ou irrégulier. La place prépondérante des circonstances de la vie adulte dans la persévérance en FOAD ressort des données dont le manque de temps pour tout concilier. Autant de facteurs susceptibles d'entraver le parcours menant au diplôme perçu nécessaire à la carrière. Pour elles, une politique de formation en entreprise qui octroie du temps d'études, même pour la FOAD pourrait favoriser la persévérance. Or, en l'absence de politique, elles disent utiliser à des fins de formation des congés de maladie prévus à leur convention collective.

Laissé seul avec le matériel et ses propres échéances, les événements de la vie seraient davantage susceptibles de distraire l'apprenant à distance que celui qui se forme sur place à l'université. Bien que s'occuper de soi et de ses enfants ou travailler pour pourvoir à ses besoins soient des activités qu'assument la plupart des adultes des pays industrialisés, des circonstances sont susceptibles de nuire à la persévérance dans une autoformation assistée. La persévérance semble tributaire d'un amalgame de conjonctures qui échapperaient au contrôle des travailleuses en formation mais avec lesquels ces adultes doivent néanmoins composer. Plusieurs facteurs dégagés sont reliés au fait d'être un adulte qui assume des responsabilités familiales et professionnelles et pour qui la souplesse du mode qu'est la FOAD est attrayante. Or, ce mode n'allégerait pas l'état de fatigue que ces travailleuses disent ressentir en situation de conciliation travail, famille et formation.

Nous avons également examiné les données en relation avec le statut des sujets (persévérant, décrocheur). Nous notons peu de différences dans les énoncés selon le statut. En effet, nonobstant leur statut, les travailleuses se disent épuisées par la conciliation travail-famille-formation, une triade encore peu étudiée – la conciliation travail-famille l'est. De plus, elles nomment sensiblement les mêmes facteurs de persévérance et d'abandon et le soutien attendu de l'université se vaut. Malgré le caractère exploratoire de la recherche et la taille de l'échantillon, il semble opportun de souligner des différences au niveau des sous facteurs ne serait-ce que pour les pistes de recherche qu'elles pourraient induire. En effet, la rigidité institutionnelle à l'égard du lieu ou du moment de l'examen final n'est l'objet que de 2 énoncés (sur 927) par deux sujets, soit deux décrocheuses qui ont abandonné expressément la FOAD pour cette raison. De plus, les trois travailleuses qui soulignent le rôle des aléas professionnels dans l'abandon sont toutes trois des décrocheuses en administration qui se disent en situation précaire d'emploi.

Le fait que les persévérantes et les décrocheuses s'accordent sur les facteurs n'explique pas pourquoi, lorsque les facteurs de persévérance sont absents, certaines persèverent jusqu'au diplôme, ni la situation inverse où ces facteurs sont présents et qu'il y a abandon. D'autres facteurs que ceux dégagés seraient en jeu. En effet, toutes mentionnent s'être butées à des obstacles durant leur formation – certaines s'en sortent et d'autres pas.

Les données recueillies contribuent à la compréhension de processus à l'œuvre dans la persévérance dans une autoformation assistée reliée au travail. Elles permettent de mettre en relation les motivations et les objectifs des travailleuses, l'enjeu que représente la formation pour elles, les contraintes auxquelles elles font face, les ressources qui s'offrent à elles et les stratégies déployées pour persévérer dans une autoformation assistée reliée à leur travail. En bout de ligne, les facteurs dégagés contribuent à mieux comprendre en quoi le but à atteindre (diplôme, hausse salariale, mobilité d'emploi), amène une travailleuse à exploiter des ressources (congés de maladie, stratégies d'études, etc.) pour pallier les contraintes ou les obstacles à sa formation (manque de temps, surcharge de travail, etc.).

Toutes les travailleuses rencontrées soulèvent la problématique de l'espace-temps nécessaire pour combiner leur participation à la formation et les autres activités de leur vie, à savoir le travail et les responsabilités personnelles et familiales. Il semble que se soient les contraintes d'accès à la formation qui motivent principalement ces travailleuses à opter pour la FOAD.

Au cours des entretiens, toutes se sont plaintes de la fatigue et du manque de soutien. La régie de la formation par les employeurs, le soutien aux travailleuses au statut précaire et la négociation sociale des mécanismes de reconnaissance de la formation continue pour tous sont des préoccupations que nos données ne permettent pas de discuter davantage quoiqu'elles alimentent la réflexion sur les zones d'ombre et les facteurs qui favorisent la formation des adultes tout au long de la vie.

APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Apports : Le principal apport de la recherche est une meilleure connaissance des facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental favorables et défavorables à la persévérance des travailleuses en situation d'autoformation assistée universitaire reliée au travail. Par ailleurs, la recherche comporte une recension des facteurs de persévérance dont la synthèse pourrait servir aux praticiens et aux chercheurs préoccupés par la persévérance

scolaire. Cette liste renvoie à la complexité des facteurs de réussite éducative des femmes travailleuses qui mènent de front plusieurs activités et qui se mesurent aux circonstances de la vie adulte.

Cette recherche nous permet de mieux connaître les caractéristiques des travailleuses qui persévèrent et celles des travailleuses qui abandonnent un projet d'études à distance relié au travail. En s'intéressant à l'autoformation assistée, comme dispositif de formation continue, la recherche met au jour des objectifs, des besoins, des contraintes, des ressources et des stratégies de travailleuses pour persévérer jusqu'au diplôme en FOAD. Par ailleurs, elle apporte un matériel neuf sur les apprenantes en situation de conciliation travail, famille et formation.

Nous avons également mieux cerné les caractéristiques de l'encadrement institutionnel souhaité par cette clientèle d'apprenants. Il ressort que la reconnaissance des acquis d'expérience, la préoccupation envers l'adulte qui apprend et un horaire tutorial qui tienne compte d'une pluralité d'aménagements du temps de travail en font parti. En examinant leur vision de l'encadrement au regard des services déjà offerts par les universités, il se dégage une meilleure compréhension des besoins d'aide à l'adulte en FOAD et de la perception des services universitaires.

Limites : Cette recherche est exploratoire. Ce projet ne saurait prétendre avoir recueilli l'ensemble des facteurs de persévérance en situation d'autoformation assistée universitaire reliée au travail. Sa principale limite a trait à la constitution d'un échantillon exclusivement féminin. De plus, l'échantillon est de petite taille malgré les efforts de recrutement de participantes qui ne sont plus actives dans un programme d'études. Nous n'avons d'ailleurs pas contrôlé les méthodes pédagogiques utilisées et les activités réalisées dans les cours qu'elles ont suivies ni les conditions environnementales auxquelles chaque participante était soumise. Par ailleurs, les entretiens dirigés recueillent des données ponctuelles, dans un contexte précis et auprès de personnes dont la capacité à énoncer leur expérience est inégale. De plus, les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des apprenants qui étudient à l'université à distance du fait que chacun des outils de cueillette (schéma d'entretiens et tests) comportent à leur tour des limites. En outre, la performance du jury associé à dégager les thèmes génériques, le codage et l'organisation des données ne sont pas à l'abri d'erreurs. Les résultats ne sont donc pas généralisables mais seulement

transférables à d'autres situations comparables d'activités d'autoformation assistée universitaire reliée au travail.

PISTES DE RECHERCHE

Les résultats de la recherche ont un caractère exploratoire. Nonobstant ses limites, nous pensons qu'elle peut inspirer des travaux sur les motifs des travailleuses à choisir la FOAD pour se former quoiqu'elle ne soit pas le mode qu'elles préfèrent.

La majorité des sujets s'est dite épuisée par la conciliation travail-famille-formation. Des recherches pourraient contribuer à déterminer en quoi l'autoformation assistée, en comparaison aux autres modes tel en présence, favorise la formation continue d'adultes aux prises avec des responsabilités, au-delà du fait qu'elle en facilite l'accès.

La majorité dit détester travailler en équipe et certaines s'y sentent à l'abri en FOAD. Or, la technologie permet dorénavant de travailler en équipe à distance. Nos résultats ne permettent pas d'explorer en quoi et à quelles conditions le *e-learning* ou l'apprentissage coopératif à distance favorisent la persévérance des travailleuses dans une autoformation assistée. Des recherches pourraient contribuer à cette compréhension.

L'encadrement souhaité fait déjà l'objet d'attentions de la part des établissements qui offrent déjà du tutorat, des services d'information et d'orientation, etc. Des recherches seraient nécessaires pour expliquer pourquoi ces services ne sont pas utilisés au meilleur de leurs possibilités par ces travailleuses et analyser les différences entre l'offre et la perception de l'offre du point de vue des travailleuses.

Les décrocheuses justifient leur décision d'abandonner la FOAD par des circonstances de la vie adulte tels un changement d'emploi, une naissance ou un déménagement. Les persévérantes relatent également la survenue d'événements pendant qu'elles étudiaient. Des recherches pourraient examiner la résilience au nombre des facteurs de persévérance.

Il ressort de l'examen des résultats selon le statut qu'il n'y a peu de différences entre les résultats aux tests des persévérantes et ceux des décrocheuses pour ce qui est de la prédisposition à apprendre par soi-même et du sentiment de contrôler sa vie. D'autres tests pourraient mieux distinguer les sujets et qui contribueraient à dresser un profil des persévérantes et des décrocheuses en situation d'autoformation assistée reliée à leur travail.

IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES

Implantations théoriques : Il y a peu d'études de la persévérance d'apprenants qui étudient à l'université à distance dans le contexte de la formation continue. Cette recherche comporte des implications théoriques pour le domaine de l'andragogie et de l'aide à l'apprentissage dans le contexte de la formation continue à l'âge adulte. En s'intéressant à l'autoformation assistée comme mode pour acquérir des compétences, les données mettent au jour des facteurs de persévérance et d'abandon à partir de l'expérience de travailleuses ayant elles-mêmes étudié dans ce dispositif. Les pratiques d'encadrement et les besoins de soutien recueillis suscitent des préoccupations andragogiques à la lumière des paradigmes de la formation et de l'apprentissage adulte qu'énonçait Knowles il y a trente ans dans *Self-directed learning : a guide for learners and teachers* (1975).

Les motifs du choix de l'autoformation assistée des sujets met au jour l'accès difficile à l'hétéroformation. Dans un contexte de choix forcé, la FOAD ne satisferait pas nécessairement un besoin d'autonomie dans l'apprentissage. Elle constitue plutôt un deuxième choix, après l'hétéroformation inaccessible à ces travailleuses en raison de modifications dans l'organisation du travail dont les horaires irréguliers ou atypiques et les défis que leur impose la conciliation travail-famille-formation. En clair, ces travailleuses ne sont pas nécessairement attirées par l'autoformation. Elles tireraient parti de sa souplesse comme mode alternatif pour satisfaire leur besoin formation continue. Nous notons d'ailleurs que la majorité a dit souhaiter des rencontres « en personne » avec d'autres apprenants. Dans l'éventualité où ces travailleuses choisissent la FOAD par dépit, il y aurait lieu d'examiner ce que nous savons de l'autoformation pour voir en quoi les modèles théoriques existants puissent contenir une catégorie d'apprenantes contraintes par la force des choses et venir en aide aux établissements de formation à distance de sorte qu'ils favorisent la persévérance d'apprenantes qui ne sont pas *a priori* autoformantes.

Dans cette voie, les figures de Candy (1991) retenues à l'intérieur de notre cadre pour illustrer la notion de contrôle sur l'apprentissage et le besoin d'assistance en situation d'autoformation assistée, situent le locus du contrôle de l'apprenant et du formateur, selon un continuum qui va de l'apprentissage seul hors de l'établissement jusqu'à l'apprentissage sous contrôle d'un formateur, en établissement. Au plan théorique, les résultats de la recherche contribueraient à l'identification des besoins d'assistance ou d'encadrement en situation d'autoformation assistée à mettre à la disposition des travailleuses par les

établissements dispensateurs de FOAD. Apprendre à apprendre à distance, avoir accès à des tuteurs disponibles et intéressés sont des exemples d'attentes dégagées des résultats. L'encadrement pourrait comporter des dispositifs visant à mieux se connaître comme apprenant ou à maîtriser les compétences-clés nécessaires à l'autoformation. Pour résumer, cette recherche documente les besoins d'assistance éducative de travailleuses qui se forment en situation d'autoformation assistée.

Implantations pratiques : La recherche éclaire les motifs de choix de l'autoformation assistée par ces travailleuses aux prises avec un horaire de travail atypique et des responsabilités qui pourraient freiner l'accès à l'hétéroformation. Quoiqu'elles étudient en FOAD, la majorité souhaite rencontrer d'autres apprenants *en personne* et toutes sont insatisfaites du tutorat. De leur sentiment d'être laissées à elles-mêmes se dessine l'image d'apprenantes condamnées à s'auto encadrer à la manière du baron de Münchhausen qui se sort de l'eau en se soulevant lui-même par les cheveux. Cela dit, les facteurs d'ordre pédagogiques dégagés pourraient inspirer les praticiens qui bonifient l'offre de services aux travailleurs en formation continue.

Tout comme nos prédécesseurs, nous faisons face à la complexité des phénomènes de la persévérance et de l'abandon. Les établissements de formation à distance ne sauraient être imputables de l'ensemble des facteurs pouvant contrer l'abandon, tels les circonstances ou des événements de la vie ou les obstacles inéluctables ou d'aptitudes. Le dispositif de recherche étant maintenant en place, d'autres chercheurs pourraient l'utiliser pour approfondir des facteurs recueillis que nos données ne permettent pas d'explorer davantage dont l'insatisfaction envers le tutorat, les motifs du rejet de l'éventualité du *e-learning* ou le rôle de la précarité d'emploi dans l'abandon d'une FOAD.

RÉFÉRENCES

- ABRIOUX, D. (1985) « Les formules d'encadrement », dans Henri et Kaye (Dir.), *Le savoir à domicile*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec et Télé-université, p. 179-203.
- AGENCE DE LA FRANCOPHONIE (ACCI) (1999). *Guide pour la préparation et la mise en place de politiques nationales de formation à distance* : <http://www.cliffad.francophonie.org>.
- AGOSTINELLI, S. (1996). « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC? », *Éducation permanente*, vol. 127, no 2, p. 49-59.
- ALAVA, S. (2000). « L'autoformation médiatisée. Vers une mutation des pratiques d'enseignement universitaire », dans Foucher et Hrimech (Dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, 309 p.
- ALAVA, S. et J. CLANET (2000). « Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, no 3, p. 545-570.
- ALBERO, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, France, l'Harmattan, 307 p. (Éducation & formation)
- ALBERO, B. et B. DUMONT (2002). « Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants », enquête réalisée pour le Ministère de la recherche, Direction de la technologie, France, 61 p. : <http://www.item-sup.org/Enquete/RapportITEM.htm>.
- AMBROISE, A. (1983). « Les affrontements politiques en éducation », dans Cloutier, Moisset et Ouellet, *Analyse sociale de l'éducation*, p. 298-312.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA) (Nov. 1997). *14 learner-centered psychological principles. A Framework for School Redesign and Reform*, Center for Psychology in Schools and Education, Révisé par le Work Group of the American Psychological Association's Board of Educational Affairs : <http://www.apa.org/ed/lcp.html>.
- ANADON, M. (Dir.) (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 118 p.
- ANDERSON, M.-R. (1993). « Success in distance education courses versus traditional classroom education courses », États-Unis, Oregon State University, thèse doctorale, 140 p. http://www3.ncsu.edu/dox/NBE/UMI_DL_Abstracts/AAC_9413704.html.
- ASSEMBLÉE NATIONALE (1998). *Débats de la commission de l'Éducation* : <http://www.assnat.qc.ca/fra/Publications/debats/epreuve/ce>.
- ASSEMBLÉE NATIONALE (1995). *Projet de loi 95 (chap. 30), Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, Éditeur officiel du Québec, 5 p.
- ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ÉDUCATION À DISTANCE (ACÉD). (1999). *L'apprentissage ouvert et la formation à distance au Canada*, Bureau des technologies d'apprentissage, Conseil des Ministères de l'Éducation (Canada), Institut pour la promotion de l'éducation à distance, Développement des ressources humaines Canada, 36 p. : <http://olt-bta.hrdc-drhc.qc.ca>.
- ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE (AIPU) (Mai 2003). *Texte de présentation de la présidence*, 20^e Congrès de l'AIPU, Université de Sherbrooke : <http://www.callisto.si.usherb.ca:8080/aipu>.
- ASTIN, A. W. (1998). *Achieving Educational Excellence*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 254 p. (Higher Education Series)

- AUCOUTURIER, A.-L. (Octobre 2001). *La formation continue est arrivée près de chez vous. Premières synthèses*, France, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Direction de l'animation et de la recherche des études et des statistiques, no 43.2, 10 p. : <http://www.europemploi-centre.org/upload/FichiersDocuments/44.pdf>.
- AVEROUS, M. et G. TOUZOT (Avril 2002). *Campus numériques : enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance*, rapport à l'attention du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche, France, Éd. CNED, 69 p.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : a Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 617 p.
- BARBEAU, D. (1994). « Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. », *Actes du 7^e Colloque de l'ARC. Sciences, technologie et communication*, Montréal, Association pour la recherche au collégial., 455 p.
- BASTIEN, A. (1992). *Cheminement des étudiants et étudiantes au baccalauréat : impact de l'âge sur l'abandon*, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science : <http://www.mess.gouv.qc.ca>.
- BATES, A. W. (1997). « The impact of technological change on open and distance learning », *Distance Education*, vol. 18, no 1.
- BAYNTON, M. (1992). « Dimensions of Control in Distance Education : A factor analysis », *American Journal of Distance Education*, vol. 6, no 2, p. 17-31.
- BEAUDIN, B. (1996). *Lexique de la formation professionnelle et technique*, Paris et Montréal, Éd. Logiques, 175 p.
- BEAULIEU, P. et D. BERTRAND (Dir.) (1998). *L'état québécois et les universités. Acteurs et enjeux*, Québec, Presses universitaires du Québec, 280 p. (Enseignement supérieur no 10)
- BEAUREGARD, C. (1994). « Les finances publiques du Québec et le désengagement de l'État au cours des années 80 », dans Bernier et Gow (Dir.), *Un état réduit? A down-sized state?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 435 p.
- BÉLAIR, L. (Dir.) (1999). *L'éducation en 2025*, Ottawa, Ontario, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 231 p.
- BÉLANGER, P., P. DORAY et L. GAGNON (2004). « En entreprise, quel sera le scénario de développement? », *Possibles*, vol. 8, no 3-4, p. 134-153.
- BÉLANGER, P. (2002). *La place croissante de l'éducation des adultes dans les politiques nationales d'éducation – 2002-2003. La portée de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Ministère de l'éducation, DGÉA, 19 p.
- BÉLANGER, P. (2000). « Le nouveau contexte des politiques d'éducation et de formation des adultes », p. 19-34, dans Hauteceur, *Politiques d'éducation et de formation des adultes, Séminaire international de Québec, 29 novembre au 2 décembre 1999*, Québec, Ministère de l'éducation et UNESCO pour l'éducation, 333 p.
- BÉLANGER, P. et P. FEDERIGHI (2001). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes. La libération difficile des forces créatrices*, Hambourg, Éd. Institut de l'UNESCO pour l'Éducation et l'Harmattan, 345 p.
- BÉLISLE, C. et M. LINARD (1996). « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC? », *Éducation permanente*, vol. 127, no 2, p. 19-47.
- BERGE, Z.L. (1995). « Facilitating computer conferencing : Recommendations from the field », *Educational Technology*, vol. 35, no 1, p. 22-30.

- BERGERON, M., C. KEMPA et Y. PERRON (1997). *Vocabulaire d'internet : vocabulaire anglais-français*, 2^e éd. augmentée, Cahiers de l'Office de la langue française, Sainte-Foy, Québec, Publications du Québec, 141 p.
- BERGERON, M.-J. (Nov. 1998). *L'encadrement aux cycles supérieurs*, Texte inédit de son allocution, Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), 10 p.
- BERNATCHEZ, P.-A. (2000). *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*, Thèse en andragogie présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation, 256 p.
- BERNIÉ, M.-M. et A. D'ABOVILLE (1991). *Les tests de sélection en question*, Paris, Éd. d'organisation, 140 p. (Pocket business)
- BERNIER, J.-J. et B. PIETRULEWICZ (1997). *La psychométrie. Traité de mesure appliquée*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 444 p.
- BERNIER, R. et J. GOW (Dir.) (1994). *Un état réduit? A down-sized state?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 435 p.
- BERTAUX, D. (1981). *Biography and society : the life history approach in the social sciences*, Californie, Éd. Beverly Hills, 309 p.
- BERTRAND, D. et R. FOUCHER (Dir.) (1994). *Le travail professoral remesuré. Unité et diversité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 446 p. (Enseignement Supérieur 4)
- BERTRAND, L., L. DEMERS et J.-M. DION (Automne 1994). « Contrer l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-Université », *CADE : Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, vol. IX, no 2, p. 49-63 : <http://www.icaap.org/iuicode?151.9.2.4>.
- BERTRAND, Y. et A. LEMIEUX (Dir.) (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*, 4^e éd., Montréal, Éd. Nouvelles AMS, 306 p. (Chronique Sociale, Lyon, France)
- BETCHERMAN, G., K. McMULLEN, et K. DAVIDMAN. (1998) *La formation et la nouvelle économie : un rapport de synthèse*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques (RCRPP), 117 p.
- BÉZILLE, H. (Mars-mai 2003) « La figure de l'autodidacte », *Sciences Humaines hors-série*, no 40, p. 74-76.
- BLAIS, M., E. CHAMBERLAND, M. HRIMECH et A. THIBAUT (1994). *L'andragogie. Champ d'études et profession. Une histoire à suivre*, Montréal, Éd. Guérin Universitaire, 275 p.
- BOISSONNEAULT, J. et C. Le COZ (1999). *L'environnement d'apprentissage / d'enseignement médiatisé : à quoi pouvons-nous en mesurer l'efficacité?*, Rapport du Centre d'éducation permanente de l'Université Laurentienne, Sudbury, Ontario, projet BTA : Researching and Testing Learning Technologies and Their Applications, inédit, 34 p. et annexes.
- BOND, S., et J.-M. LEMASSON (Dir.) (1999). *Un nouveau monde du savoir: les universités canadiennes et la mondialisation*, Ottawa (Ontario), Centre de recherches pour le développement international, 324 p.
- BONHAM, A. (1992). « Major learning efforts: Recent research and future directions », dans G.J. Confessore et S.J. Confessore, *Guideposts to self-directed learning. Organization Design and Development*, King of Prussia, PA, Organization design and development Inc., 174 p.
- BONHAM, A. L. (Hiver 1991). « Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale : What does it Measure? », *Adult Education Quarterly*, vol. 41, no 2, p. 92-99.

- BOUCHARD, P. (1998). « Distance transactionnelle et autoformation », exemplaire de l'auteur d'un projet de devis de recherche inédit présenté au FCAR.
- BOUCHARD, P. (1995). *Les référents de l'autoformation dans les écrits nord-américains. Une recension critique*, Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail (GIRAT) : <http://www.artsci-ccwin.concordia.ca/education/girat/Portelli.html>.
- BOUCHARD, P. (1994). *Pourquoi apprendre seul : les déterminants du choix éducatif chez des professionnels autodidactes*, Thèse en andragogie présentée à l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation, 177 p.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin éd., 237 p.
- BOULET, A., L. SAVOIE-ZAJC et J. CHEVRIER (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 201 p. (Enseignement Supérieur 6)
- BOURDAGES, I. (2001). *Persistance au doctorat. Une histoire de sens*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2^e éd. revue et augmentée, 173 p. (Coll. Enseignement supérieur 12)
- BOURDAGES, L. (1996). *Persistance au doctorat. Une histoire de sens*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 161 p. (Enseignement supérieur 7)
- BOURDAGES, L. (1996). « La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance », *Revue Distance*, Conseil québécois de la formation à distance, vol. 1, no 1, p. 51-69 : <http://ccqfd.telug.quebec.ca/Bourdagesz.pdf>.
- BOURGEOIS, N. et H. SAINT-PIERRE (1997). « La compétition et la motivation aux études en milieu universitaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, no 2, p. 327-343.
- BOURHIS, A. et T. WILS (2001). « L'éclatement de l'emploi traditionnel. Les défis posés par la diversité des emplois typiques et atypiques », *Relations industrielles / Industrial Relations*, vol. 56, no 1, p. 66-91.
- BOUTHAT, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*, Université du Québec à Montréal, Décanat des études avancées et de la recherche, 110 p.
- BRADBURN, N. M. et S. SEYMOUR (1988). *Polls & Surveys. Understanding What They Tell Us*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 249 p. (Public Administration Series)
- BRATTON, J., J.H. MILLS, T. PYRCH et P. SAWCHUK (2004). *Workplace Learning. A Critical Introduction*, Ontario : Garamond Press Ltd, 196 p.
- BRIEN, R. (2000). *Sciences cognitives & formation*, 3^e éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 254 p.
- BRIEN, R. (1992). *Design pédagogique. Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs* (1981), Québec, Éd. Saint-Yves, 132 p.
- BROCKETT, R. G. (2000). *Is it Time to Move On? Reflections on a Research Agenda for Self-Directed Learning in the 21st Century*, États-Unis, University of Tennessee-Knoxville : <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/brockettr-web.htm>.
- BROCKETT, R. G. (Automne 1985). « Methodological and Substantive Issues in the Measurement of Self-Directed Learning Readiness », *Adult Education Quarterly*, vol. 36, no 2, p. 15-24.
- BROOKFIELD, S. (1995). « Adult Learning : An Overview », dans Tuinjmman (Dir.) *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press (Forthcoming) : <http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/AdultLearning.html>.
- BROOKFIELD, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 375 p. (Higher Education Series and Management Series)

- BREUER, K. et K. BECK (Dir.) (2002). *Are European Vocational Systems up to the Job? : Evaluation in European vocational systems*, Allemagne, Berlin : Peter Lang, 170 p.
- BRUN, J.-P. (2002). *La santé mentale au travail : vers une crise des ressources humaines*, Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail dans les organisations, Sainte-Foy, Université Laval : <http://cgsst.fsa.ulaval.ca/>.
- BRUNEAU, M. (1997). « Le tutorat et le monitorat : faits et questions », dans Langevin et Villeneuve, *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*, Montréal, Éd. Logiques, p. 280-300.
- BUJOLD, C. (1989). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*, Montréal, Gaëtan Morin Éd., 471 p.
- BUJOLD, C. et M. GINGRAS (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*, 2^e éd. augmentée, Montréal, Gaëtan Morin Éd., 421 p.
- BUREAU DE LA TRADUCTION (1996). *Le guide du rédacteur*, 2^e éd., Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 319 p.
- BUREAU DU SOMMET DU QUÉBEC ET DE LA JEUNESSE : <http://www.sommet.gouv.qc.ca>.
- CAFFARELLA, E. P. (1998). *Doctoral research in educational technology : A directory of dissertations 1977-1997*, États-Unis, Colorado, University of Northern Colorado : <http://www.edtech.unco.edu/disswww/dissdir.htm>.
- CANADIAN ETHNIC STUDIES/ÉTUDES ETHNIQUES AU CANADA (2000). *Spécial Issue : Educating citizens For a Pluralistic Society*, Canada, Université de Calgary, Société canadienne d'études ethniques, vol. XXXII, no 1, 206 p.
- CANDY, P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice* 1^{ère} éd., États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 567 p.
- CARNOY, M. (1999). *Globalization and educational reform : what planners need to know*, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning, 96 p.
- CARRÉ, Ph. (2001). « Un état de la recherche sur l'autoformation », texte de sa communication au 6^e colloque sur l'autoformation, Montpellier, 5 décembre 2001, 6 p. : <http://www.educapri.fr/>
- CARRÉ, Ph. (Dir.) (2001). *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan, 211 p.
- CARRÉ, Ph. (Juin 1999). « Faut-il avoir peur de l'autoformation? », *Cahiers pédagogiques* no 370, Cercle de recherche et d'action pédagogique (GRAP) : www.umedial.univ-nantes.fr/
- CARRÉ, Ph. (Mars 1999). « Pourquoi nous formons-nous? », *Sciences humaines*, no 92, p. 26-29.
- CARRÉ, Ph. (1993). « L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine », *Revue française de pédagogie*, no 102, p. 17-22.
- CARRÉ, Ph. et O. CHARBONNIER (2003). *Les apprentissages professionnels informels, rapport d'une recherche*, Paris : L'Harmattan, 305 p. (Savoir et formation).
- CARRÉ, Ph., A. MOISAN et D. POISSON (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 276 p. (Pédagogie d'aujourd'hui)
- CARRIER, G. (1991). *L'utilisation du tutorat par l'étudiant à distance : une analyse confirmatoire*, Thèse de doctorat déposée à l'Université Concordia, Montréal, 247 p.
- CAUCHY, M. (1997). « Coopération et compétition : les systèmes d'éducation à l'heure des grandes réformes, Alliance pour un monde responsable et solidaire. Colloque international », *Pour un monde responsable et solidaire*, Québec, Éd. Montmorency, p. 315-323.
- CAUVIN, P. et G. CAILLOUX (1994). *Les types de personnalité : les comprendre et les appliquer avec le MBTI (indicateur typologique de Myers-Briggs)*, Paris, ESF, 221 p.

- CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (CRIRES) ET FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES (FECS-CEQ) (1992). *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*, Montréal, Éd. Saint-Martin, 347 p.
- CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS (CÉREQ) (Fév. 1999). « Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation », Synthèse documentaire, hors série no 2, *Séquences*, Marseille, 65 p.
- CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (CEDEFOP) (2004). *Getting to work on lifelong learning. Policy, practice and partnership. Summary conference report*, Paris, Synopsis de conférence, 46 p. : http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/result_public.asp?from=1&cedefop_nr=4033.
- CENTRE FRANCOPHONE D'INFORMATISATION DES ORGANISATIONS (CEFRIO) (2002). *L'école éloignée en réseau. Revue des cas et des écrits*, dir. par T. Lafferrière (CRIRES) et A. Breuleux, document de travail inédit, Montréal, CEFRIO, 85 p.
- CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE SUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE (CIRST) (Mai 1996). « L'application de la Loi 95 et les indicateurs de performance au Québec », *Bulletin CIRST/ENVEX*, no 3, p. 29-31.
- CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE (1995). *Multimédia, enseignement, formation, téléformation. Évolution des technologies de l'information et perspectives d'applications dans la formation initiale et continue*, Québec, Publications du Québec, 168 p.
- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (1999). *Indicateurs des systèmes d'enseignement. Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1998*, 470 p. : <http://www.oecd.org>.
- CENTRE RÉGIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE DE BESANÇON (1982). *Guide méthodologique pour la pratique du travail autonome : l'histoire de vie*, rédigé par J.-C. Legras, France, Éd. Besançon, 30 p.
- CESLJAREVIC, O. (1990). *Étude des liens entre le niveau d'autodirection et le rendement scolaire chez des adultes inscrits à l'U.N.E.S.R. (Vénézuéla)*, Thèse en andragogie présentée à l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade Ph.D. en sciences de l'éducation, 129 p.
- CHAMPY, P. et C. ÉTÉVÉ (Dir.) (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, France, Nathan, 1178 p.
- CHEBAT, J.-C. et P. FILIATRAULT (1984) *Credibility, locus of control and message acceptance: testing self-perception theory versus balance theory*, Working paper no 16-84, Centre de recherche en gestion, Montréal, Université du Québec à Montréal, 28 p.
- CHENARD, P. (Dir.) (1997). *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 157 p.
- CHENARD, P. (1989a). *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet III : Pour une meilleure rétention*, Sainte-Foy, Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, 77 p.
- CHENARD, P. (1989b). *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet II : Les motifs de départ*, Sainte-Foy, Université du Québec, Service de la recherche institutionnelle, 65 p.
- CHÉNÉ, H. (1986). *Index des variables mesurées par les tests de personnalité*, 2^e éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 695 p.
- CHISHOLM, L., A. LARSON et A.F. MOSSOUX (2004). *Lifelong learning : citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey*, European Centre for the

- Development of Vocational Training, Luxembourg, publication officielle de l'UE : <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4038.pdf>.
- CLARK, R. E. (1994). « Media will never influence learning », *Educational Technology Research and Development*, vol. 42, no 2, p. 21-29.
- CLAXTON, C. et P. MURRELL (1987). *Learning Styles : Implications for Improving Educational Practices*, États-Unis, Association for the Study of Higher Education et ERIC Clearinghouse on Higher Education Reports, 106 p.
- CLOUTIER, R. (1997). « Les femmes à l'université : leurs acquis sont fragiles », dans Chenard, *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-foy, Presses de l'université du Québec, p 87-103.
- CLOUTIER, R. (1990). « Les nouvelles clientèles universitaires québécoises : différences et ressemblances avec le modèle de l'étudiant traditionnel », *Cahiers du LABRAPS*, vol. 7, p. 1-83.
- CLOUTIER, R., J. MOISSET et R. OUELLET (Dir.) (1983). *Analyse sociale de l'éducation. Un projet du Département d'administration et politiques scolaires de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval*, Montréal, Boréal Express, 346 p.
- COLLETT, D.J. (1990). « Learning-to-learn needs for adult basic education », dans R.M. Smith, *Learning to learn across the lifespan*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass, p. 247-266.
- COMITÉ CONSEIL DE LA FORMATION À DISTANCE (Juin 2002). *La formation à distance au Québec. Portrait de la situation*, Rapport préparé par B. Bolduc pour les membres du Comité dans le cadre de l'évaluation de l'organisation de la formation à distance au Québec, 90 p.
- COMITÉ CONSTAT (1996). *Rapport final. L'encadrement aux études avancées : éléments de réflexion pour un plan d'action*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 35 p.
- COMITÉ CONSULTATIF POUR L'APPRENTISSAGE EN LIGNE (Février 2001). *L'évolution de l'apprentissage en ligne dans les collèges et les universités. Un défi pancanadien*, Rapport à la Direction générale des communications, Industrie Canada, 150 p. : <http://www.rescol.ca/>.
- COMITÉ DE LIAISON DE LA FORMATION À DISTANCE (CLIFAD) (2000). *La formation à distance vue de près*, Mémoire en vue des audiences publiques dans le cadre de Vers une politique de la formation continue, 22 p. : <http://www.ccfcd.crosemont-ac.ca/>.
- COMITÉ DE LIAISON INSTITUTIONNEL (Mars 1999). *Répertoire des 471 activités d'encadrement réalisées dans le cadre de l'intégration des chargés de cours 1990-1998*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 47 p.
- COMITÉ SECTORIEL DE MAIN-D'OEUVRE EN TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS (Avril 2002). *E-Learning. Guide pratique de l'apprentissage virtuel en entreprise. Tout ce que nous savons sur le eLearning*, TECHNO Compétences pour Emploi-Québec, Gouvernement du Québec, 40 p. : <http://technocompetences.qc.ca/elearning.elearning.pdf>.
- COMITÉ SUR LA CONDITION ET LE STATUT DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS DU 2^e ET DU 3^e CYCLE (COMITÉ CONSTAT) (1996). *Rapport final. L'encadrement aux études avancées : éléments de réflexion pour un plan d'action*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 35 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1997). *Les états généraux sur l'éducation, Exposé de la situation. Faits saillants 1995-1996*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation : <http://www.meq.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/fin.htm>.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 90 p.

COMMISSION EUROPÉENNE DG XXII et BUREAU D'ASSISTANCE TECHNIQUE (1999). « Le programme Socrate jeunesse ». *L'éducation ouverte et à distance en action. Action et réflexions en cours dans le domaine*, 29 p. : <http://europa.eu.int/en/comm/dg22>.

COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (CPMT) (2004). *Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*, Gouvernement du Québec : <http://www.emploi.quebec.net>.

CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (2000). Communiqué technique 1 : *La réussite aux études universitaires*, inédit, Montréal, CREPUQ, 3 p.

CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (1999). *Quelques données et indicateurs significatifs sur le système universitaire québécois*, Montréal, CREPUQ, 78 p.

CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (1994). *Politique cadre sur l'intégration des personnes handicapées*, adoptée par le Comité exécutif le 31 mars 1994.

CONFESSORE, G. J. et S. J. CONFESSORE (1992). *Guideposts to self-directed learning. Expert commentary on essential concepts*, King of Prussia, PA, Organization design and development Inc., 174 p.

CONSEIL CONSULTATIF DU TRAVAIL ET DE LA MAIN-D'OEUVRE (2001). *Concilier travail et famille : un défi pour les milieux de travail. Plan d'action*, Gouvernement du Québec, 42 p. : <http://www.cctm.gouv.qc.ca>.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (1998). *La science et la technologie à l'école*, Avis au ministre, Gouvernement du Québec, 11 p.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (2001). *Le développement de l'éducation au Canada*, Rapport du Canada en réponse à l'enquête en vue de la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 5 au 8 septembre 2001, Conseil des ministres de l'éducation, Commission canadienne pour l'UNESCO, 80 p. et annexes.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (1993). *L'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement post-secondaire : rapport à l'intention du CERI/OCDE*, Rapport documentaire no 2.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000a). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 123 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000b). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 128 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000c). *Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation, Gouvernement du Québec, 182 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*, Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins en éducation, Québec, 135 p. : <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/rapann99.pdf>.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998a). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*, Avis à la ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 111 p.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998b). *La formation continue du personnel des entreprises; un défi pour le réseau public d'éducation*, Avis à la ministre de l'éducation, Gouvernement du Québec, 77 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998c). *Mémoire sur le projet de politique « L'université devant l'avenir. Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises »*, Gouvernement du Québec, 27 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996a). *Pour un accès réel à la formation continue*, Avis à la ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 120 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996b). *Le financement des universités*, Avis à la ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec 138 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995a). *Réactualiser la mission universitaire*, Avis à la ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 78 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995b). *Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion*, Avis au ministre l'Éducation, Gouvernement du Québec, 65 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994a). *L'enseignement supérieur et le développement économique. Pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle*, Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 108 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994b). *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication: des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation, Gouvernement du Québec, 51 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *L'éthique dans la recherche universitaire : une réalité à gérer*, Gouvernement du Québec, 122 p. (Études et recherches)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992a). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 253 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992b). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, 113 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992c). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, 172 p.
- CONSORTIUM CANADIEN DES CARRIÈRES (2002). *Guide de la planification de carrière, destiné aux gens de tous les âges. Perspectives canadiennes 2002-2003*, Ottawa, Canada, 48 p. : <http://www.capla.ca>.
- CONSORTIUM D'ANIMATION POUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAPRES), Réseau des établissements de l'université du Québec : <http://www.uquebec.ca/reussite>.
- CORBO, C. et G. ROCHER (Dir.) (2002). *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*, Presse de l'Université de Montréal, 436 p.
- COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 219 p. (Politique d'aujourd'hui)
- COUREAU, S. (1996). « Sept conditions d'apprentissage chez l'adulte », *Les outils d'excellence du formateur*, Paris, ESF éditeur, p. 18-28. (Formation permanente en sciences humaines)

- COURVILLE, V. (1997). *L'analyse du cheminement des étudiantes et des étudiants inscrits au certificat*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, Service des analyses, 35 p.
- COUSINEAU, L. (Mai 2002). *Le défi de la qualification*, notes inédite de l'allocution de Madame Léa Cousineau, Présidente de la Commission des partenaires du marché du travail, à l'occasion de l'Assemblée plénière du CSE, 13 p.
- COUTURE, M. et R.-P. FOURNIER (Dir.) (1997). *La recherche en sciences et en génie. Guide pratique et méthodologique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 262 p.
- CRAFTON, T. (1998). *Adult Learning Theory : A Ressource Guide*, ERIC Digest Clearinghouse Adult, Career, and Vocational Education.
- CRESPO, M. et R. HOULE (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*, Publications de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, 86 p. et annexes.
- CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Éd. du Seuil, 500 p. (Points Essais)
- CYRULNIK, Boris (2001). *Les vilains petits canards*, France, Éd. Odile Jacob, 279 p.
- DANDURAND, P. (1991). « Mouvements de scolarisation, conditions de vie des étudiants et politiques d'accessibilité à l'université », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, no 3, p. 437-463.
- DANIS, C. et N. A. TREMBLAY (1988). « Autodidactic Learning Experiences », dans Huey B. Long (Éd.), *Self-Directed Learning : Application & Theory*, États-Unis, University of Oklahoma, 306 p.
- DANIS, C. et N. A. TREMBLAY (1986). « Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, no 3, p. 421-440.
- DANIS, C. et N. A. TREMBLAY (1985). « Critical Analysis of Adult Learning Principles from a Self-Directed Learner's Perspective », *Adult Education Research Conference*, Tempe, Arizona State University.
- DAUDELIN, C. et T. NAULT (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Québec, Sainte-foy, Presses de l'Université du Québec, 270 p.
- DELAHAYE, B. L. et H. E. SMITH. (Printemps 1995). « The validity of the Learning Preference Assessment », *Adult Education Quarterly*, vol. 45, no 3, p. 159-173.
- DALCEGGIO, P. (1991). *L'art d'enseigner. Qu'est-ce qu'apprendre?*, Université de Montréal, Service d'aide à l'enseignement, 58 p.
- DECARRIES, F. et C. CORBEIL (Dir.) (2002). « Articulation famille-travail : quelles réalités se cachent derrière la formule? », dans Decarries et Corbeil (Dir.), *Espaces et temps de la maternité*, Montréal, Éd. du remue-ménage, p. 456-477.
- De LIÈVRE, B. (2000). « Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive dans un dispositif de formation à distance », *L'apprenant au cœur des TIC : est-ce possible? Actes 16^e Congrès annuel de l'Association canadienne de l'éducation à distance (ADED)*, 3-6 mai 2000, Sainte-Foy, Université Laval : <http://www.ulaval.ca/aced2000cade/français/Actes/DeLievre-Bruno.html>.
- DELLA-DORA, D. et L. J. BLANCHARD (Dir.) (1979). *Moving Toward Self-Directed Learning. Highlights of Relevant Research and of Promising Practices*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), États-Unis, 96 p.

- DELORS, J. (Dir.) (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, France, Paris, éd. UNESCO et éd. Odile Jacob, 311 p.
- DELWORTH, U. et G. R. HANSON (Dir.) (1989). *Students Services. A Handbook for the Profession*, 2^e éd., États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 648 p.
- DEMERS, M. (Hiver 2001). « Les principaux types de validités des instruments », matériel remis par M. Théoret au séminaire doctoral PPA7000, Université de Montréal.
- DEMOL, J.-N. (1995). « L'entrée en formation », *Éducation permanente*, no 125, p. 27-37.
- DEPOVER, C. (1996). « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC? », *Éducation permanente*, vol. 127, no 2, p. 19-47.
- DEPOVER, C. et K. RAKOFSKY. (Automne 1994). « Un module informatisé d'analyse diachronique de l'erreur adapté aux besoins de l'enseignement à distance », *Revue de l'éducation à distance*, vol. IX, no 2, p. 1-20.
- DESCHÊNES, A.-J. (2002). « Un modèle de l'apprenant à distance : logique au chaos? », SQFD : <http://www.sqfd.telug.quebec.ca>.
- DESCHÊNES, A.-J. et al. (1996). « Constructivisme et formation à distance », *DistanceS, Revue électronique de Centre québécois de formation à distance (CQFD)*, Québec, Télé-Université, vol. 1, no 1, p. 9-25 : <http://cqfd.telug.quebec.ca/06indexnoproce.pdf>.
- DESCHÊNES, A.-J. (1991). « Autonomie et enseignement à distance », *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, vol. 1, p. 32-54.
- DESCHÊNES, A.-J. et al. (1990). « Des activités cognitives et métacognitives conçues pour développer l'autonomie des étudiants adultes dans un cours en enseignement à distance », *CJEC*, vol. 19, no 2, p. 38-105.
- DESAULNIERS, M.P., F. JUTRAS, P. LEBUIS et G.A. LEGAULT (1998). *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 234 p.
- DESMARAIS, D. (Dir.) (1986). *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoires types*, Groupe d'analyse des politiques sociales de l'Université de Montréal, Montréal, Éd. Saint-Martin, 180 p.
- DESMARAIS, L. (Juin 2000). « La persévérance dans l'enseignement à distance. Une étude de cas », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, Université de Strasbourg, vol. 3, no 1, p. 49-59 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/desmarai/default/html>.
- DESMARAIS, M. et P. FREEDMAN (1998). « Recherche. Du tableau noir à l'ordinateur : vers de nouvelles façons d'apprendre? », *Interface*, vol. 19, no 5, p. 26-36.
- DESMEULES, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'Éducation au Québec*, Sherbrooke, Éd. du CRP, 91 p.
- DILLEMANS, R., G. Van der PERRE, J. LOWYCK et C. CLAEYS (1997). *Investir dans la connaissance. L'intégration de la technologie dans l'éducation européenne*, recherche menée à la demande de la Table ronde européenne des industriels (ERT), Belgique, Bruxelles, 32 p.
- DIONNE, B. (1997). *Guide méthodologique pour les études et la recherche*, 3^e éd., Laval, Éd. Études Vivantes, Groupe Éducalivres inc., 272 p. (Pour réussir)
- DIONNE, M. et A.-J. DESCHÊNES (1997). « La recherche sur le matériel pédagogique pour la formation à distance », 65^e Congrès de l'ACFAS : <http://www.acfas.ca>.
- DIONNE, M., MERCIER, J., DESCHÊNES, A.-J. et al. (1998). « Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance », *DistanceS, Revue électronique de Centre québécois de formation à distance (CQFD)*, Québec, Télé-Université, p. 69-99 : <http://cqfd.telug.quebec.ca/activités/distances/distances/html>.

- DIPAOLLO, A. (2001). « What Distance Students Want », Center for Professional Development at Stanford University : <http://www.lifelonglearning.com/distancelearnwant12.html>.
- DONALD, J. (1997). *Improving the environment for learning. Academic leaders talk about what works* 1^{ère} éd., États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 269 p.
- DORAY, P. (2003). « Éléments de synthèse du séminaire du 14 février 2003 », *Parcours scolaires et réussite dans l'enseignement supérieur : l'évaluation des pratiques d'intervention*, Consortium d'animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur (CAPRES), Université du Québec, 4. p. : <http://www.uquebec.ca/reussite/>.
- d'ORTUN, F. (Hiver 2005). « Les intérêts des travailleurs vieillissants : Travaillerez-vous au delà du 3^e âge? », *Revue Carriérologie internationale*, vol. 10 nos 1-2 : <http://www.carrierologie.UQAM.ca>.
- d'ORTUN, F. (2004). « Y a-t-il de nouvelles approches pour atteindre nos objectifs en matière de qualification de la main-d'œuvre? », texte d'atelier, Journée thématique du 9 novembre 2004 de la CPMT, *La qualification de la main-d'œuvre : un enjeu majeur pour le Québec*, Montréal, 4 p.
- d'ORTUN, F. (Été 2004). « La formation à distance : pistes de réussite pour l'apprenant et l'université », *Éducation Canada*, Toronto, vol. 44, no 3, p. 16 : <http://www.cea-ace.ca>.
- d'ORTUN, F. (2003a). « Facteurs psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance et d'abandon d'un téléapprentissage par des travailleuses », discipline formation continue, 71^e Congrès de l'Acfas, Université du Québec à Rimouski : <http://www.acfas.ca>.
- d'ORTUN, F. (2003b). « Vers un modèle des facteurs psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance et d'abandon d'infirmières en situation de formation à distance », discipline sciences infirmières, 71^e Congrès de l'Acfas, Université du Québec à Rimouski : <http://www.acfas.ca>.
- d'ORTUN, F. (2003c). « Faits saillants d'une recherche sur les facteurs de persévérance et d'abandon d'études à distance », 3^e colloque du CIRTA, 71^e Congrès de l'Acfas, Université du Québec à Rimouski : <http://www.acfas.ca>.
- d'ORTUN, F. (2002a). « Volet lien formation carrière », Colloque Formation continue, 70^e Congrès de l'ACFAS : <http://www.is.mcgill.ca/Acfas70/Disc504.htm>.
- d'ORTUN, F. (2002b). « Les politiques éducatives pour contrer l'abandon », *Actes du Congrès, Association canadienne éducation des adultes ACÉÉA/Congress of the Social Sciences and Humanities* : <http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/>.
- d'ORTUN, F. (2002c). « Exemples de réformes éducatives : Ontario, Alberta, États-Unis, Norvège... Québec », *La gouverne de l'Éducation : priorités pour les prochaines années*, dans Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 123 p. : <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/rapann02.pdf>.
- d'ORTUN, F. (2001a). *Méthode d'expérimentation virtuelle de scénarios de téléformation : Éléments, fonctionnalités, applications, éthique et protocole*, Laboratoire d'informatique cognitive et d'environnement de formation, inédit, LICEF, Télé-Université, 81 p. et annexes.
- d'ORTUN, F. (2001b). *Documents afférents à l'activité scientifique du Laboratoire-observatoire de recherche en ingénierie du téléapprentissage (LORIT)*, Laboratoire d'informatique cognitive et d'environnement de formation (LICEF), Télugu, inédit, 42 p.
- d'ORTUN, F. (2001c). « Contribution à la réflexion andragogique sur l'économie du savoir », *Actes Congrès annuel Association canadienne éducation des adultes (ACÉÉA)* : <http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/inf2001/d'ortun.pdf>.
- d'ORTUN, F. (2000a). « Chapitre 2. Conjoncture et rôle de l'État en éducation », p. 21-46 dans Rapport annuel thématique du Conseil supérieur de l'Éducation 2000-2001, *La gouverne de*

l'éducation : logique marchande ou processus politique? :

<http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/rapann01.pdf>.

- d'ORTUN, F. (2000b). « Chapitre 4. L'état de la question au premier cycle universitaire », *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Avis au ministre de l'Éducation du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, p. 49-67 : <http://www.cse.gouv.qc.ca>.
- d'ORTUN, F. (1994). *Étude exploratoire : concordance de la personnalité de locuteurs révélée par la syntaxe de tronçons de récit de vie avec celle que révèlent les analyse psychologiques*, thèse en orientation, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 141 p.
- DUGAS, T., L. GREEN et N. LECKIE (Mars 1999). *L'effet des technologies d'apprentissage sur l'apprentissage à vie en milieu de travail*, Rapport final des Associés de recherche Ekos et Lyndsay Green & Associates présenté au Bureau des technologies d'apprentissage / Office of Learning Technologies, Développement des ressources humaines Canada, 63 p.
- DUMAZEDIER, J. (1995). « Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui », *Éducation Permanente*, no 122, p. 243-256.
- DUMAZEDIER, J. (1985). « Formation permanente et autoformation », *Éducation permanente*, nos 78-79, p. 9-24.
- DUMAZEDIER, J. et N. LESELBAUM (1993). « Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation », *Revue Française de Pédagogie*, no 102, janvier-février-mars, p. 5-16.
- DUMONT, F., S. LANGLOIS et Y. MARTIN (Dir.) (1995). *Traité des problèmes sociaux en bref*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 205 p.
- DUNN, T. G. (1984). « Learning Hierarchies and Cognitive Psychology. An Important Link for Instructional Psychology », *Educational Psychologist*, vol. 19, no 2, p. 75-93.
- DUNNING, P. (1997). *L'éducation au Canada. Vue d'ensemble*, Toronto, Association canadienne d'éducation 126 p.
- DUPONT, P. (2002). *Faire des enseignants*, Belgique, Bruxelles, Éd. De Boeck Université 146 p.
- DUPONT, P. et M. OSSANDON (1994). *La pédagogie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France 128 p.
- ÉDITIONS SEPTEMBRE (2001). *Guide d'admission à l'université (GAU). Tout ce qu'il faut savoir et faire pour réussir votre entrée universitaire*, Québec, Éd. Septembre, 164 p.
- Éducation et francophonie* (Automne 1999). « Numéro spécial : Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation », (dir. par P. Marton, Université Laval), *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), vol. XXVII, no 2 : <http://acelf.ca/revue/>.
- Éducation permanente* (1995). « L'autoformation en chantier », no thématique conçu avec le Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF), Gaston Pineau (Dir.), no 122, 256 p.
- Éducation permanente* (Mars 2000). « Réciprocité et réseaux en formation », numéro thématique, C. Héber-Suffrin et G. Pineau (Dir.), Paris, France, no 144, 252 p.
- ELLIS, D. (Dir.) (1995). *Becoming a master student. Tools, techniques, hints, ideas, illustrations, examples, methods, procedures, processes, skills, resources, and suggestions for success*, (canadian edition), 5^e éd., États-Unis, Boston, Houghton Mifflin, 378 p.
- EMPLOI QUÉBEC (2000). *Fonds national de formation de la main-d'œuvre. Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Rapport d'activités 1999-2000*, Gouvernement du Québec, Emploi Québec, Direction des communications, 36 p.

- EMPLOI QUÉBEC (Juin 2000). *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre en vertu de l'article 3. Année civile 1998*, Gouvernement du Québec, Direction générale adjointe de l'apprentissage et de la formation de la main-d'œuvre, 38 p.
- ERWIN, T. D. (1991). *Assessing Student Learning and Development. A Guide to the Principles, Goals, and Methods of Determining College Outcomes*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 208 p. (Higher and Adult Education Series)
- FAILLE, C. (1999). *Profil de l'enseignement à distance en français au Canada*, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD), Montréal, 40 p. : <http://www.refad.ca>.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1999). *Mémoire sur le document de consultation « Vers une politique de la formation continue »*, Montréal, Fédération des cégeps, 33 p.
- FÉDÉRATION DES PROFESSEURS ET DES PROFESSEURES DES UNIVERSITÉS (FQPPU) (1997). *L'Université comme service public*, texte présenté par le Comité exécutif de la FQPPU au Congrès de la Fédération, Magog-Orford, 7, 8 et 9 mai, 9 p.
- FÉDÉRATION ÉTUDIANTE UNIVERSITAIRE DU QUÉBEC (FÉUQ) (1999). *La situation de l'encadrement aux cycles supérieurs : une priorité pour une formation de qualité*, Montréal, FÉUQ, 45 p.
- FÉGER, R. (Dir.) (1997). *L'éducation face aux nouveaux défis : actes du 4e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*, Montréal, Éd. Nouvelles, 535 p. (Éducation)
- FELOUZIS, G. (1993). « Conceptions de la réussite et socialisation scolaire : le cas des lycéens des filières générales, technologique et de LEP », *Revue française de pédagogie*, no 105, p. 45-58.
- FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Librairie des Méridiens, 195 p.
- FERRER, C., J. GAMBLE et B. REBOURSIN-DIDIER (Déc. 1994). « L'éducation pour une perspective mondiale: un défi à relever du préscolaire jusqu'à la formation universitaire », *Éducation et francophonie*, p.5 5-61.
- FIELD, L. (1989). « An Investigation into the Structure, Validity, and Reliability of Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale », *Adult Education Quarterly*, vol. 39, no 3, p. 125-139.
- FLESSAS, J. (1997). « Les difficultés d'apprentissage », *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), vol. XXV, no 2 : <http://www.acelf.ca>.
- FLOCHLAY, B. et É. PLOTTU (1998). « Participation et décision publique : de l'incantation à la mise en œuvre d'une évaluation démocratique », *The Canadian Journal of Program Evaluation*, Canadian Evaluation Society, vol. 13, no 1, p. 39-60.
- FONDS QUÉBÉCOIS DE LA RECHERCHE SUR LA NATURE ET LES TECHNOLOGIES (Juin 2002). *Forum de transfert sur les NTIC en éducation*, Gouvernement du Québec, tenu le 5 juin 2002, notes personnelles de F. d'Ortun.
- FOOT, D. K. R. A. LORETO et T. W. McCORMACK (1998). *Les tendances démographiques au Canada 1996-2006 : les répercussions sur les secteurs public et privé*, Ottawa, Industrie Canada, Analyse de la politique micro-économique, 58 p. (Le Canada au 21^e siècle)
- FORTIN, J. (1996). *L'adaptation des apprenants adultes lors du retour aux études : Une exploration des facteurs considérables*, Mémoire, Université du Québec à Chicoutimi, 120 p.
- FORTIN, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*, 2^e éd., Ville Mont-Royal, Décarie Éd., 379 p.

- FORUM DES MINISTRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2000). *Deuxième rapport annuel. Profil des jeunes Canadiens sur le marché du travail*, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, 79 p.
- FOUCHER, R. (2002). « L'apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation en milieu de travail : jalons pour un modèle d'analyse », p. 279-290, dans Ph. Carré et A. Moisan (Dir.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris : L'Harmattan, 366 p.
- FOUCHER, R. (Juin 2000). « L'apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation en milieu de travail : jalons pour un modèle d'analyse », texte inédit de sa conférence prononcée au Symposium de Royaumont (France), 2^e Rencontres mondiales sur l'autoformation, 15 p.
- FOUCHER, R. (Dir.) (2000). *L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal, Éd. Nouvelles et Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail (GIRAT), 343 p. (Psychologie industrielle et organisationnelle)
- FOUCHER, R. et M. HRIMECH (Dir.) (2000). *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal, Éd. Nouvelles et Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail (GIRAT), 361 p. (Éducation)
- FOURNIER, C. (Février 2001). « Un panorama de la formation continue des personnes en France », France, Secrétariat d'État aux Droits des femmes et à la Formation professionnelle, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (BREF), 4 p., no 172.
- FOURNIER, G. et C. JEANRIE (Hiver 1999). « Validation of a Five-Level Locus of Control Scale », *Journal of Career Assessment*, vol. 7, no 1, p. 63-89.
- FOURNIER, G., C. JEANRIE et M. LÉVESQUE (1999). *Comparaison du rôle du sentiment d'efficacité personnelle et du locus de contrôle vocationnel dans la détermination du rendement scolaire*, 67^e Congrès de l'Acfas : <http://www.acfas.ca/congres/congres67/S889.html>.
- FOWLER, F. J. Jr. (1988) *Survey Research Methods*, 2^e éd. augmentée, États-Unis, Californie, Sage Publications 159 p. (Applied Social Research Methods Series Volume 1)
- GAGNÉ, G. (Dir.) (1999). *Main basse sur l'Éducation*, Montréal, Éd. Nota Bene, 294 p.
- GAGNÉ, P. (Juillet 2000). « Le colloque du GIREFAD. Les logiques de l'offre et de la demande en encadrement des étudiants à distance », *Télé Contacts. Bulletin d'information de la Télé-Université*, vol. 5, no 5, p. 2-4.
- GAGNÉ, P. et al. (2001). « L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? », *DistanceS, Revue électronique de Centre québécois de formation à distance (CQFD)*, Québec, Télé-Université, vol. 5, no 1, p. 59-83 : <http://cqfd.telug.quebec.ca>.
- GALE, C. (1999). « Factors Affecting Online Course Completion : A Case Study of an Online Workshop », États-Unis, Stanford University, Thèse de maîtrise : <http://www.metacourse.org/comprate/>.
- GALVANI, P. (2001). « Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes : didactique, pratique et symbolique », *La nouvelle revue de l'AIS : Adaptation et intégration scolaires*, Paris, Éd. du CNEFEI, no 13, p. 41-52.
- GARDNER, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence* (1993), trad. de l'américain de *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*, Paris, Éd. Retz, 236 p. (Psychologie Retz)
- GARRISON, D. R. (Automne 1998). « Distance Education for Traditional Universities : Part-Time Professional Learning », *CADE : Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, vol. 13, no 2, p. 74-78.

- GARRISON, D. R. (Été 1988) « A Deductively Derived and Empirically Confirmed Structure of Factors Associated with Dropout in Adult Education », *Adult Education Quarterly*, vol. 38, no 4, p. 199-210.
- GARRISON, D. R. (1989). « Facilitating self-directed learning : non a contradiction in terms », dans H.B. Long (Dir.), *Self-directed learning : emerging theory and practice*, États-Unis, Public Managers Center College of Education, University of Oklahoma, 257 p.
- GARRISON, D. R. et D. SHALE (1990). *Education at Distance : From Issues to Practice*, Malabar, Florida, Robert E. Krieger Publishing Company, 144 p.
- GARRISON, D. R. et M. BAYNTON (1987). « Beyond independence in distance education : The concept of control », *American Journal of Distance Education*, vol. 1, no 3, p. 3-15.
- GAUTHIER, B. (Dir.) (1998). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 3^e éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 529 p.
- GAUTHIER, Ph.-D. (2004). « La dimension cachée du E-Learning. De la motivation à l'abandon...? », *Thot/Cursus* : <http://thot.cursus.edu/photo/Image972.pdf>.
- GAUTHIER, L. et N. POULIN (1983). « Le procédé personnel d'apprentissage, l'inventaire du style d'apprentissage de David A. Kolb », p. 14-56, *Savoir apprendre*, Éd. de l'Université de Sherbrooke, 317 p. (Psychologie et Orientation)
- GEMME, B., J. LALONDE et F. TAILLEFER (Août 1999). *Persévérer et réussir en sciences et technologies à l'université face aux perspectives d'avenir : Qu'en disent les étudiants?*, Rapport de recherche inédit, Montréal, CIRST, Université du Québec à Montréal, 91 p.
- GILL, J. I. et L. SAUNDERS (Dir.) (1992). *Developing Effective Policy Analysis in Higher Education*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 97 p. (New Directions for Institutional Research Series)
- GINGRAS, M., G. DUROCHER et B. TÊTREAU (1995). « Les préoccupations de carrière d'adultes en formation », *Éducation permanente*, vol. 4, no 125, p. 57-62.
- GLADIEUX, L. E et W. SCOTT SWALL (1999). « L'université virtuelle et les possibilités d'accès à l'enseignement : panacée ou faux espoir? », *Gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, vol. 11, no 2, p. 49-64.
- GLICKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au E-Learning*, Presses Universitaires de France, 304 p. (Éducation et formation)
- GLICKMAN, V. (1996). « Formations à distance : au nom de l'utilisateur », *DistanceS, Revue électronique de Centre québécois de formation à distance (CQFD)*, Québec, Télé-Université : http://cqfd.telug.quebec.ca/07_Glickman.pdf.
- GORTNER, H. F., J. MAHLER et J. BELL NICHOLSON (1994). *La gestion des organisations publiques*, trad. de *Organisation Theory*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 587 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, L.R.Q. chap. D-7.1, révisée le 1^{er} mars 2004.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). « Le gouvernement du Québec annonce la création d'un comité d'experts sur le financement de la formation des adultes », communiqué du Cabinet du ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi du 31 janvier : <http://www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2003/c030131.html>.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Ministère de l'éducation, 50 p. : http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/annexe1.htm.

- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Ministère de l'éducation, 47 p. : http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/annexe2.htm.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Femmes au travail. Stratégie d'intervention à l'égard de la main-d'œuvre féminine : le féminin, ça s'emploie partout*, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 24 p. : <http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca>.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2000a). *Le Québec chiffres en main*, Bureau de la statistique du Québec, 40 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2000b). *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, Séminaire international de Québec, 29 novembre au 2 décembre 1999, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 333 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (17 nov. 2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Proposition soumise à M. Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse et Mme Lemieux, ministre d'État au Travail et à l'Emploi, 133 p. (Code 49-1326) : http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/pol_adultes/index.html.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *Femmes et famille*, Éd. Gazette des femmes, 152 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (Juin 1998). « La dépense d'éducation par rapport au PIB. Une comparaison Québec – pays de l'OCDE », *Bulletin statistique de l'éducation*, Direction des statistiques et des études quantitatives, Ministère de l'Éducation, no 3.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Charte des droits et libertés de la personne*, L.R.Q., C-12.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Règlement sur les programmes d'accès à l'égalité*, C-12, r.0.1.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). *Conférence socio-économique sur les technologies de l'information et des communications en éducation au Québec : État de situation*, Québec, Ministère de l'éducation : http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm.
- GREGOR, S. D. et E.F. CUSKELLY (Sept. 1994). « Computer Mediated Communication in Distance Education », *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 10, no 3.
- GROW, G. (Printemps 1991). « Teaching Learners to Be Self-Directed », *Adult Education Quarterly*, vol. 41, no 3., p. 125-149 : <http://www.famu.edu/sjmga/ggrow>.
- GUAY, F. (Dir.) (1998). *L'abandon scolaire à l'aube du XXIe siècle : visions critiques sur l'état des connaissances et sur les solutions apportées*, Congrès de l'ACFAS, session C-417.
- GUGLIELMINO, L. M. (Juin 2000). *Publications of Research Using the Self-Directed Learning Readiness Scale or the Learning Preference Assessment : A Partial list*, Document remis par Lucy Guglielmino à l'occasion du Symposium de Royaumont sur l'autoformation, France.
- GUGLIELMINO, L. M. (Été 1989). « Reactions to Field's Investigation into the SDLRS », *Adult Education Quarterly*, vol. 39, no 4, p. 235-245.
- GUGLIELMINO, L. M. (1977). *Development of the Self-Directed Readiness Learning Scale*, Thèse de doctorat inédite, États-Unis, University of Georgia.
- GUILLEMET, P. et G. PROVOST (Automne 1999). « Les NTIC et la formation à distance : vers une industrialisation insolite? », *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), vol. XXVII, no 2 : <http://www.acelf.ca/revue/>.
- GUINDON, M. (1991). *Effet pour un adulte d'un retour aux études en milieu universitaire*, Thèse en andragogie présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation, 183 p.

- GUPPY, L. N. (1998). *L'éducation au Canada: tendances récentes et défis à relever*, Ottawa, Statistiques Canada, 226 p.
- HACHETTE et AUPELF-UREF (1997). *Dictionnaire universel francophone*, Paris, Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche, 1554 p.
- HAKE, B. J. (Hiver 1999). « Lifelong Learning in late modernity : the challenges to society, organizations, and individuals », *Adult Education Quarterly*, vol. 49, no 2, p. 79-80.
- HARASIM, L.M. (1990). « On-line Education : An Environment for Collaboration and Intellectual Amplification », dans Harasim, *Perspective on a New Environment*, Praeger, N.Y., 39-67.
- HARDY, M., Y. BOUCHARD et G. FORTIER (Dir.) (1998). *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Éd. Logiques, 601 p.
- HARVEY, D. (1999). « Les Nouvelles Technologies de l'Information et des Communications et la formation universitaire », *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), vol. XXVII, no 2 : <http://www.acelf.ca/>.
- HARVEY, M. (1997). *Pour une société en apprentissage*, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 189 p. (Diagnostic)
- HARVEY, R. (Automne 2000). « Réforme majeure de l'éducation : L'école de la réussite », *Réseau*, Québec, Établissements du réseau de l'Université du Québec, p. 11.
- HAUTECOEUR, J.-C. (2000). *Politiques d'éducation et de formation des adultes, Séminaire international de Québec, 29 novembre au 2 décembre 1999*, Québec, Ministère de l'éducation avec la coopération avec l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 333 p.
- HEATH, M. (Dir.) (1997). *Distance Education*, University of Houston, États-Unis 125 p. : <http://curry.edschool>.
- HENRI, F. et K. LUNDGREN-CAYROL (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 184 p.
- HENRI, F. et H. KAYE (Dir.) (1985). *Le savoir à domicile, pédagogique et problématique de la formation à distance*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec et Télé-Université, 369 p.
- HENRIPIN, M. (Juin 1998). *La formation continue du personnel des entreprises. Problématique, définitions, déterminants internes et externes, modèle dominant et pratiques en émergence*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 278 p. (Études et recherches)
- HERRMANN, N. (1990). « Les applications pédagogiques de la théorie de la dominance cérébrale », Annexe M dans Knowles, *L'apprenant adulte. Vers un Nouvel art de la Formation (The adult learner; a neglected species, 1984)*, Paris, Éd. d'Organisation, 277 p.
- HIEMSTRA, R. (1994). « Self-directed learning. An introduction to self-directed learning authored by R. Hiemstra for an international handbook », dans Husen et Postlethwaite (Dir.), *The International Encyclopedia of Education* (2^e éd.), Oxford, Pergamon Press.
- HODGINS, W. H. (Février 2000). *Into the Future. A Vision Paper*, Rapport de l'American Society for Trainging & Development (ASTD) et la National Governors' Association (NGA), présenté à la Commission on Technology & Adult Learning, États-Unis, 53 p.
- HOFFMANS-GOSSET, M.-A. (2000). *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*, Éd. de la Chronique Sociale, 4^e éd., Lyon, France, 159 p. (Pédagogie Formation Synthèse)
- HOLLING, C. S. (Dir.) (1992). *Containing Costs and Improving Productivity in Higher Education*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 127 p. (New Directions for Institutional Research Series)

- HOTTE, R. (Fév. 1999). *Le projet LÉA. Téléassistance dans le cadre de travaux pratiques en technologie. Projet scientifique de coopération francoquébécois*, Sainte-Foy, Télé-université, inédit, et acétates électroniques présentées à l'Université de Paris 7 en juin 1998.
- HOTTE, R. (1993). « Encadrement assisté par ordinateur et formation à distance », *Revue de l'éducation à distance*, vol. 8, no 2, p. 37-53.
- HOUDE, R. (1999). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, 3^e éd., Montréal, gaëtan morin éd., 449 p.
- HRIMECH, M. (1990). *Utilisation de stratégies autorégulées d'apprentissage par des adultes, étudiants universitaires*, Thèse présentée à l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation, 234 p.
- HUBERMAN, M. A. et M. B. MILES (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes* (trad.), Bruxelles, Belgique, De Boeck Université (Pédagogies en développement)
- HUTEAU, M. (1987). *Style cognitif et personnalité : la dépendance-indépendance à l'égard du champ*, France, Presses universitaires de Lille et Université René Descartes-Paris V.
- HUTEAU, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*, Paris, Presses Universitaires de France, 332 p. (Psychologie d'aujourd'hui)
- IMEL, S. (1998). *Distance Learning*, ERIC Clearinghouse Digest no ED426213.
- INSTITUT DE COOPÉRATION EN ÉDUCATION DES ADULTES (ICÉA) (2003a). *Pour que la population puisse avoir le temps, les moyens, le pouvoir et le droit d'apprendre* : <http://www.icea.qc.ca/index.html>.
- INSTITUT DE COOPÉRATION EN ÉDUCATION DES ADULTES (ICÉA) (2003b). *Élections générales 2003 au Québec. Priorités de l'Institut canadien d'éducation des adultes : Pour que la population puisse avoir le temps, les moyens, le pouvoir et le droit d'apprendre*, document inédit : priorités adoptées par le CA de l'ICÉA le 10 mars 2003.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (ISQ) (Sept. 2000). *Bulletin sur l'économie du savoir*, vol. 1, no 1, version révisée. (La science et la technologie)
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE (INRS) (2004). *Horaires atypiques de travail*, brochure no ED 5023, série : Le point de connaissance sur.. : <http://www.inrs.fr>.
- INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION POLICY (Avril 1999). *What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education*, rapport à l'American Federation of Teachers et la National Education Association, The Institute for Higher Education Policy, Washington, 42 p. : <http://www.ihep.com>.
- JACKSON, L. et R. S. CAFFARELLA (Dir.) (1994). *Experiential Learning : A New Approach. New Directions for Adult and Continuing Education*, no 62, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 100 p.
- JACQUINOT, G. (1993). « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance », *Revue Française de Pédagogie*, no 102, p. 55-67.
- JACQUINOT-DELAUNEY, G. (1995). « Le tutorat : pièce maîtresse et pourtant parent pauvre des systèmes et dispositifs de formation à distance », *5^e Biennale Éducation Formation*, INRP, Paris : <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/194.htm>.
- JARDIN, E. (Mars 2003) « L'autoformation, une auberge espagnole. Autoformation sociale, éducative, existentielle, cognitive... cette notion polysémique est devenue centrale dans notre société individualiste », *Sciences Humaines hors-série*, no 40, p. 16-17.

- JEAN, M. (Dir.). (2001). *La formation des adultes. Les propositions de la Commission Jean (1982) et de l'UNESCO (1997)*, Outremont, Éd. Logiques, 444 p.
- JEAN-MONTCLER, G. (1991). *Des méthodes pour développer l'intelligence à l'intention des enseignants, des formateurs et des responsables de formation*, Paris, Éd. Belin, 143 p.
- JENKINS, J. M., C. A. LETTERI et P. ROSENLUND (1990). *Learning Style profile. Handbook I. Developing Cognitive Skills*, États-Unis, National Association of Secondary School Principals (NASSP), 79 p.
- JÉZÉGOU, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, France, L'Harmattan, 183 p. (Défi-Formation)
- JOHNSON, J. A., J. A. SAMPLE et W. J. JONES (1989). « Self-directed Learning and Personality Type in Adult Degree Students », *Psychology. A Journal of Human Behavior*, vol. 26, p. 32-36.
- JONASSEN, D. H. et T.C. REEVES (1996). « Learning with Technology: Using Computers as Cognitive Tools », *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York, Macmillan, p. 693-719.
- JONASSEN, D. H., M. DAVIDSON, C. COLLINS, J. CAMPBELL et B.B. HAAG (1995). « Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education », *The American Journal of Distance Education*, vol. 9, no 2, p. 7-26.
- JONASSEN, D. H., J. P. CAMPBELL et M. E. DAVIDSON (1994). « Learning with Medias : Restructuring the Debate », *Educational Technology Research and Development*, vol. 42, no 2, p. 31-39.
- JONASSEN, D. H. (1985). « Learning strategies: A new educational technology », *Programmed Learning and Educational and Technology*, vol. 22, no 1, p. 26-34.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 100 p. (Perspectives en Éducation et Formation)
- KARSENTI, T. et F. LAROSE (Dir.) (2001). *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires : Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 260 p.
- KAYE, T. (Printemps 1987). « Introducing Computer-Mediated Communication into a Distance Education System », *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 16, no 2, p. 153-166.
- KEEGAN, D. (1990). *Foundations of distance education*, Routledge, 2^e éd., London and New-York, 214 p.
- KEEFE, J. W. (1991). *Learning Style : Cognitive and Thinking Skills*, États-Unis, National Association of Secondary School Principals (NASSP), 17 p. (Instructional Leadership Series)
- KEEFE, J. W. (1989). *Learning Style profile. Handbook II. Accomodating Perceptual, Study and Instructional Preferences*, États-Unis, National Association of Secondary School Principals (NASSP), 39 p.
- KNOWLES, M. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un Nouvel art de la Formation*, (trad. de *The adult learner; a neglected species* 1984), Paris, Les éditions d'Organisation, 277 p.
- KNOWLES, M. (1975). *Self-directed Learning. A guide for learners and teachers*, États-Unis, Chicago, Follett Publishing Company, 135 p.
- KNOWLES, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, N.Y., Association Press, 384 p.
- KOLB, D. A. (Dir.) (1983). « Le procédé personnel d'apprentissage », dans L. Gauthier et N. Poulin, *Savoir apprendre*, Éd. de l'Université de Sherbrooke, p. 13-56.

- KOLB, D. A. (1982). *I.S.A. Inventaire du style d'apprentissage*, trad. et adapté du *Learning Style Inventory : Self-scoring Test*, David A. Kolb (1976), trad. par Gauthier et Poulin, Service de psychologie et orientation, Université de Sherbrooke.
- KOZMA, R.B. (1994). « Will media influence learning? Reframing the debate », *Educational Technology Research and Development*, vol. 42, no 2, p. 7-19.
- KOZMA, R.B. (1991). « Learning with media », *Review of Educational Research*, vol. 61, no 2, p. 179-211.
- KUZMINSKI, F. (1997). *Choix disciplinaire et persévérance dans les études, une question d'attitudes?*, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures du Département de sociologie de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences en sociologie, 95 p. et annexes.
- LACHANCE, F. (19 mars 2001). « L'incontournable autoformation. Des chercheurs en sciences de l'éducation étudient depuis 30 ans l'autodidaxie et l'autoformation », entretien avec Nicole Tremblay et Mohammed Hrimch, Université de Montréal, *Forum*, vol. 35, no 24.
- LAFERRIÈRE, T. (Mai 1997). « Les pratiques pédagogiques à l'heure du télé-apprentissage : le cas de l'université Laval », conférence dans le cadre du colloque *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à la pédagogie universitaire*, 65^e Congrès de l'ACFAS : <http://www.acfas.ca/congres/congres65/C4405.HTM>.
- LAFORTUNE, L., C. DEAUDELIN *et al.* (Dir.) (2002). *La formation continue, de la réflexion à l'action*, Québec : PUQ, 241 p. (Éducation Recherche)
- LA HAYE, J. et A. LESPÉRANCE (1992). *Cheminement scolaire à l'université: abandon au baccalauréat*, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- LAMONTAGNE, C., G. LAMONTAGNE et J.-M. LAMY (Fév. 1987). *Test pour la détermination du style d'apprentissage. LAM-3-OP. Version pour les adultes*, Montréal, Institut de recherche sur le profil d'apprentissage Inc., 2^e éd., 44 p.
- LAMONTAGNE, D. (2001). « Pour influencer le taux de persévérance en formation à distance », *Thot/Cursus* : <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=12066>.
- LAMOUREUX, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, Montréal, Éd. Études Vivantes, 403 p.
- LANDRIault, J. (Janvier 1996). L'autoformation en milieu de travail : les perceptions et les intentions des responsables de la formation face à cette pratique, mémoire en Sciences de la gestion, École des Hautes Études Commerciales (HEC), disponible pour consultation au GIRAT, Université du Québec à Montréal.
- LANGEVIN, L. (1997). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*, Montréal, Les Éditions Logiques, 199 p.
- LANGEVIN, L. (1990). *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur !*, Outremont, Les Éditions Logiques, 490 p.
- LANGEVIN, L. et M. BRUNEAU (2000). *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*, France, ESF éditeur, 127 p. (Pratiques & enjeux pédagogiques)
- LANGEVIN, L., M. BRUNEAU et M. THÉRIAULT (1999). « Représentations d'étudiants sur l'apprentissage et les aides reçues dans le cadre des cours au premier cycle à l'université », *Actes du 16^e Colloque International, Apprendre et enseigner autrement*, 25-28 mai 1999, Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Montréal, HEC, t. II, p. 430-443.
- LANGEVIN, L. et L. VILLEVEUVE (Dir.) (1997). *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*, Montréal, Les éditions Logiques, 456 p. (Série Pédagogie universitaire)

- LAROSE, F., J. BOURQUE, B. TERRISSE et J. KURTNESS (2001). « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, no 1, p. 151-180.
- LAROSE, F., J.-M. DIRAND, R. DAVID, G.-R. ROY et Y. LENOIR (Juin 1999). *Rapport concernant l'utilisation des technologies de l'Information et de la communication en pédagogie universitaire à l'Université de Sherbrooke*, déposé au vice-rectorat à l'enseignement, Université de Sherbrooke, Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement (GRIFE), Université de Sherbrooke, 104 p.
- LAROSE, F., R. DAVID, S. LAFRANCE et J. CANTIN (Printemps 1999). « Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : Mythes et réalités », *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), vol. XXVII, no 1 : <http://www.acelf.ca/revue/XXVII-1/index.html>.
- LARRIVÉE, S. (1998). « Le modèle de Gardner : l'intelligence au pluriel, une approche singulière », *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, vol. 27, no 1, p. 1-29.
- LAVAL, C. et L. WEBER (Dir.) (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Éditions Nouveaux Regards, 144 p.
- LEBEL, C. (1995). « Le tuteur et l'autonomie de l'étudiant à distance », *Journal of Distance Education/ Revue de l'éducation à distance*, vol. X, no 1, p. 5-24.
- LEBEL, C. (1992). « Le support à l'étudiant en enseignement à distance », dans Deschênes et Dion, cours : *La formation à distance maintenant*, Sainte-Foy, Télé-université.
- LEBEL, C. (1990). « Les services de support à l'étudiante à Distance : Services "obligatoires"? », *CADE : Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, vol. 5, no 2 : http://cade.athabasca.ca/vol5.2/13_dialogue-lebel.html.
- Le BOTERF, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 3^e éd. modifiée, Paris, Éditions d'Organisation, p. 244.
- LEBRUN, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 208 p. (Perspectives en Éducation et Formation)
- LECLERCQ, D. (Dir.) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Hayen Mardaga, 298 p.
- LEDUC, L. (17 août 2000). « À l'école de la performance. Des professeurs obtiennent de meilleurs revenus si leurs élèves ont de meilleures notes », *Le Devoir*, section A1-8.
- LEE, J. et C. CAMPBELL GIBSON (2003). « Developing Self-Direction in an Online Course Through Computer-Mediated Interaction », *The American Journal of Distance Education*, vol. 17, no 3, p. 173-187.
- LEFCOURT, H. (1981). *Research with the locus of control construct*, V. 1., « Assessment Methods », États-Unis, Academic Press inc., 391 p.
- LEFOE, G. (1998). « Creating Constructivist Learning Environments on the Web : The Challenge in Higher Education » *15th Proceedings of Australasian Society for Computers in Tertiary Education*, Wollongong, Australie : <http://cedir.uow.edu.au/ASCILITE98/ascpapers98.html>.
- LEGENDRE, R. (Dir.) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Guérin éditeur limitée 1500 p. (Le défi éducatif)
- LEMAIRE, C. et A. HOME (Nov. 1997). « Tensions et exigences découlant des rôles multiples des étudiantes universitaires », *The Canadian Journal For the Study of Adult Education / La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, vol. 11.2, p. 31-46.

- LEMELIN, C. (1998). *L'Économiste et l'éducation*, Sainte-Foy, Presses universitaires de l'Université du Québec, 617 p.
- LENTELL, H. (2003). « The importance of the tutor in open and distance learning », A. Tait, R. Mills et D. Keegan (Dir.), *Rethinking Learners Support in Distance Education : Change and continuity in a international context*, London, RoutledgeFalmer, p. 65-77.
- LESSARD, C., M. PERRON et P. W. BÉLANGER (Dir.) (1991). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), document de recherche no 30, 241 p.
- LINARD, M. (1995). « New debates on learning support », *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 11, p. 239-253.
- LOISIER, J. (1998). « Proposition d'un cadre d'analyse coût-efficacité pour le choix de système de formation supérieure à distance », *DistanceS, Revue électronique de Centre québécois de formation à distance (CQFD)*, Québec, Télé-Université, vol. 2, no 2, p. 81-106 : <http://cqfd.telug.quebec.ca>.
- LONG, H. B. (Dir.) (1999). *Contemporary Ideas and Practices in Self-directed Learning*, États-Unis, Public Managers Center College of Education, University of Oklahoma, 257 p.
- LONG, H. B. (Dir.) (1998). *Developing Paradigms for Self-directed Learning*, États-Unis, Public Managers Center College of Education, University of Oklahoma, 269 p.
- LONG, H. B. (Dir.) (1997). *Expanding Horizons in Self-directed Learning*, États-Unis, Public Managers Center College of Education, University of Oklahoma, 306 p.
- LONG, H. B. (1989). « Self-directed learning : emerging theory and practice », *Adult Education Quarterly*, vol. 39, no 4, p. 240.
- LONG, H. B. (1987). « Item analysis of Guglielmino's self-directed learning readiness scale », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 6, no 4, p. 331-336.
- LONG, H. B. et S. K. AGYEKUM (1983). « Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale : a validation study », *Higher Education*, vol. 12, p. 77-87.
- LUNDGREN-CAYROL, K. M. (1996). *Computer-Conferencing : A Collaborative Learning Environment for Distance Education Students*, Thèse doctorale en éducation déposée à l'Université Concordia, 208 p.
- MAGNA PUBLICATIONS (1988). « Retaining Adult Students », *Making Changes : 27 stratégies from Retraitment and Retention in Higher Education*, États-Unis, University of Minnesota, 115 p.
- MAILLET, L. (1993). *Psychologie et organisation : l'individu dans son milieu de travail*, 2^e éd., Montréal, Éd. Agence d'Arc, 689 p.
- MALCUIT, G. et A. POMERLEAU (1986). *Terminologie en conditionnement et apprentissage* (1977), Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 145 p.
- MALENFANT, R. (2002). « Concilier travail et maternité : un sens, des pratiques, des effets », dans Decarries et Corbeil (Dir.), *Espaces et temps de la maternité*, Montréal, Éd. du remue-ménage, p. 478-500.
- MAMCHUR, C. (1996). *A Teacher's Guide to Cognitive Type Theory Learning Style*, États-Unis, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 132 p.
- MANGHAM, C. et al. (1995). *Résilience. Pertinence dans le contexte de la promotion de la santé*, Analyse présentée à Santé Canada, Atlantic Health Promotion Research Centre, Université Dalhousie : <http://www.hcuge.ch/dmc/125/resilience.html>.

- MARCHAND, L. (Mars 2003). « Expérimenter l'e-formation », *Sciences Humaines hors-série*, no 40, p. 46-48.
- MARCHAND, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*, Montréal, Éd. Chenelière/McGraw-Hill, 183 p.
- MARCHAND, L. (1992). *Conception de l'apprentissage chez des apprenants adultes qui suivent des cours à distance*, Thèse présentée à l'Université de Paris VIII en vue de l'obtention d'un doctorat en Sciences de l'éducation, 330 p.
- MARCHAND, R. et R. BRULOTTE (1999). *L'analyse des coûts de la formation à distance*, Télé-Université : http://cade.athabasca.ca/vol6.1/10_marchand-brulotte.html.
- MAROT, J.-C. et A. DARNIGE (1996). *La téléformation*, Presses Universitaires de France, 127 p.
- MARTIN, R. (Déc. 1996). « The Role of Self-Directed Learning in Career Development », États-Unis, Foundations in Adult Education, Iowa State University : <http://www.inpiredinside.com/learning/article066.html>.
- MAYES, T. (1996). *Distance Learning and the New Technology; A Learner-Centered View*, Institute for Computer-Based Learning, Edinburg, Heriot-Watt University : <http://www.icbl.hw.ac.uk/ctl/mayes/paper10.html>.
- MESSICK, S. (Oct. 1993). *Research report. The Matter of Style : Manifestations of Personality in cognition, Learning, and Teaching*, États-Unis, New Jersey, Educational Testing Service, 40 p.
- MESSICK, S. (1984). « The nature of cognitive styles : problems and promise in educational practice. », *Educational psychologist*, no 9, p. 50-75.
- MEZIROW, J. (1985). « A Critical Theory of Self-Directed Learning », dans S. Brookfield, *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Indicateurs 2003*, Direction générale des ressources informationnelles : <http://www.meq.gouv.qc.ca>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire* (périodes de 1998 à 2002), Direction générale des ressources informationnelles : <http://www.meq.gouv.qc.ca>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000a). *Indicateurs de l'éducation édition 2000*, Gouvernement du Québec, Direction générale des services à la gestion : <http://www.meq.gouv.qc.ca>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000b). *Plan stratégique 2000-2003*, Gouvernement du Québec, 32 p. : <http://www.meq.gouv.qc.ca>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000c). *Projet de politique de financement des universités*, Gouvernement du Québec, 21 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000d). « Point 6. Canevas d'un document d'orientation en matière d'évaluation institutionnelle », *Compte-rendu de la vingt-deuxième réunion, Édifice Marie-Guyart 19 juin 2000*, Gouvernement du Québec, Bureau du sous-ministre.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000e). *Plan d'investissements universitaires du 1^{er} juin 2000 au 31 mai 2004. Décret gouvernemental et cadre de référence*, Gouvernement du Québec, 50 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000f). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*, Québec, 37 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour mieux assurer notre avenir collectif*, Gouvernement du Québec : <http://www.meq.gouv.qc.ca>.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999a). « La scolarisation au Québec et dans les pays de l'OCDE en 1995-1996 », Bulletin statistique de l'éducation, Gouvernement du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives : <http://www.meq.gouv.qc.ca>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999b). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 1999*, Gouvernement du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives, 264 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998). *L'université devant l'avenir. Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises. Document de consultation. Prendre le virage du succès*, Gouvernement du Québec, 72 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Les technologies de l'information et de la communication en éducation. Plan d'intervention. Enseignement universitaire*, Gouvernement du Québec : http://www.meq.gouv.qc.ca/m_ped.htm.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1991). *Loi sur l'instruction publique : Lois et règlements sur l'éducation*, Gouvernement du Québec, Éd. officiel du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). « L'enseignement à distance; sa contribution à la réussite des élèves », Rapport du thème 6 sur l'Enseignement à distance, dans le cadre des enquêtes confiées à l'Inspection générale de l'Éducation nationale, France : <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports/ead.htm>.
- MINISTÈRE DU TRAVAIL ET DES AFFAIRES SOCIALES (1997). *Se former tout au long de la vie. Entretiens Condorcet Sixièmes rencontres de la formation professionnelle*, Paris, 30 septembre et 1^{er} octobre 1996, Paris, Éd. Le Monde, 210 p. (Rencontres)
- MINISTRES PROVINCIAUX ET TERRITORIAUX DU MARCHÉ DU TRAVAIL et CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (Juillet 2002). *Un effort concerté en vue de renforcer l'apprentissage et la formation de la main-d'œuvre*, Canada, Gouvernement du Canada, 9 p. : <http://www.cmec.ca/publications/educetravail.fr.pdf>.
- MOORE, M. (1989). « Distance education: A learner's system », *Lifelong Learning : An Omnibus of Practice and Research*, vol. 12, no 8, p. 8-11.
- MOORE, M. et G. KEARSLEY (1995). « Chapter 4. Research on Effectiveness », *Distance Education : a systems perspectives*, CA, Belmont, Wadworth, p. 54-77.
- MOORTGAT, J.-L. (1996). *A Study of Dropout in European Higher Education*, Conseil de l'Europe, 37 p. et annexes.
- MOREL, C. (1995). *ABC de la psychologie et de la psychanalyse*, Paris, Éd. Granger, 318 p.
- MORGAN, C.T. (1976). *Introduction à la psychologie*, Montréal, Éd. McGraw-Hill, 451 p.
- MORGAN, C. K. et M. TAM (1999). « Untravelling the complexities of distance education student attrition », *Distance Education*, vol. 20, no 1, p. 96-108.
- MORGAN, C. J., D. DINGSdag et H. SAENGER (1998). « Learning strategies for distance learners : Do they help? », *Distance Education*, vol. 19, no 1, p. 142-156.
- NATIONAL ADVISORY GROUP FOR CONTINUING EDUCATION AND LIFELONG LEARNING (NAGCELL) (1988). *Creating Learning Cultures : Next Steps in Achieving the Learning Age*, R. H. Fryer (Dir.), Southampton University, Angleterre, Secretary of State for Education and Employment, 37 p.
- NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS (NASSP) (Dir.) (1982). *Student Learning Styles and Brain Behavior. Programs, Instrumentations, Research, Selected papers*, États-Unis, National association of secondary school principals, 252 p.

- Observatoire européen de l'emploi (2004). *Politiques nationales du marché du travail* : http://www.eu-employment-observatory.net/ersep/imi42_f/00140002.asp.
- ODDI, L. F. (1986). « Development and Validation of an Instrument to Identify Self-Directed Continuing Learners », *Adult Education Quarterly*, vol. 36, no 2, p. 97-107.
- OFFICE DE LA LANGUE FRANÇAISE (2002). *Le Grand dictionnaire terminologique*, Gouvernement du Québec : http://www.granddictionnaire.com/fs_global_01.htm.
- O'HERON, H. (Nov. 1997). « Autres étudiants, autres besoins. Dossier de Recherche », *Association des universités et collèges du Canada*, vol 2, no 2, p. 1-11.
- OKABAYASHI, H. et E. P. TORRANCE (1994). « Rôle of Style Learning and Thinking and Self Directed Learning Readiness in the Achievement of Gifted Students », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 17, no 2, p. 104-107.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (2003). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*, Paris, Éd. OCDE : <http://www.oecd.org/els/education/adultlearning>.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (2001). *Analyse des politiques d'éducation. Enseignement et compétences*, Paris, Éd. OCDE, 172 p.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (1999). *Le financement de l'apprentissage à vie*, Paris, Éd. OCDE, 110 p.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (1997). *Perspectives des technologies de l'information*, Paris, Éd. OCDE : <http://www.oecd.org>.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (1948). *La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948*, ONU : <http://justice.gouv.fr/textfond/dudh1948.htm>.
- PACHNOWSKI, L.M. et J.P. JURCZYK (2000). *Correlating Self-Directed Learning with Distance Learning Success*, ERIC no ED441000.
- PAGEAU, D. (1994a). *L'accessibilité aux études : bilan et réflexions*, Sainte-Foy, Université du Québec, Service de la recherche institutionnelle, 55 p.
- PAGEAU, D. (1994b). *Un outil pour connaître, comprendre et réagir : le projet ICOPE. Profils de la population étudiante et indicateurs de conditions de poursuite des études*, Sainte-Foy, Université du Québec, Service de la recherche institutionnelle, 12 p.
- PAGEAU, D. et J. BUJOLD (Juin 1999). *Caractéristiques et conditions de poursuite des études. Analyse des données des enquêtes ICOPE. Les programmes de baccalauréat*, Sainte-Foy, Université du Québec, Service de la recherche institutionnelle, 37 p. et annexes.
- PALKIEWICZ, N. (1998). *Références du rapport du Rapport de recherche bibliographique sur l'apport des NTIC à la formation*, Université du Québec à Montréal, 18 p. : <http://www.unites.uqam.ca/depc/monograp.htm>.
- PAQUETTE, D. (2001). « Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender », *Revue du Conseil québécois de la formation à distance*, vol. 5, no 1, printemps 2001.
- PASCARELLA, E. T. et al. (Été 1998). « Does Work Inhibit Cognitive Development During College? », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 20, no 2, p. 75-93.
- PELLETIER, S. (Déc. 2001). « Tutrices et tuteurs à la Téluc », *SCCCUQ-INFO*, Publication du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal, p. 32-34.
- PENEFF, J. (1990). *La méthode biographique: de l'École de Chicago à l'histoire orale*, Paris, Éd. Armand Colin, 144 p.

- PERRAUDEAU, M. (1996). *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*, Paris, Armand Collin, 157 p.
- PETTIGREW, F. (2000). « L'encadrement des cours à distance : profils étudiants », *DistanceS, Revue électronique de Centre québécois de formation à distance (CQFD)*, Québec, Télé-Université, p. 99-111 : <http://cqfd.telug.quebec.ca/activités/distances/distances/html>.
- PETRELLA, R. (1997). « La formation au futur : les pièges de l'économie de marché dérégulée, libéralisée, privatisée, compétitive », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, no 1, p. 91-100.
- PHILIPPE, M.-C., M. ROMAINVILLE et B. WILLOCQ (1997). « Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, no 2, p. 309-325.
- PILLING-CORMICK, J. (1995). « Existing measures in the self-directed learning literature », dans H.B. Long et al., *New Dimensions in Self-Directed Learning*, Oklahoma city, États-Unis, University of Oklahoma, 51 p.
- PINARD, A. (1987). « Cognition et métacognition : Les recherches sur le développement de l'intelligence », *Interface*, novembre-décembre, p. 18-21.
- PINEAU, G. (1989). *Les histoires de vie en formation. Actes du Colloque, Rapport de conférence*, Tours, 2 volumes, Paris, Harmattan 1986 p. (Défi-formation)
- PINEAU, G. (1980). *Vies des histoires de vie*, Montréal, Éd. de l'Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Bureau de recherche, 61 p.
- PIROT, L. et J.-M. De KETELE (2000). « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, vol, 26, no 2 : <http://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n2/>.
- POIRIER, J. (1983). *Les récits de vie : Théorie et pratique*, Paris, Presses universitaires de France, 238 p. (Le Sociologue)
- POTHIER, M. (1999). *Développer l'autonomie de l'apprenant grâce au multimédia?*, Laboratoire de Recherche sur le langage, France, Université Blaise Pascal : <http://www.ifb.sk/culturel/coll>.
- POWER, M., S. DALLAIRE, M. DIONNE et C. THÉBERGE (1994). *L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski*, Monographie no 42, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, Éd. GREME, 148 p. (L'autre)
- POWERS, D. R., M. F. POWERS, F. BETZ, et C. B. ASLANIAN (1988). *Higher Education in Partnership with Industry. Opportunities and Strategies for Training, Research, and Economic Development*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 367 p.
- PREGENT, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèses. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 78 p.
- PRIVÉ, M. et R. THÉRIAULT (1995). *Enquête sur l'interruption des études à l'UQAC*, Université du Québec à Chicoutimi, 51 p. et annexes.
- PRONOVOST, D. (1989). *L'approche biographique en sociologie*, Mémoire en sociologie déposé à l'Université du Québec à Montréal, 163 p.
- PRONOVOST, L. (1993). *Actualisation de soi et processus d'élaboration d'une thèse de doctorat*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation, 313 p.

- PUIMATTO, G. (1995). *Multimédia, enseignement, formation et téléformation, évolution des technologies de l'information et perspectives d'applications dans la formation initiale et continue*, Québec, Les publications du Québec, 168 p.
- REIFF, J. C. (1992). *Learning Styles. What Research Says to the Teacher*, États-Unis, National Education Association of the United States, 40 p.
- RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT FRANCOPHONE À DISTANCE DU CANADA (REFAD) (1994). *L'enseignement à distance et la pédagogie, Actes du Colloque tenu au Palais des Congrès de Hull, Québec, 3 août 1993*, REFAD, 116 p.
- REUCHLIN, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école. Aperçu et réflexions sur quelques recherches psychologiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 320 p. (Psychologie d'aujourd'hui)
- RIVERIN-SIMARD, D. (2001). « Les âges et la révolution du travail », *Revue Internationale de Carrièreologie*, vol. 8, nos 1-2, p. 79-80.
- RIVIÈRE, B. et J. JACQUES (Été 1998). « Comparaison de l'influence des croyances des cégépiens et des cégépiennes sur leur réussite », *Carrièreologie. Revue francophone internationale*, vol. 7, no 2, 227 p.
- ROBILLARD, M. (1991). « L'abandon des études : caractéristiques du phénomène à l'UQAM et pistes à explorer », *Réseau*, Québec, Établissements du réseau de l'Université du Québec, no 19.
- ROBOTHAM, D. (1995). « Self-Directed Learning : The Ultimate Learning Style? », *The Journal of European Industrial Training* : www.wlv.ac.uk/~bu1821/files/self-dir.htm.
- ROMAINVILLE, M. (Avril 1997). « Peut-on prédire la réussite d'une première année Universitaire? », *Revue Française de Pédagogie*, no 119, p. 81-90.
- ROMAINVILLE, M. (1994). « Faire apprendre des méthodes : les cas de la prise de notes », *Recherche en éducation / Théorie et pratique*, no 17, p. 37-56.
- ROMAINVILLE, M. (1992). « Pourquoi les étudiants n'exploitent pas l'aide pédagogique? », *Réseau*, Québec, Établissements du réseau de l'Université du Québec, no 20.
- ROMAINVILLE, M. et C. BIASIN (1990). « Améliorer les stratégies cognitives des étudiants », *Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*, tenu à Montréal, p. 133-144.
- ROSS, J. (Fév. 2000). « An Exploratory Analysis Of Student Achievement Comparing A Web-Based And A Conventional Course Learning Environment », Rapport de l'Office of Learning Technology, Canada, Université de Calgary, 118 p.
- ROSS, S. M., H. SULLIVAN et R.D. TENNYSON (1992). « Educational technology: Four decades of research and theory », *Educational Technology Research and Development*, vol. 40, no 2, p. 5-8.
- ROSSMAN, M. H. et M. E. ROSSMAN (Dir.) (Automne 1995). *Facilitating distance Education*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 87 p. (New Directions for Adult and continuing education no 67)
- ROTTER, J. B. (1964). « Personality Diagnosis », *Clinical Psychology, Foundations Modern Psychology Series*, États-Unis, New Jersey, Prentice-Hall inc., p. 44-72,
- ROWLAND, A. W. (1986). *Key Resources on Institutional Advancement*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 251 p.
- RUANO-BORBALAN, J.-C. (Dir.) (1998). *Éduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, France, Éd. Sciences Humaines, 540 p.

- RUELLAND, D. (2000). *Vers un modèle d'autogestion en situation de téléapprentissage*, Thèse présentée à l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation, 204 p.
- RUMBLE, B. (2000). *The Cost and Costing of Distance/Open Education*, étude produite pour The World Bank Group : <http://www1.worldbank.org/disted/management/benefits/fore-02.html>.
- SAINT-ONGE, M. (2000). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, 2^e éd., France, Lyon, Chronique Sociale et Groupe Beauchemin, 124 p.
- SALES, A., R. DROLET et G. SIMARD (Août 1997). *La différenciation de la population étudiante universitaire au Québec. Rapport complémentaire sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Rapport du département de sociologie de l'Université de Montréal présenté au Ministère de l'Éducation du Québec, 187 p. et annexes.
- SALES, A. et R. DROLET (Dir.) (Mai 1996). *Le monde étudiant à la fin du XXe siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Rapport du département de sociologie de l'Université de Montréal présenté au Ministère de l'Éducation du Québec, 372 p. et annexes
- SANTERRE, R. (1986). « L'Histoire de vie comme instrument de recherche et technique d'animation sociale auprès des personnes âgées », Québec, *Les Cahiers de l'ACFAS* no 46.
- SAYERS, P. (1996). « The technological emergence of distance education », *Education Journal*, vol. 10, no 5.
- SCHEFFKNECHT, J.-J. (Mai 2000). *Les technologies de l'information à l'école : raisons et stratégies pour un investissement*, Rapport déposé au Conseil de la coopération culturelle suite au Symposium de Jurmala les 8-10 juillet 1999, Strasbourg, Éd. Conseil de l'Europe, 108 p.
- SCHMECK, R. R. (Dir.) (1988). *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual differences*, États-Unis, London, Plenum Press, 368 p.
- SELLIER, J.-J. (1973). *Les tests, les comprendre et y répondre*, Paris, Éd. Laffont Canada, 252 p.
- SELLTIZ, C., L. S. WRIGHTSMAN et S. W. COOK (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, trad., Montréal, Éd. HRW, 606 p.
- SERVICES DE MÉDECINE PRÉVENTIVE UNIVERSITAIRE ET DE PROMOTION DE LA SANTÉ RHÔNE-ALPES (Sept. 1998). *Le Mal-Être Etudiant. Cause ou conséquence de l'échec à l'Université? Filières de Sciences Universités*, Grenoble (Valence) – Lyon, Saint-Etienne, Savoie, 186 p.
- SIMS, R. R. et S. J. SIMS (Dir.) (1995). *The Importance of Learning Styles. Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education*, États-Unis, London, Greenwood Press, 218 p. (Contributions to the study of education no 64)
- SKRZYPCZAK, J.-J. (1989). *L'inné et l'acquis. Inégalités « naturelles », inégalités sociales*, 3^e éd., Paris, 201 p. (Synthèse. Chronique sociale)
- SLOANE, S. (Nov. 1997). « Mentoring : a strategy for improving adult learning and development », *The Canadian Journal For the Study of Adult Education/ La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, vol. 11, no 2, p. 47-62.
- SMITH, R. M. (Dir.) (1983). *Helping Adults Learn How to Learn*, Paperback sourcebooks in The Jossey-Bass Higher Education Series, États-Unis, San Francisco, Josey-Bass Inc. 109 p. (New Directions for Continuing Education no 19)
- SNYDERS, G. (1993). *Heureux à l'université. Étude à partir de quelques biographies*, Paris, Éd. Nathan, 203 p. (Repères pédagogiques)

- STATISTIQUE CANADA (2003). *Pratiques de ressources humaines : Perspectives des employeurs et des employés*, Développement des ressources humaines Canada, Direction des études analytiques documents de recherche, Série sur le milieu de travail en évolution, Document no 71-584-MPF : <http://www.statcan/français/>.
- ST-GERMAIN, C. (Nov. 2002). « Concilier le travail et la famille », *Effectif*, magazine de l'Ordre des conseillers en relations humaines et en relations industrielles agréés du Québec.
- STRAKA, G. A. (2004). « Informal learning : genealogy, concepts, antagonisms and questions », Institut Technology and Education, Allemagne, Universität Bremen, document no 15, 18 p.
- STRAKA, G.A. (Dir.) (2000). *Conceptions of Self-Directed Learning : Theoretical and Conceptional Considerations*, LOS, Learning Organized Self-directed Researchgroup, trad. de l'allemand, Münster/New York München/Berlin, Waxmann, 236 p.
- STRAKA, G.A. (Dir.) (1997). *European views of self-directed learning : Historical, conceptional, empirical, practical, vocational*, LOS, Learning Organized Self-directed Research group, trad. de l'allemand, Münster/New York München/Berlin, Waxmann, 153 p.
- STRAKA, G.A. (1995). « Problems of Measuring Self-Directed Learning Readiness », texte de sa présentation, Korean Association of Adult Education Convention, 6-8 juillet 1995: ERIC ED392916, 13 p.
- STRAKA, G. et I.M. HINZ (1996). « The Original Self-Directed Readiness Scale Reconsidered », texte de sa présentation, The 10th International self-directed learning symposium, West Palm Beach, Florida, 6-10 mars 1996: ERIC ED392961, 18 p.
- Symposium de Royaumont sur l'autoformation* (2000), et 2^e rencontre mondiale sur l'autoformation (22-23 juin 2000), documents remis par le Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (GRAF), notes personnelles de F. d'Ortun.
- TABLE RONDE EUROPÉENNE DES INDUSTRIELS (ERT) (Février 1997). *Investir dans la connaissance. L'intégration de la technologie dans l'éducation européenne*, Équipe de recherche dirigée par R. Dillemans, Université Catholique de Louvain, Belgique, Bruxelles, 32 p. : <http://www.ert.be>.
- TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éd. Logiques, 474 p. (Théories et pratiques dans l'enseignement)
- TÉLÉ-UNIVERSITÉ (2001). *Compendium de la Télunq* : www.telunq.quebec.ca.
- TÉLÉ-UNIVERSITÉ (1997). *Rapport d'activités soumis à la Commission permanente de l'éducation en application de l'article 4.1 de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire : Rapport sur les mesures prises pour l'encadrement des étudiants*, Bureau de recherche institutionnelle, 7 p.
- TESSIER, G. (2001). « Les TIC dans une formation à distance : quelle aide à l'autoformation? », *La nouvelle revue de l'AIS : Adaptation et intégration scolaires*, Éd. CNEFEI, no 13, p. 79-87.
- THEIL, J.-P. (1984). *Les styles d'apprentissage d'adultes autodidactes*, Mémoire présenté à l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Maître es Arts, 168 p.
- THIBAUT, N., H. GAUTHIER et E. LÉTOURNEAU (1996). *Perspectives démographiques. Québec et régions 1991-2041 et MRD 1991-2016*, Québec, BSQ, 439 p.
- THOMAS, C. (2001). « Are You a Candidate for Distance Learning? It takes more than a modem », *LifeLongLearning : An Online Database of Distance Learning*, Peterson's, Career and Education éd. : <http://www.lifelonglearning.com/distancelearncandidate2.html>.
- TINTO, V. (1987). *Leaving College : Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*, États-Unis, Chicago, The University of Chicago Press, 246 p.

- TORRANCE, P. E. et S. MOURAD (1978). « Some Creativity and Style of Learning and Thinking correlates of Guglielmino's Self-directed Learning Readiness Scale », *Psychological Reports*, vol. 43, p. 1167-1171.
- TOUSSAINT, P. et P. LAURIN (1999). *L'accélération du changement en éducation : trajectoires et conséquences*, Montréal, Éd. Logiques, 312 p.
- TREMBLAY, A. (Dir.) (1989). *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur : antécédents et création 1867-1964*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 394 p.
- TREMBLAY, D.-G. (2004). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux*, Québec-Toulouse, Presses de l'Université du Québec et Octares, 355 p.
- TREMBLAY, N. A. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 332 p. (Paramètres)
- TREMBLAY, N. A. (textes d'un ouvrage à paraître, avec la permission de l'auteure). Chap. II « La notion d'autoformation »; Chap. III « Les courants de l'autoformation »; Chap. VI « Les instruments de mesure et de diagnostic ».
- TREMBLAY, N. A. (2001). « L'histoire récente d'un vieux phénomène : l'autoformation », *La nouvelle revue de l'AIS : Adaptation et intégration scolaires*, Éd. du CNEFEI, no 13, p. 11-20.
- TREMBLAY, N. A. (Juin 2000). *An activity of integration of learning as a place to exercise self-learning*, Texte inédit de sa conférence, Symposium de Royaumont, France.
- TREMBLAY, N. A. (1995). « Trente ans de recherche. La leçon des faits », *Éducatons*, no 2, p. 34-36.
- TREMBLAY, N. A. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie. Une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants*, Montréal, PUM, 112 p.
- TREMBLAY, N. A. (1981). *L'aide à l'apprentissage en situation d'autodidaxie*, Thèse présentée à l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation.
- TREMBLAY N. A. et A. BALLEUX (1995). « La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogie », *Éducation permanente*, no 122, p. 749-763.
- TROTTIER, C. et al. (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants à l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 225 p.
- UNESCO (2000). *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*, Éd. Unesco : <http://www.unesco.org>.
- UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE (2000). *Résultats de l'enquête EURYDICE. Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne*, document préparé pour la Conférence ministérielle de lancement des programmes SOCRATES II, LEONARDO DA VINCI II et JEUNESSE 17-18 mars 2000, Lisbonne, 183 p.
- UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (1997). *Rapport d'activités soumis à la Commission permanente de l'éducation en application de l'article 4.1 de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire : Rapport sur les mesures prises pour l'encadrement des étudiants*, Bureau de la recherche institutionnelle, Université de Montréal.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (1999). *Compte-rendu. Journées Réseau sur l'appropriation des TIC à l'Université du Québec*, 26-27 août 1999, École nationale d'administration publique (ÉNAP) de l'Université du Québec : <http://uquebec.ca/btsc/TIC99>.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (1998). *Inventaire des mesures d'encadrement des étudiants à l'université du Québec*, document de travail inédit du Bureau de la recherche institutionnelle.

- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQÀM) (1997). *Rapport d'activités soumis à la Commission permanente de l'éducation en application de l'article 4.1 de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire : Rapport sur les mesures prises pour l'encadrement*, Bureau de la recherche institutionnelle, Université du Québec à Montréal.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI (1992). Les études à temps partiel dans les programmes de premier cycle de l'UQAR : réalité et perspectives, Bureau du doyen des études de premier cycle, 81 p. et annexes.
- UNIVERSITÉ LAVAL (1998). *Encadrement des étudiantes et des étudiants. Efforts pour favoriser la réussite : synthèse du document de travail*, inédit, Groupe de travail du Réseau de valorisation de l'enseignement de l'Université Laval, mandat no 1450-96062 débuté le 6 février 1996, 4 p.
- UPCRAFT, M. L. et J. H. SCHUH (1996). *Assessment in Student Affairs. A Guide for Practioners*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 374 p. (Higher Education Series)
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (1999). *Distance Education and Web-based Training*, États-Unis, Washington : <http://cursus.edu/recherches.asp?no=1010>.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (1998). *Reconceptualizing Access in Postsecondary Education. Report on the Policy Panel on Access*, États-Unis, Washington, 170 p.
- Van DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 255 p. (Méthodes en sciences humaines)
- Van DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, PUM, 506 p.
- Van ENCKEVORT, G. et K. HARRY (Dir.) (1986). *Distance Higher Education and the Adult Learner*, Occadional Papers of the Dutch Open university, vol. 1 (Bases on papers presented at a conference, Heerlen, Netherlands, 22-24 oct. 1984), 228 p. (Innovation in Distance Education)
- VAYER, P. (1993). *Le principe d'autonomie et l'éducation*, Paris, ESF, 174 p.
- VERDUIN, J. R. (1991). *Distance education : the foundations of effective practice*, États-Unis, San Francisco, Jossey-Bass, 374 p. (Higher Education Series)
- VIVET, M. (2000). « Les dispositifs technologiques pour l'enseignement à distance », Cours en ligne : *Nouvelles technologies pour la formation*, produit par l'UNESCO, Division de l'Enseignement Supérieur : <http://cvlium.univ-lemans.fr:8900/public/unesco/sommaire.html>.
- WANG, X. (Dir.) (Nov. 1989). The Factor Structure of the Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS), ED314437, 26 p.
- WEINSTEIN, C. (1988). « Assessment and training of student learning strategies », dans R. Schmeck (Dir.), *Learning strategies and learning styles*, N.Y., Plenum Press, p. 291-296.
- WILLIS, B. (Dir.) (1994). *Enhancing faculty effectiveness in distance education. Distance Education Strategies and Tools*, États-Unis, Englewood Cliffs, N.J., Educational Technology Publications.
- WILSON, B. G. et P. COLE (1996). « Cognitive Teaching Models », *Handbook of Research in Instructional Technology*, États-Unis, D. Jonassen Éd., États-Unis, N.Y., Scolastic Press : <http://www.cudenver.edu/~bwilson/hndbkch.htm>.
- WOODROW, M. (1996). *Projet sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe : rapport de travail. Partie I. Synthèse et recommandations*, France, Conseil de l'Europe, 67 p.
- ZERPA-PULIDO, A. (1983). Facteurs d'ordre andragogique qui facilitent l'élaboration et la présentation d'une thèse, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation, 438 p.

- ZIMMERMAN, B. J., S. BONNER et R. KOVACH (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*, trad. de *Developing Self-Regulated Learners, Beyond Achievement to Self Efficacy*, Belgique, De Boeck Université, 182 p.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). « Self-regulated learning and academic achievement; And overview », *Educational Psychologist*, vol. 35, no 1, p. 3-17.

ANNEXE 1. Synthèse des facteurs de persévérance et d'abandon recensés

FACTEURS D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE	
Facteurs recensés	Principaux auteurs analysés
Motivation à entreprendre le programme, objectifs de l'étudiant	CSE, 2000b; Zimmerman <i>et al.</i> , 2000; Pageau et Bujold, 1999; Bourgeois et Saint-Pierre, 1997; Fortin, 1996; Sales Drolet et Simard, 1996a; Sales et Drolet, 1996b; Barbeau, 1994; Guglielmino, 1982, 1977;
Engagement dans le programme	CSE, 2000b; Pirot et DeKetele, 2000; Privé et Thériault, 1995; Tinto, 1987;
Intention d'obtenir le diplôme au moment de l'inscription	CSE, 2000b; Pageau et Bujold, 1999; Astin, 1998; Sales, Drolet et Simard, 1997; Sales et Drolet, 1996b;
Orientation et information (ignorance des autres choix, mauvais choix de programme, il ne s'agit pas du premier choix)	Pageau et Bujold, 1999; Kuzminjski, 1997; Sales, 1996b; Demol, 1995; Dupont et Ossandon, 1994;
Inscription à temps plein le jour (favorise la persévérance)	CSE, 2000b; Pageau et Bujold, 1999; Chenard, 1997, 1989, 1988; Sales <i>et al.</i> , 1996a, 1996b; Crespo et Houle, 1995; Coutier, 1990;
Inscription à temps partiel (nuit à la persévérance)	CSE, 2000b; CREPUQ, 1999; Pageau et Bujold, 1999; Chenard, 1997, 1989, 1988; Sales <i>et al.</i> , 1996a, 1996b; Crespo et Houle, 1995; Université du Québec à Rimouski, 1992; Cloutier, 1990; Dandurand et Fournier, 1979;
Diplôme d'études collégiales réussies	Pageau et Bujold, 1999; Sales et Drolet, 1996b;
L'adaptation (acculturation institutionnelle difficile, isolement de la famille, solitude, trop de travail, stress, l'éloignement, ignorance des exigences académiques des études universitaires, etc.)	Lamontagne, 2001; Zimmerman <i>et al.</i> , 2000; Guglielmino, 1982, 1977; Levinson, 1981; Pageau et Bujold, 1999; Sales et Drolet, 1996b; Demol, 1995; Snyders, 1993; Marchand, 1992; Dandurand, 1991; Chenard, 1989;
Expérience à l'université ou succès académique antérieur (dont à distance)	Lamontagne, 2001; CSE, 2000b; Pageau et Bujold, 1999; Romainville, 1997; Sales, 1996b; Tinto, 1987;
Anticipation et connaissance de ce qui l'attend à l'université	CSE, 2000b; Rivière et Jacques, 1998; Philippe, Romainville et Wilcoccq, 1997; Demol, 1995;
Perception d'un lien entre sa formation et sa carrière, l'apprentissage répond à ses besoins	CSE, 2000b; Pageau et Bujold, 1999; Sales et Drolet, 1996b; Bouchard, 1994; Knowles, 1990, 1975, 1970; Guglielmino, 1982, 1977;
Compétences estudiantines et stratégies (préparation dans les matières de base, méthodes d'études, compétences linguistiques, etc.)	Daudelin et Nault, 2003; Zimmerman <i>et al.</i> , 2000; De Lièvre, 2000; CSE, 2000b; Astin, 1999; Pageau et Bujold, 1999; Garrison, 1998, 1988; Pascarella, 1998; Coulon, 1997; Flessas, 1997; Romainville, 1997, 1994, 1992, 1990; Glickman, 1996; Depover, 1996; Boulet <i>et al.</i> , 1996; Ellis, 1995; Dupont et Ossandon, 1994; Bouchard, 1994; Pronovost, 1993; Erwin, 1991; Dandurand, 1991; Tinto, 1987, 1982, 1975; Sloane, 1987; Bourdages, 1986; Abrioux, 1985, Zepa-Pulido, 1983; Smith, 1983; Guglielmino, 1982, 1977;

Gestion du temps, autodiscipline	CSE, 2000b; Zimmerman <i>et al.</i> , 2000; Garrison, 1998; Fortin, 1996; Dupont et Ossandon, 1994; Bouchard, 1994; Zimmerman, 1990; Tinto, 1987, 1982, 1975; Guglielmino, 1982, 1977; Levinson, 1981;
Origine sociodémographique (absence de modèle de réussite universitaire, de réseau, etc.)	Cyrulnik, 2001; CSE, 2000b; Chenard, 1997; Courville, 1997; Sales et Drolet, 1996b; Crespo et Houle, 1995; Demol, 1995; Trottier <i>et al.</i> , 1995; Pageau, 1994a; Dandurand, 1991; Cloutier, 1990; Boudon, 1973;
Autres facteurs d'ordre psychologique favorables ou non à la formation universitaire continue (âge, genre, style d'apprentissage, prédisposition à l'apprentissage autonome, sentiment de contrôle sur sa vie, etc.)	Doray, 2003; Lee et Campbell, 2003; Decarries et Corbeil, 2002; Thomas, 2001; Zimmerman <i>et al.</i> , 2000, 1990; d'Ortun, 2000b; CSE, 2000b; Fournier, Jeanrie et Lévesque, 1999; Cloutier, 1997; Flessas, 1997; Sims, 1995; Delahaye et Smith, 1995; Bouchard, 1994; d'Ortun, 1994; Felouzis, 1993; Vayer, 1993; Bastien, 1992; Reiff, 1992; Confessore et Confessore, 1992; Deschênes, 1991; Keefe, 1991; Cesljarevic, 1990; Hrimech, 1990; Langevin, 1990; Guglielmino, 1982, 1977; Morgan, 1976; Bujold, 1989; Garrison, 1989; Skrzypczak, 1989; Schmeck, 1988; Weinstein, 1988; Danis et Tremblay, 1988; Huteau, 1985; Theil, 1984; Guglielmin, 1982, 1977; Della-Dora et Blanchard, 1979; Levenson, 1981; Kolb, 1976;
FACTEURS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE	
Facteurs recensés	Principaux auteurs analysés
Choix d'une variété de dispositifs de formation (en respect des choix personnels ou pour pallier un handicap, la distance, etc.)	Straka, 2004; Daudelin et Nault, 2003; ICÉA, 2003a,b; Marchand, 2003; OCDE, 2003; Gouvernement du Québec, 2002a; Glickman, 2002; CEFRIQ, 2002; Dumazedier, 2002, 1996, 1995; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2001; Alberio, 2000; Ruelland, 2000; UNESCO, 2000; MÉQ, 1999; Commission européenne, 1999; Jézégou, 1998; Bouchard, 1998; Ruano-Borbalan, 1998; Dionne et Deschênes, 1997; Delors, 1996; Tousignant, 1995; Bouchard, 1994; CREPUQ, 1994; Jacquinot, 1993; Brien, 1992; Galvani, 1991; Pineau, 1989, 1980;
Offre abondante de cours facilitant la formation continue	ICÉA, 2003a,b; UNESCO, 2000; Unité européenne d'Eurydice, 2000;
Aide disponible à l'apprenant au besoin	Lamontagne, 2001; CSE, 2000b; Langevin, 1999; Langevin et Villeneuve, 1997; Erwin, 1991; Delworth et Hanson, 1989;
Climat pédagogique, contenus et organisation du programme (pédagogie universitaire, insatisfaction de l'étudiant, contenus obsolètes, pédagogie défailante, rétroaction déficiente, trop de compétition, pas de groupes de recherche, etc.)	Doray, 2003; Lamontagne, 2001; Alava, 2000; CSE, 2000b; Langevin et Bruneau, 2000; Boissonneault et Le Coz, 1999; Leclercq, 1998; Astin, 1998; Tardif, 1997; Dupont et Ossandon, 1994; Willis, 1994; REFAD, 1994; Brien, 1992; Abrioux, 1985;
Climat d'apprentissage (de sorte que l'apprenant se sente accepté, respecté et soutenu)	d'Ortun, 2004; Knowles, 1990, 1975, 1970; Tremblay, 1986;

Qualité de l'environnement d'apprentissage (ergonomie, services, ressources, facilité d'accès)	d'Ortun, 2004; Averous et Touzot, 2002; Lamontagne, 2001; Boissonneault et Le Coz, 1999; Losier, 1998; Fortin, 1996; Anderson, 1993;
Mesures d'encadrement institutionnel, dont à distance incluant l'habilitation aux études, métier d'étudiant	AIPU, 2003; CREPUQ, 2001; Paquette, 2001; Alava et Clanet, 2000; MÉQ, 2000; CSE, 2000b; Ruelland, 2000; Bernatchez, 2000; Langevin, 1999, 1998, 1997; Langevin, Bruneau et Thériault, 1999; Burgess, 1999; Pageau et Bujold, 1999; Bergeron, 1998; Université du Québec, 1998; Palkiewicz, 1998; Université Laval, 1998; Dionne, Mercier et al., 1998; Langevin et Villeneuve, 1997; MÉQ, 1997; Donald, 1997; Sloane, 1997; Philippe, 1997; Groupe interfacultaire de l'Université de Sherbrooke, 1996; Comité CONSTAT, 1996; Boulet <i>et al.</i> , 1996; Legault, 1996; Réseau de l'Université du Québec, 1996, 1992; Sales <i>et al.</i> , 1996b; Upcraft et al., 1996; Linard, 1995; Jacquinet-Delauney, 1995; Ellis, 1995; Rossman et Rossman, 1995; Crespo et Houle, 1995; Université du Québec à Montréal, 1995; LeBel, 1995, 1992; Bertrand, Demers et Dion, 1994; Power, Dallaire, Dionne et Théberge, 1994; Bertrand <i>et al.</i> , 1994; Hotte, 1993, 1992; Michaud, 1992; Ellsworth, 1992; Carrier, 1991; Grow, 1991; Deschênes, Lebel, Bourdages et Michaud, 1990; Delworth et Hanson, 1989; Smith, 1983; James, 1982;
Implication de l'apprenant dans la planification de ses apprentissages et de leur évaluation	Bouchard, 1994; Knowles, 1990, 1975, 1970;
Politiques et règlements institutionnels (peu ou pas de reconnaissance d'acquis, contingentement, etc.)	TÉLUQ, 1997; Université de Montréal, 1997; Université du Québec à Montréal, 1997; Assemblée Nationale du Québec, 1995;
Autres facteurs d'ordre pédagogique favorables ou non à la formation universitaire continue.	DiPaolo, 2001; Gale, 1999; Morgan et Tam, 1999; O'Heron, 1997; Moortgat, 1996; Bouchard, 1994;

FACTEURS D'ORDRE ENVIRONNEMENTAL

Facteurs recensés	Principaux auteurs analysés
Responsabilités assumées outre la formation suivie (personnes à charge, etc.)	Decarries et Corbeil, 2002; Lamontagne, 2001; CSE, 2000b; Pageau et Bujold, 1999; Sales, Drolet et Simard, 1997; Sales et Drolet, 1996b; Bouchard, 1994; Dandurand, 1991; Chenard, 1989b;
Conciliation difficile études et aléas de la vie (études, travail, vie personnelle, etc.)	Decarries et Corbeil, 2002; St-Germain, 2002; D.-G. Tremblay, 2002; CSE, 2000b; Sales et Drolet, 1996b; Trottier <i>et al.</i> , 1995;
Travail rémunéré de plus de 15 heures semaines durant les études	CSE, 2000b; Pageau et Bujold, 1999; Sales, Drolet et Simard, 1997; FQPPU, 1997; Sales et Drolet, 1996b; Chenard, 1989b;
Ressources de l'étudiant (endettement étudiant, absence de soutien socioaffectif, absence de réseau, accès difficile au service de garde, etc.)	Lamontagne, 2001; CSE, 2000b; Pageau et Bujold, 1999; Kuzminski, 1997; Privé et Thériault, 1995; Trottier <i>et al.</i> , 1995; Bouchard, 1994; La Haye et Lespérance, 1992;

Possibilité d'un emploi au terme de la formation	Gemme, Lalonde et Taillefer, 1999; CSE, 2000b; Sales, Drolet et Simard, 1997; Sales et Drolet, 1996b; Gingras, Durocher et Tétreau, 1995;
Présence de soutien au besoin (environnement personnel ou professionnel)	Lamontagne, 2001; CSE, 2000b; Bujold, 1999; Bouchard, 1994;
Autres facteurs d'ordre environnemental favorables ou non à la formation universitaire continue (employeurs, aléas de la vie, politiques de l'État, etc.).	Gouvernement du Québec, 2004, 2003, 2002a; OCDE, 2003; Malenfant, 2002; Bélanger, 2002; d'Ortun, 2002b; Decarries et Corbeil, 2002; Bourhis et Wils, 2001; Hauteceur, 2000; UNESCO, 2000; Aucouturier, 2001; d'Ortun, 2001c; d'Ortun, 2000d; MÉQ, 2000b, 2000c, 2000e, 2000f; Bélanger, 2000; Bujold et Gingras, 2000; Houde, 1999; Gagné, 1999; CSE, 1998b; Lemaire et Home, 1997; Petrella, 1997; Woodrow, 1996; Bouchard, 1994; Gill et Saunders, 1992; Pineau, 1989, 1980.

Synthèse par F. d'Ortun.

ANNEXE 2. Population des deux certificats

Source : de d'auteur d'après le compendium des programmes retenus.

	TÉLUQ	Certificat en adm. (FAD)	FÉP de l'UdeM	FÉP à distance	Gérontologie et (FAD)
TOTAL INSCRIPTION/ COURS/ AN * un même étudiant peut suivre plus d'un cours par année					
1997-1998	17 247	2 308	32 891	5 276	3 560 / 2 899
1998-1999	18 802	2 278	31 000	6 040	3 250 / 2 896
1999-2000	18 479	2 213	30 468	5 738	2 945 / 2 664
2000-2001	19 155	2 179	33 417	5 973	3 111 / 2 810
DIPLÔMÉS : femmes / hommes / total					
1997-1998		36+25 = 61	Nd	Nd	199+15 =214
1998-1999		38+18 = 56	Nd	Nd	177+17 =194
1999-2000		20+ 6 = 26	Nd	Nd	180+27 =207
2000-2001		Nd	Nd	Nd	Nd
% FEMMES	69,0%	65,0%	Nd	82,9%	95,2%
adultes au travail	70,0%	Nd	Nd	Nd	Nd
âge moyen	32,2	Nd	Nd	Nd	Nd
PROVENANCE					
Montréal et région	54,5%	50,0%	Nd	Nd	61,6%
Québec et région	18,5%	25,0%	Nd	Nd	8,4%
Autres régions	5,1%	25,0%			30,0%
FORMATION ANTÉRIEURE					
Collégiale	17,5%	Nd	Nd	Nd	Nd
Universitaire 1er cycle	39,%	Nd	Nd	Nd	Nd
Universitaire (diplômé 1 ^{er} cycle)	20,0 %	Nd	Nd	Nd	Nd
Universitaire (2e cycle et plus)	2,5%	Nd	Nd	Nd	Nd
Autres	20,5%	Nd	Nd	Nd	Nd

Nd : non disponibles

ANNEXE 3. Schéma d'entretiens

SCHEMA DES ENTRETIENS DIRIGÉS

DIMENSION 1 Facteurs favorables à la persévérance

Pour commencer, nous allons aborder des questions qui touchent la conception que vous vous faites de vos études et de la place que les études occupent dans l'ensemble de vos activités, de ce qui vous a motivé à entreprendre des études universitaires à distance et en quoi ce programme de certificat (*administration* ou *gérontologie*, selon) est en lien avec votre plan de carrière.

- Question 1.1 Qu'est-ce qui vous a motivé à entreprendre des études universitaires à distance?*
- Question 1.2 Durant ces études, vous assumiez d'autres responsabilités (travail, famille, engagement social) ou réalisiez d'autres activités (loisirs). Comment ces responsabilités ou activités influençaient-elles le déroulement de vos études (au niveau du rythme de vos études, de l'organisation du temps consacré aux études)? OU Comment organisez-vous vos études par rapport à ces activités? OU Est-ce que ces activités influencent l'organisation de vos études?*
- Question 1.3 Ce certificat était-il en lien avec votre carrière?*
- Question 1.4 Au moment de l'inscription à ce certificat, visiez-vous décrocher un diplôme?*

DIMENSION 2 Facteurs défavorables à la persévérance

Le prochain thème abordé concerne votre vision de la persévérance aux études universitaires suivies à distance. En fait, nous cherchons à identifier des facteurs qui favorisent la persévérance dans les études universitaires à distance, en s'appuyant sur votre propre expérience.

- Question 2.1 Persévérer dans des études à distance; c'est quoi pour vous?*
- Question 2.2 Était-ce votre première expérience d'études à distance? Qu'est-ce qui vous attirait dans le fait d'étudier à distance?*
- Question 2.3 Avez-vous reçu un coup de pouce lors des moments difficiles ou lors d'une baisse de motivation par rapport à ce certificat à distance? Expliquez.*
- Question 2.4 Selon vous, une personne qui réussit des cours suivis sur place à l'université réussit-elle tout aussi bien si elle étudie à distance? Pourquoi?*
- Question 2.5 À l'inverse, selon vous une personne qui réussit des cours à distance à l'université réussit-elle aussi bien si elle les suit sur place, à l'université? Pourquoi?*
- Question 2.6 J'imagine qu'avant d'entrer dans ce certificat (NOMMER) offert à distance, vous vous étiez fait une idée du déroulement de vos études. La formation à distance correspond-elle à ce que vous souhaitiez au point de départ?*
- Question 2.7 Le contenu de vos cours était imprimé sur du papier à la manière d'un livre. Selon votre expérience d'étudiante à distance, est-ce que cela aurait changé quelque chose pour vous si vos cours avaient plutôt été diffusés par ordinateur? (ou l'encadrement)*

DIMENSION 3 Mesures d'encadrement souhaitées

Le dernier thème porte sur les moyens que l'université a mis en place ou qu'elle pourrait développer, pour aider les étudiants à distance à persévérer et à obtenir le diplôme. Mais d'abord,

Question 3.1 Selon votre expérience, qu'est-ce qui favorise le plus la persévérance dans un certificat suivi à distance?

Question 3.2 Spontanément, connaissez-vous des mesures ou des ressources que l'université ou votre programme d'études à distance mettait à votre disposition pour vous aider à persévérer?

Question 3.3 Selon vous, les efforts faits par l'université pour aider les téléapprenants à persévérer vous ont-ils été utiles (service téléphonique, tutorat électronique, rencontres, références)?

Question 3.4 Selon vous, quel genre de moyens l'université pourrait-elle utiliser pour améliorer la persévérance aux études des étudiants à distance?

Question 3.5 D'après votre expérience d'universitaire à distance, selon vous - à talent égal - qu'est-ce qui caractérise une personne qui persévère à distance d'une autre, qui elle, abandonne les études à distance?

S'il y a lieu : On a passé à travers toutes les questions. Auriez-vous d'autres commentaires à ajouter sur la persévérance dans des études universitaires suivies à distance?

ANNEXE 4. Fiche d'identification

FICHE D'IDENTIFICATION ET DE RENSEIGNEMENTS

Données confidentielles pour fins de recherche et d'analyse

Nom _____

Adresse _____

Code postal _____

Numéro(s) de téléphone _____ Autre no _____

Adresse électronique _____

Année de naissance 19 ____

Dans lequel de ces certificats à distance étiez-vous inscrite? Gérontologie () Administration ()

Avez-vous complété ce programme? OUI () NON ()

Si OUI, en quelle année avez-vous obtenu votre diplôme? _____

 tait-ce votre première expérience de formation à distance? OUI () NON ()

Si NON, quel(s) autres cours ou programme(s) avez-vous suivis?

*(Vous pouvez utiliser le verso)*Au moment de vous inscrire dans ce programme de certificat, aviez-vous complété...

- un diplôme d'études collégiales (DEC)? OUI () NON ()
- un diplôme d'études secondaires? OUI () NON ()
- des cours de niveau universitaire? OUI () NON () Expliquez.

Occupiez-vous un emploi durant ces études à distance? OUI () NON ()

Si OUI, combien d'heures par semaine? ____ heures (Expliquez)

Combien de cours suiviez-vous en même temps dans ce certificat? ____ cours Expliquez.

Au total, combien de mois avez-vous passé dans ce programme? ____ mois Expliquez.

Merci !

ANNEXE 5. Entente de confidentialité et consigne des entretiens

ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ

Confidentialité et partage des résultats

Par respect de la confidentialité, les noms et les coordonnées des participantes ne paraîtront pas au rapport de recherche et les données recueillies, les résultats et les interprétations seront utilisés à des fins de recherche seulement.

Un exemplaire de cette entente, signée par chaque participante, sera logé avec l'ensemble du matériel confidentiel recueilli (cassettes, transcriptions et questionnaires).

La chercheuse s'engage à faire part des résultats aux deux questionnaires à la participante, si elle souhaite les connaître.

Fiche signée à Montréal, ce _____ 2001

entre Francine D'Ortun, doctorante, Université de Montréal

Signature : _____

et la participante

J'ai pris connaissance du contenu de cette fiche.

Initiales ____

CONSIGNES DES ENTRETIENS – F. d'Ortun

À lire aux participant(e)s et leur remettre ensuite copie de ces consignes.

1. Je vous remettrai une copie des consignes d'entretien que je m'appête à vous lire. Vous aurez donc devant vous la même feuille que moi.
2. Les questions que je vais vous poser font appel à diverses expériences que vous avez pu vivre alors que vous étiez *étudiant à distance* au certificat (nommer : gérontologie ou administration).
4. Je vous invite à expliquer brièvement votre réponse et à répondre suivant ce qui vous vient spontanément à l'esprit.
5. Vous ne serez pas obligé d'écrire. Votre principal travail consiste à fouiller dans votre expérience afin de donner la réponse qui vous paraît la plus juste.
6. L'entretien d'une durée maximale de 90 minutes sera enregistré. Toutes les données recueillies à l'occasion de cette recherche sont traitées confidentiellement.
7. Durant l'entretien, je prendrai des notes sur vos réponses et vos commentaires.
8. Une fois l'entretien terminé, je vous remettrai deux questionnaires à compléter, ce qui demande environ 15 minutes. Vous me les remettrez avant de quitter.
9. Un montant de 20\$ vous sera remis au moment de quitter.

Merci de votre collaboration,

Francine D'Ortun
Doctorante, Université de Montréal
[REDACTED]

ANNEXE 6. SDLRS et FOAD : documents examinés par l'auteure

Recherches examinées qui comporte le recours au SDLRS	Population enfant	Population adulte	Population scolaire	Population travailleuse	Méthode expliquée	Formation à distance
Pachnowski, Lynne M. et Joseph P. Jurczyk. <i>Correlating Self-Directed Learning with Distance Learning Success</i> , 2000, no ED441000.		✓	✓		✓	X
Cesljarevic, O. UdeM These LB 5 U57 1991 v013.		✓	✓		✓	
Lemonde, M. UdeM These LB 5 U57 1991 v053.	✓					
Guindon, M. UdeM These LB 5 U57 1992 v032.		✓	✓		✓	
Pronovost, L. UdeM These LB 5 U57 1994 v011.	✓					
Bouchard, P. UdeM These LB 5 U57 1995 v006.	✓			✓	✓	
Torrance, E. et S. Mourad. <i>Psychological Reports</i> . v43 (3, Pt 2) 1978, p.1167. (critique du SDLRS).					✓	
Mourad, S. et E. Torrance. <i>Journal for the Education of the Gifted</i> . v3 n2 1979, p.93. (critique du SDLRS).					✓	
Guglielmino, L. Dissertation Abst 1979, no 14573-001					✓	
Guglielmino, P. et D. Roberts. <i>Human Resource Development Quarterly</i> . v3(3) 1992, p.261.		✓		✓	✓	
Bonham, L. <i>Adult Education Quarterly</i> . v41(2), 1991, p.92.		✓			✓	
Long, H.B. <i>Adult Education Quarterly</i> . v39(4) 1989, p.240.					✓	
Guglielmino, L. <i>Adult Education Quarterly</i> . v39(4) 1989, p.235.					✓	
Guglielmino, P. et D. Roberts. <i>Human Resource Development Quarterly</i> . v3 n3 1992, p.261, Noo EJ453935					✓	
Long, H.B. et S. Smith. <i>Educational Gerontology</i> . v15(3) 1989, p.221.					✓	
Long, H.B. <i>International Journal of Lifelong Education</i> . v6 n4 1987, p.331, no EJ362013.					✓	
Long, H.B. et autres. Expanding Horizons in Self-Directed Learning 1999 (critique vs SDLRS).	✓	✓	✓	✓	✓	
Long, Huey B. et autres. New Ideas about Self-Directed Learning, no ED368924.					✓	
Long, H.B. et autres. Self-Directed Learning: Application and Research, no ED36892					✓	
Long, H.B. et autres. Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning, no ED368917.					✓	
Long, Huey B. And Others. Self-Directed Learning: Emerging Theory et Practice, no ED368916					✓	
Straka, G. et I. Hinz, no ED392961 et ED392916.					✓	
Field, L. <i>Adult Education Quarterly</i> . v41 n2 1991, p.100.					✓	
Wang, X. et al. no ED314437.					✓	
Guglielmino, L. et autres. <i>Adult Education Quarterly</i> . v39 n4 1989, p.235, no EJ391648.					✓	
Field, L. <i>Adult Education Quarterly</i> . v39 n3 1989, p.125, no EJ388153.					✓	
Brockett, R. G. <i>Adult Education Quarterly</i> . v36 n1 1985, p.15, no EJ321870.					✓	
Long, H.B. et S. Agyekum. <i>Higher Education</i> . v13 n6 1984, p.709, no EJ312077.					✓	
Ryan, K.C. DAI-A 60/07, 2000, p.2330.					Oddi	
Chien, M.H. no 9828282.					✓	
Redding, T.R. 1997, no 9810317.					✓	
Williams, C. et A. Mayfield, DAI-A 59/02 1998, p.396.					Ocli	
Barrett, H.C. 1991, no 9121829, p. 257 et DAI-A 52/03, p. 778.		✓				
Russell, J.W. no 8814608.		✓			✓	

ANNEXE 7. Le test Locus de contrôle

Locus de contrôle – usage de F. d'Ortun

Consigne

Dans le questionnaire qui suit, vous trouverez une série d'énoncés. Vous serez probablement en accord avec certains énoncés et en désaccord avec d'autres. Nous sommes intéressés à connaître dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les opinions proposées. Lisez attentivement chaque énoncé et indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord en inscrivant dans l'espace réservé à cet effet, le chiffre correspondant à votre réponse. Il n'existe pas de bonne ou de mauvaise réponse. La première impression est souvent la meilleure. Répondez à tous les énoncés.

Si vous êtes tout à fait en désaccord :	- 3
Si vous êtes presque en désaccord :	- 2
Si vous êtes un peu en désaccord :	- 1
Si vous êtes un peu en accord :	+ 1
Si vous êtes presque en accord :	+ 2
Si vous êtes tout à fait en accord :	+ 3

1	Que je devienne ou non une personne « leader » dépend principalement de mes habiletés.	
2	La plupart du temps, c'est le hasard qui détermine ma vie.	
3	J'ai l'impression que ce qui arrive dans ma vie dépend surtout des personnes qui ont plus de pouvoir que moi.	
4	Que j'aie ou non un accident dépend surtout du fait que je sois une/ un bon conducteur.	
5	Quand je fais des projets, je suis presque certain(e) de les mettre à exécution.	
6	Souvent, il n'y a aucune possibilité de protéger mes intérêts personnels contre la malchance.	
7	Lorsque j'obtiens ce que je veux, c'est habituellement parce que je suis chanceux/ chanceuse	
8	Même si j'ai les habiletés requises, le fait que j'obtienne un poste de responsabilité dépend du fait que je plais ou non aux gens en position de pouvoir.	
9	Le nombre d'ami(e)s que j'ai dépend de ma gentillesse envers les gens.	
10	Je me suis souvent aperçu que ce qui doit arriver dans ma vie arrivera quoi que je fasse.	
11	Ma vie est en grande partie contrôlée par les personnes qui ont plus ou pouvoir que moi.	
12	Que j'aie ou non un accident de voiture dépend surtout du hasard.	
13	Les gens comme moi ont très peu de chance de protéger leurs intérêts personnels.	
14	Ce n'est pas toujours sage de ma part de faire des projets trop longtemps à l'avance parce que souvent, ce qui m'arrive n'est qu'une question de chance ou de malchance.	
15	Pour obtenir ce que je veux, il faut que je fasse plaisir aux gens au-dessus de moi.	
16	Que j'obtienne ou non un poste de responsabilité dépend de la chance que j'ai d'être au bon endroit, au bon moment.	
17	Si des gens importants décidaient de ne pas m'aimer, je ne pourrais probablement pas me faire beaucoup d'ami(e)s.	
18	Je peux, en général, déterminer ce qui arrivera dans ma vie.	
19	Habituellement, je suis capable de protéger mes intérêts personnels.	
20	Les autres conducteurs sont généralement responsables du fait que j'aie ou non un accident de voiture.	
21	Quand j'obtiens ce que je désire, c'est habituellement par ce que j'ai travaillé fort pour l'obtenir.	
22	Pour réaliser mes projets, je m'assure qu'ils sont en accord avec les désirs des gens qui sont au-dessus de moi.	
23	Ce sont mes propres actions qui déterminent ma vie.	
24	Le fait que j'aie beaucoup d'ami(e) dépend surtout du hasard.	

ANNEXE 8. Exemple d'interprétation du Locus

Résultats et interprétation du locus de la téléuniversitaire numéro 13

I	Internal Scale :	34/48
P	Powerful others Scale :	12/48
C	Chance Scale :	11/48

Facteur I (*Internal Scale*) rend compte du pouvoir que le sujet sent avoir sur sa propre vie. Avec un résultat de 34 à la dimension I (locus interne), T13 a l'impression de contrôler ce qui lui arrive; T13 a le sentiment d'avoir un pouvoir considérable sur les sources de renforcement et a tendance à se voir comme la cause de ce qui lui arrive. Contrairement aux personnes dont le locus est externe, T13 a moins besoin de l'approbation des autres, ayant davantage confiance dans son efficacité personnelle et est mieux armée pour faire face à l'anxiété; T13 cherche à comprendre le monde dans lequel elle vit, sans adopter d'attitudes moralisatrices ou dominatrices, et sans manifester non plus de préoccupation excessive pour se conformer aux normes établies. T13 fait un meilleur usage de l'information dont elle dispose, et est plus apte à s'impliquer activement pour améliorer les situations dans lesquelles elle se trouve. Il est possible qu'elle réussisse bien sur le plan scolaire et ait une meilleure adaptation sur le plan personnel. T13 a le sentiment que ce qui lui arrive est une conséquence de ses actes (contrairement au pôle externe qui aurait plutôt dénoté le sentiment que ce qui lui arrive est l'effet du hasard ou de facteurs échappant à son contrôle). Les sujets « internes » cherchent davantage à contrôler leur environnement et leur besoin d'approbation sociale est plus faible (contrairement aux « externes » qui sont fréquemment plus anxieux et qui ont moins confiance en eux-mêmes).

Facteur P (*Powerful Others Scale*) rend compte du sentiment qu'a le sujet du pouvoir que les autres exercent sur lui. L'absence de la dimension P ne signifie pas qu'un sujet n'y croit pas; c'est plutôt qu'il ne s'y croit pas soumis. Un résultat de 12 à cette dimension dénote la présence de ce facteur. Ce facteur est ordinairement moins élevé chez les femmes que chez les hommes en raison de l'éducation. Un résultat de 14/48 révèle que T13 a plutôt tendance à être active, à prendre en main les décisions concernant sa santé. Un résultat très élevé aurait révélé peu de créativité et qu'elle est à l'aise à l'intérieur d'institutions.

Facteur C (*Chance or fate Scale*) rend compte de l'impression qu'a le sujet de la part de contrôle que la chance ou le destin joue dans sa vie. L'absence de la dimension C ne signifie pas que le sujet n'y croit pas; c'est plutôt qu'il ne s'y croit pas soumis. Un résultat de 11/48 dénote la présence de ce facteur; T13 croit que la chance ou des forces extérieures peuvent être considérées mais sans s'y soumettre. Un résultat élevé à ce facteur aurait révélé un sujet fataliste, négatif, peut-être hostile et intolérant.

ANNEXE 9. Le test SDLRS

SDLRS – usage de F. d'Ortun

Nom de la participante : _____
 Programme d'études : _____
 Date d'aujourd'hui : _____
 Endroit : _____

Directives

Le présent questionnaire est destiné à recueillir les données sur les attitudes et les préférences en matière d'apprentissage. Veuillez lire chaque item et indiquer dans quelle mesure vous croyez que l'énoncé s'applique à vous-même. Veuillez lire attentivement les choix proposés et encerclez (ou marquez d'un X) la lettre figurant sous la réponse qui correspond le mieux à vos dispositions personnelles.

Aucune limite de temps n'est fixée pour répondre au questionnaire. Évitez cependant de trop vous attarder à un item en particulier. Votre première réaction à la question sera habituellement la plus exacte.

- A. Ne s'applique presque jamais à moi (je me sens presque jamais de cette façon)**
B. S'applique rarement à moi (je me sens de cette façon moins de la moitié du temps)
C. S'applique parfois à moi (je me sens de cette façon environ la moitié du temps)
D. S'applique habituellement à moi (je me sens de cette façon plus de la moitié du temps)
E. S'applique presque toujours à moi (je me sens toujours de cette façon)



1	J'espère continuer à apprendre aussi longtemps que je vivrai	A	B	C	D	E
2	Je sais ce que je veux apprendre	A	B	C	D	E
3	Lorsqu'il y a quelque chose que je ne comprends pas, je m'en tiens éloigné(e)	A	B	C	D	E
4	Lorsqu'il y a quelque chose que je veux apprendre, je trouve habituellement un moyen d'y parvenir	A	B	C	D	E
5	J'aime apprendre	A	B	C	D	E
6	Il me faut un certain temps pour démarrer de nouveaux projets	A	B	C	D	E
7	En classe, je m'attends à ce que le professeur dise à tous les étudiants exactement ce qu'il faut faire tout le temps	A	B	C	D	E
8	Je crois que réfléchir à ce que nous sommes, où nous sommes et où nous allons devrait occuper une place majeure dans l'éducation de chaque personne	A	B	C	D	E
9	Je ne travaille pas très bien lorsque je suis laissé(e) à ma propre initiative	A	B	C	D	E
10	Si je constate que j'ai besoin d'un renseignement, je sais où l'obtenir	A	B	C	D	E
11	Je peux apprendre par mes propres moyens plus facilement	A	B	C	D	E
12	Même lorsque j'ai une idée formidable, je n'arrive pas à trouver un moyen de la mettre en pratique	A	B	C	D	E
13	En situation d'apprentissage, je préfère prendre part à la décision sur ce qui sera appris et sur la manière d'apprendre	A	B	C	D	E
14	Peu m'importe qu'une étude soit difficile, pourvu que le sujet m'intéresse	A	B	C	D	E
15	Personne autre que moi-même n'est vraiment responsable de ce que j'apprends	A	B	C	D	E
16	Si je suis en train d'apprendre quelque chose, je peux dire si j'apprends bien ou mal	A	B	C	D	E

17	Il y a tant de choses que j'aimerais apprendre que je souhaiterais que les journées soient plus longues	A	B	C	D	E
18	Lorsque j'ai décidé d'apprendre quelque chose, je peux trouver le temps de le faire, même lorsque je suis très occupé(e)	A	B	C	D	E
19	J'ai de la difficulté à comprendre ce que je lis	A	B	C	D	E
20	Si je n'apprends pas, ce n'est pas de ma faute	A	B	C	D	E
21	Je sais lorsque j'ai besoin d'apprendre davantage sur un sujet	A	B	C	D	E
22	Si je peux comprendre quelque chose assez bien pour me tirer d'affaires, ça ne me dérange pas s'il me reste des questions sans réponse	A	B	C	D	E
23	Je considère les bibliothèques comme des endroits ennuyeux	A	B	C	D	E
24	Les gens pour qui j'ai le plus d'admiration apprennent continuellement de nouvelles choses	A	B	C	D	E
25	Je peux concevoir plusieurs façons différentes de s'y prendre pour étudier un nouveau sujet	A	B	C	D	E
26	Je cherche à rattacher ce que j'apprends à mes objectifs à long terme	A	B	C	D	E
27	Je peux apprendre par mes propres moyens à peu près tout ce que je pourrais avoir besoin de savoir	A	B	C	D	E
28	J'éprouve un réel plaisir à découvrir la réponse à une question	A	B	C	D	E
29	Je n'aime pas les questions où il y a plus d'une bonne réponse	A	B	C	D	E
30	Je m'intéresse à tout	A	B	C	D	E
31	Je serai heureux(se) lorsque j'aurai fini d'apprendre	A	B	C	D	E
32	Je suis moins intéressé(e) à apprendre que d'autres semblent l'être	A	B	C	D	E
33	Je n'éprouve aucune difficulté à acquérir les habiletés scolaires de base	A	B	C	D	E
34	J'aime faire de nouvelles expériences, même lorsque je suis incertain(e) des résultats	A	B	C	D	E
35	Je déteste que des personnes réellement compétentes signalent mes erreurs	A	B	C	D	E
36	J'ai le don de trouver des façons originales de faire les choses	A	B	C	D	E
37	J'aime songer à l'avenir	A	B	C	D	E
38	Je réussis mieux que la plupart des gens à trouver les renseignements dont j'ai besoin	A	B	C	D	E
39	Je considère les problèmes comme des défis et non comme des barrières	A	B	C	D	E
40	Je peux m'imposer de faire tout ce que je crois devoir faire	A	B	C	D	E
41	Je suis satisfait(e) de ma façon d'analyser les problèmes	A	B	C	D	E
42	J'assume un rôle de leader dans les situations d'apprentissage en groupe	A	B	C	D	E
43	J'aime discuter des idées	A	B	C	D	E
44	Je n'aime pas les situations d'apprentissage difficiles	A	B	C	D	E
45	J'ai un profond désir d'apprendre de nouvelles choses	A	B	C	D	E
46	Plus j'apprends de nouvelles choses, plus le monde devient intéressant	A	B	C	D	E
47	C'est plaisant d'apprendre	A	B	C	D	E
48	Il est préférable de s'en tenir aux méthodes d'apprentissage éprouvées plutôt que d'en chercher continuellement de nouvelles	A	B	C	D	E
49	Je veux apprendre davantage afin d'assurer ma croissance personnelle	A	B	C	D	E
50	Je suis responsable de mon apprentissage, personne d'autre ne l'est pour moi	A	B	C	D	E
51	Je considère qu'il est important d'apprendre à apprendre	A	B	C	D	E
52	Je ne serai jamais trop âgé(e) pour apprendre de nouvelles choses	A	B	C	D	E
53	L'apprentissage constant est une corvée	A	B	C	D	E
54	L'apprentissage est un outil de développement utile pour toute la vie	A	B	C	D	E
55	Chaque année, j'apprends par mes propres moyens de nombreuses choses nouvelles	A	B	C	D	E
56	L'apprentissage ne change rien à mon existence	A	B	C	D	E
57	J'apprends facilement aussi bien en classe que par mes propres moyens	A	B	C	D	E
58	Ceux qui apprennent sont ceux qui mènent	A	B	C	D	E

Ce questionnaire a été traduit en 1983 sous la responsabilité d'Adèle Jomphe Hill de l'Université du Québec à Hull, avec la permission de Guglielmino et Associates.

ANNEXE 10. Caractéristiques des sujets

SUJET 1 (T1GP)	Diplômée en gérontologie de l'Université de Montréal, 59 ans, vue le 11 octobre 2001, résultats : SDLRS : 226 (+12), Locus : I : 38; P : 8; C : 12
- certificat en lien avec son travail d'infirmière dans 2 centres, horaire de soir, 37 ½ semaine - n'a pas réduit temps de travail durant études - déplore qu'employeur ne défraie pas cours et n'octroie pas de temps pour étudier - baccalauréat par cumul donne droit à une augmentation nette par paie de 50\$ - avantage salarial dès l'obtention du diplôme, pas contrainte à s'inscrire, plaisir d'apprendre - choisi distance pour éviter transport, souplesse horaire, motivation et intérêt envers cours - n'en est pas à sa première expérience à distance - fière de compléter baccalauréat par cumul avec ce 3^e certificat à la FÉP de l'UdeM - suivait 2 cours session aux trois sessions : automne, hiver et été - connaissait tutorat et savait pouvoir se rendre à l'université pour visionner documents - n'a pas eu recours aux tuteurs - aurait souhaité que l'U l'appelle pour s'enquérir avancement des travaux - soutien de collègues aussi étudiantes, si motivation baisse ou questions vs matériel - collègues allaient ensemble passer examens à la fin de chaque session, sur place à l'UdeM - déplore qualité cassettes reçues, parfois inaudibles et décor derrière conférenciers sur vidéos. - considère textes de bonne qualité - n'a ni ordinateur ni courriel, ni à la maison ni au travail, n'en veut pas - n'a jamais suivi de cours en ligne et jamais n'en suivrait - pour elle, causes d'abandon : manque autodiscipline, besoin être appelé, motivé - pour réussir : faut se connaître, être encadré, capable d'autodiscipline et de gérer son temps, être motivé et intéressé par cours et voir lien entre travail et cours suivis	
SUJET 2 (T2GP)	Diplômée en gérontologie de l'Université de Montréal, 37 ans, vue le 18 octobre 2001, résultats : SDLRS : 183 (-31), Locus : I : 25; P : 16 : C : 27
- diplôme obtenu en 2001 du certificat considéré en lien avec son travail - infirmière, pas à sa première formation à distance, a complété certificat <i>Santé communautaire</i> - avait déjà suivi cours universitaires avant de s'inscrire à ces certificats - comme toutes, travaillait temps complet durant études, elle : 35 heures semaine en 4 soirs - à l'instar de toutes, déplore disponibilité des tuteurs - travail de soir <i>incompatible</i> avec tutorat offert - suivait 2 cours session et a passé 15 mois dans le programme - n'aurait jamais suivi cours si livrés par ordinateur - n'accède pas à l'ordinateur au travail et n'en veut pas, ni ne souhaite de courriel - famille a un compatible IBM utilisé par les enfants et son mari - a débuté études universitaires sans enfant et en a eu deux par la suite - autoformation assistée afin de passer plus de temps avec enfants et éviter déplacements - Maintenant que les enfants ont vieilli, envisage suivre cours sur place, à l'U - considère que sur place « trop de temps perdu, bruit, pas assez de matières ou de lectures » - déteste travaux en équipe; s'il y en a sur place, étudiera à nouveau à distance pour les éviter - aurait aimé qu'employeur paie ses cours et octroie de temps pour études - comme l'ensemble des participantes, visait le diplôme lorsqu'elle s'est inscrite - était inscrite en gérontologie pour se qualifier pour un poste - a eu poste avant diplôme MAIS a persisté dans le programme, dit aimer étudier - vise à travailler en CLSC car travail plus léger - a hernie discale qui rend études sur place difficiles, inconfort du mobilier à l'U - autoformation l'a aidée à corriger manie « dernière minute », est disciplinée dorénavant - aime se déplacer pour examen tous ensemble, Pavillon Jean-Brillant : échéance à respecter - comme l'ensemble des participantes, déçue des tuteurs qu'elle a tenté de joindre sans succès - déçue de l'annonce que tous cours du programme disponibles à distance : doit suivre 1 cours sur place car avait suivi cours de ce certificat dans autre programme (offre de cours limitée) - déçue de la redondance entre certains cours	

SUJET 3 (T3GP)

Diplômée en gérontologie de l'Université de Montréal, 54 ans, vue le 9 novembre 2001, résultats : SDLRS : 194 (-20), Locus : I : 34; P : 22; C : 23

- formation en lien avec le travail à temps complet, 35 heures sur 5 jours
- comme toutes, visait le diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
- disponibilité des tuteurs l'a déçue
- suivait deux cours session
- cours utiles au travail, ne travaille pas spécifiquement avec gens âgés mais clientèle vieillit
- quoique formation reconnue, employeur ne rembourse pas cours
- diplôme obtenu en 2000 et 30 mois dans le programme
- première expérience de formation à distance
- vient d'obtenir baccalauréat par cumul de certificats en 10 années à l'UdeM
- avait complété 2 certificats sur place à l'UdeM : *Santé communautaire* et *Intervention clinique*
- infirmière était monoparentale durant études
- mentionne, à l'instar des autres, que salaire majoré de 50\$-100\$ sous présentation du bacc.
- avant ce certificat, suivait 2 cours session sur place
- n'aurait jamais suivi cours livrés par ordinateur
- ni ordinateur ni courriel et n'en veut pas
- formation initiale à Paris, a refait formation au Québec pour avoir droit de pratiquer
- autoformation assistée car transport s'est mis à lui peser
- aime étudier sur place mais trouve cours à distance plus faciles
- n'avait pas travaux d'équipe sur place et croit qu'horaire des infirmières ne permet pas
- vise maîtrise en sociologie du travail, sujet : femmes, santé et vieillissement
- a façon « intensive » d'étudier avec autoformation assistée

SUJET 4 (T4GP)

Diplômée en gérontologie de l'Université de Montréal, 37 ans, vue le 12 novembre 2001, résultats : SDLRS : 232 (+18), Locus : I : 43; P : 12; C : 13

- formation directement en lien avec le travail à temps complet, 37 heures semaine durant études
- visait le diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
- disponibilité des tuteurs l'a déçue
- de façon générale, suivait deux cours par session
- cours non remboursés par l'employeur
- diplôme obtenu en 2000 après 16 mois dans le programme
- a 3 enfants de moins de 15 ans
- termine 3^e certificat d'un bacc. par cumul dont 2 cert. préalables à l'emploi obtenu en CLSC
- 1^{ère} expérience à distance
- avait DEC à l'inscription et jamais suivi de cours universitaires
- suivait entre 1 et 6 cours par session
- son conjoint l'appuie
- étudiait partout, accompagnait ses enfants dans leurs sports, a surtout étudié à l'aréna
- souhaite une plus grande offre de cours à distance

SUJET 5 (T5AP)

Diplômée en administration de la TÉLUQ, 44 ans, vue le 22 juillet 2001, résultats : SDLRS : 210 (-4), Locus : I : 37; P : 10; C : 8

- formation jugée directement en lien avec le travail à temps complet en administration
- visait le diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
- la disponibilité des tuteurs déçoit
- de façon générale, suivait deux cours par session
- cours non remboursés par l'employeur
- diplôme du certificat en administration obtenu en 2001
- avait DEC, et avait complété certificat en Sciences de l'environnement, UQAM
- avait suivi cours en droit à l'Université de Montréal
- travaille temps complet 35 heures semaine durant études
- victime d'un accident, hors du travail pendant 1 an, fatigabilité
- suit 1 cours session et a passé 24 mois dans le certificat
- en administration, travaille avec ordinateurs
- pour toutes communications, pour lire, préfère papier

SUJET 6 (T6AP) Diplômée en administration de la TÉLUQ, 25 ans, vue le 13 octobre 2001, résultats : SDLRS : 217 (+3), Locus : I : 33; P : 14; C : 16

- formation jugée en lien avec le travail d'administratrice occupé à temps complet
 - visait le diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
 - la disponibilité des tuteurs l'a déçue
 - de façon générale, suivait deux cours par session
 - cours non remboursés par l'employeur
 - diplôme obtenu en 2000
 - première expérience FAD
 - avait DEC, pas de cours universitaires
 - travaillait 35 heures semaine et plus durant études
 - suivait 1 à 2 cours session
 - a passé 4 ans dans le programme
 - travaille avec ordinateurs et préfère papier
 - si livré par web, imprime tout
 - facteurs de persévérance : motivation, but, orgueil
-

SUJET 7 (T7AP) Diplômée en administration de la TÉLUQ, 49 ans, vue le 6 octobre 2001, résultats : SDLRS : 190 (-24), Locus : I : 39; P : 17; C : 12

- formation jugée directement en lien avec le travail occupé à temps complet 35 heures semaine
 - visait le diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
 - la disponibilité des tuteurs l'a déçue
 - de façon générale, suivait 2 cours par session
 - cours non remboursés par l'employeur
 - a obtenu diplôme du certificat en administration en 2000
 - avait déjà suivi cours de français à distance offerts par le Cégep Rosemont
 - avait un DEC au moment de s'inscrire à la TÉLUQ
 - suivait 1 cours session et a passé 60 mois dans le programme
-

SUJET 8 (T8AP) Diplômée en administration de la TÉLUQ 41 ans, vue le 23 octobre 2001, résultats : SDLRS : 218 (+4), Locus : I : 38; P : 7; C : 14

- formation en lien avec le travail occupé à temps complet
 - visait le diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
 - disponibilité des tuteurs l'a déçue
 - de façon générale, suivait deux cours par session
 - cours non remboursés par l'employeur
 - diplôme obtenu en 2001
 - travaillait 40 heures et plus durant études
 - 80 mois pour baccalauréat par cumul et 15 mois dans le programme administration
 - a terminé baccalauréat avec ce certificat à distance
 - avait DEC et avait déjà suivi cours universitaires
-

SUJET 9 (T9GD) A abandonné gérontologie de l'Université de Montréal, 41 ans, vue le 4 octobre 2001, résultats : SDLRS : 214 (=), Locus : I : 29; P : 22; C : 24

- la formation en lien avec le travail occupé à temps complet 37 heures semaine durant études
 - visait diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
 - la disponibilité des tuteurs l'a déçue
 - suivait 1 cours session
 - cours non remboursés par l'employeur
 - n'est pas réinscrite en gérontologie depuis plus de 12 mois
 - n'a pas complété le programme
 - première expérience en FAD
 - avait un DEC
 - a passé 4 mois au total dans le programme
 - dit que surcharge pondérale l'empêchant de suivre cours sur place
-

SUJET 10 (T10GD)

A abandonné gérontologie de l'Université de Montréal, 28 ans, vue le 7 octobre 2001, résultats : SDLRS : 210 (-4), Locus : I : 44; P : 20; C : 11

- n'a pas complété certificat en gérontologie
- suivait 3 certificats à la fois
- formation jugée directement en lien avec le travail occupé à temps complet 40 heures semaine
- visait diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
- la disponibilité des tuteurs l'a déçue
- de façon générale, suivait 2 cours par session
- cours non remboursés par l'employeur
- a obtenu un DEC en 2001
- avait déjà suivi cours universitaires
- première expérience à distance
- a dû se déplacer autre pays
- U a refusé arrangements réf. examen à faire sur place, sinon aurait continué
- revenue au Québec pour accoucher
- poursuit bacc. par cumul et s'est réinscrite à des cours à distance actuellement

SUJET 11 (T11GD)

A abandonné gérontologie de l'Université de Montréal, 56 ans, vue le 9 octobre 2001, résultats : SDLRS : 206 (-8), Locus : I : 27; P : 11; C : 19

- la formation jugée directement en lien avec le travail occupé à temps complet
- visait diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
- la disponibilité des tuteurs l'a déçue
- de façon générale, suivait 1 ou 2 cours session
- cours non remboursés par l'employeur
- n'a pas complété le programme de certificat en gérontologie à l'UdeM
- ne s'est pas réinscrite depuis plus d'un an
- première expérience à distance
- travaille de nuit de 24 et 37 heures semaine durant études
- a passé 18 mois dans le programme
- n'aurait jamais suivi de cours livrés par ordinateur

SUJET 12 (T12GD)

A abandonné gérontologie de l'Université de Montréal, 54 ans, vue le 28 novembre 2001, résultats : SDLRS : 216 (+2), Locus : I : 30; P : 6; C : 20

- formation jugée directement en lien avec le travail occupé à temps complet de jour
- visait diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
- la disponibilité des tuteurs l'a déçue
- de façon générale, suivait deux cours par session
- cours non remboursés par l'employeur
- a fait formation d'infirmière avant les cégeps, à l'hôpital
- a complété baccalauréat en nursing à l'Université de Montréal par la suite
- a cessé de travailler 5 ans pour avoir enfants
- a étudié à l'ÉNAP et a occupé poste cadre
- travaille maintenant en CLSC, maintien à domicile personnes âgées
- intérêt envers certificat en gérontologie mais choisit de ne plus étudier cause : fatigue
- première expérience à distance

SUJET 13 (T13AD)

A abandonné administration de la TÉLUQ, 44 ans, vue le 17 octobre 2001, résultats : SDLRS : 201 (-13), Locus : I : 34; P : 12; C : 11

- la formation jugée directement en lien avec le travail à temps complet plus de 40 h semaine
- visait diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
- la disponibilité des tuteurs l'a déçue
- de façon générale, suivait deux cours par session
- cours non remboursés par l'employeur
- n'a pas poursuivi certificat en administration
- a obtenu promotion, devait se perfectionner
- nouveau travail exigeant, plus d'heures, impossible de poursuivre formation
- aimerait reprendre études mais ne sait quand
- travaille actuellement ET en recherche d'emploi
- a passé 18 mois dans le programme

- première expérience à distance
- avait DEC, pas de cours universitaires
- travaille avec ordinateurs et n'aurait pas suivi cours si livrés par ordinateur
- a entendu parler de « chat » nouvellement accessible, n'a pas visité, pas le temps

SUJET 14 (T14AD) A abandonné administration de la TÉLUQ, 44 ans, vue le 12 octobre 2001,
résultats : SDLRS : 215 (+1), Locus : I : 36; P : 18; C : 8

- la formation jugée directement en lien avec le travail occupé à temps complet
- travaillait 50 à 60 heures semaine, démarrait une entreprise
- visait diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
- la disponibilité des tuteurs l'a déçue
- de façon générale, suivait deux cours par session
- cours non remboursés par l'employeur mais déduits de l'impôt
- pas réinscrite depuis au moins 12 mois en administration
- avait DEC
- avait aussi déjà suivi des cours universitaires
- a passé 12 mois dans le programme

SUJET 15 (T15AD) A abandonné administration de la TÉLUQ, 46 ans, vue le 14 octobre 2001,
résultats : SDLRS : 202 (-14), Locus : I : 37; P : 15; C : 15

- la formation jugée directement en lien avec le travail occupé à temps complet
- visait diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
- la disponibilité des tuteurs l'a déçue
- de façon générale, suivait deux cours par session
- cours non remboursés par l'employeur
- n'est pas réinscrite depuis au moins 12 mois au certificat en administration
- avait déjà expérience à distance : cours *Café*, alors offert à la FÉP Université de Montréal
- n'avait pas de DEC à l'inscription, avait complété secondaire V
- travaillait à temps complet entre 40 et 50 heures semaine
- contrat de travail a pris fin
- a été gestionnaire de bureau durant 25 ans
- désormais participante programme d'insertion socioprofessionnelle de la sécurité du revenu
- surcharge pondérale importante, peut difficilement suivre des cours sur place
- interroge valeur des certificats à distance aux yeux des employeurs
- suivis, contacts fréquents et attitude d'aide de la part des tuteurs sont souhaités

SUJET 16 (T16AD) A abandonné administration de la TÉLUQ, 25 ans, vue le 23 octobre 2001,
résultats : SDLRS : 195 (-19), Locus : I : 31; P : 9; C : 12

- la formation jugée directement en lien avec le travail occupé à temps complet
- visait diplôme au moment de s'inscrire dans ce programme
- la disponibilité des tuteurs l'a déçue
- de façon générale, suivait deux cours par session
- cours non remboursés par l'employeur
- n'a pas complété certificat en administration à distance
- s'est inscrite à l'UQAM à temps complet, bacc. en administration des affaires
- a choisi cours TÉLUQ. A appris ensuite que cours reconnus dans bacc. en adm. à l'UQAM
- s'est fait créditer les 2 cours suivis à distance (le maximum et ce qu'elle avait réussi)
- jamais suivi cours universitaires avant de s'inscrire
- avait un DEC
- voyageait durant études pour apprendre l'anglais
- en travaillant 50 heures semaine en gestion hôtelière aux É.-U.
- a passé 9 mois dans le programme; solution temporaire de formation
- dit être chanceuse d'étudier dorénavant à temps complet sur place, dit besoin d'encadrement

ANNEXE 11. Extraits d'entretien

Les extraits sont présentés selon l'ordre des questions du schéma.

Question 1.1 : Qu'est-ce qui vous a motivé à entreprendre des études universitaires à distance?

Je fonctionne avec un agenda et c'était coulé dans le ciment, 3 soirs par semaine d'études. (T8AP)

Je savais [à l'avance] mes journées de congé et planifiais ainsi mes journées d'études. (T16AD)

Étudier [le soir] et travailler de nuit [...] je l'ai fait seulement une session et j'ai trouvé ça extrêmement exigeant. (T8GD)

Quand j'ai fais mes études j'étais de midi à 20 heures le soir. À ce moment-là je travaillais une fin de semaine sur 5. Le soir, j pouvais pas prendre de cours. Du lundi au vendredi c'était pas possible. Il ne me restait que les cours de fin de semaine et les cours à distance. (T4GP)

Je travaillais déjà plus que 40 heures par semaine et j'étais pas certaine de pouvoir me libérer le soir pour des cours si je changeais d'emploi. (T15AD).

Je fonctionne pas le soir. J'ai eu un accident. (T5AP)

Si une semaine j'peux pas consacrer du temps, j'en consacrerai pas pis c'est tout. Alors, tandis qu'avec des cours sur place, c'est plus compliqué. À distance, t'es plus autonome. Tu peux aller à ton rythme. (T4GP)

Pour moi, à distance c'est plus facile, c'est flexible, tu peux prendre ton temps. (T8AP)

On peut peser sur pause et continuer après. On peut pas faire ça avec le prof. (T12GD).

Je me suis dit : " Ah mon Dieu quelle serait la façon la plus rapide et la plus pratique de faire ça dans le laps de temps le plus court possible? " C'est comme ça que j'en suis venue à faire des cours par correspondance, à faire mon bacc par cumul de certificats. Ensuite, j'en ai pris 2 puis 4 [cours]. Puis une session, j'sais pas comment ça se fait, j'en ai pris 6. (T4GP)

Les heures à lire c'est rien comparé aux heures en classe devant un prof et le travail en équipe qu'on veut pas faire. (T2GP)

Commencer à 7 heures du matin, à Lachine, je me levais à 4 1/2 heures du matin, il fallait que je me couche tout de suite après les cours à 10 1/2 heures. T'as plus de vie. (T11GD).

J'ai toujours travaillé à contrat, ce qui fait que je ne savais jamais dans quelle ville j'aillais travailler. [...] Ça ne me tentait pas de m'inscrire à l'Université, payer et devoir partir. TÉLUQ allait me suivre partout. (T6AP)

C'est organiser notre temps à notre façon. Écoutez, faire mon cours le dimanche matin [...]. (T1GP)

À distance, je peux avancer plus vite, où je veux. (T5AP)

Le premier cours que j'ai suivi à la TÉLUQ, j'ai suivi les consignes, le déroulement qu'on suggère : lire tel chapitre, puis faire tel travail à chaque semaine. Le premier cours, je l'ai fait comme ça. Le 2^e j'ai relâché un peu. Le 3^e et les 7 autres derniers cours, je les ai fait par grands coups. J'ai adopté une formule intensive. C'est ce que j'aime le plus. J'ai la capacité, une fois que je suis partie, de passer 10 à 15 heures sans arrêter. J'ai pas de difficulté à me concentrer, je suis capable de travailler de nuit. J'ai pas à me remettre dedans, je suis dedans! C'est le bonheur, les fins de semaine intensives. (T7AP).

Moi quand je reçois ma grosse brique, j'ai appris avec le temps à faire une sélection : je juge que ça c'est important, ça c'est pertinent. [...] Y a toujours des parties, lectures obligatoires, travaux, lectures suggérées. J'ai appris à sélectionner les articles. J'ai appris là-dedans. J'ai appris à voir

ce qui selon moi était le plus important, j'ai appris à travailler avec le matériel. Ce qui fait que pour moi, c'est beaucoup plus facile les cours à distance parce j'ai pas nécessairement tout ce qui disent de faire. Surtout au niveau des lectures. C'est sûr que la théorie, avec les exercices à la fin, tu t'autoévalues avec les exercices pour voir si t'as bien compris le chapitre. Mais y a des chapitres que tu te dis que tu vas passer vite, des chapitres que ça fait 15 ans que tu travailles là-dedans. J'ai pas besoin qu'on me rappelle comment le système respiratoire fonctionne. La table des matières... j'avais quasiment m'autoévaluer tout de suite. Je lis en diagonale, j'connais tout ça. Pour moi, y a des choses que je suis capable de passer outre. Ce qu'on peut pas faire quand on étudie sur place. (T4GP).

Le premier cours que j'ai fait, c'était à l'Université du Québec. J'ai détesté les travaux d'équipe, j'ai décroché. (T7AP).

Parce que j'avais débuté des études sur place à l'université et je me suis retrouvée avec des étudiants de 18 19 ans. Ça ne faisait pas mon affaire. (T8AP).

On était six dans l'équipe. On avait deux travaux à faire. J'ai corrigé les fautes, corrigé la syntaxe, tout corrigé. Je me suis dit : " Non, je ne suis pas pour me ramasser avec des gens qui vont diplômé pis qui savent pas écrire! " Pis je suis allée voir le professeur : " Écoutez, si eux ont des notes... ". Je me suis dit : " TÉLUQ, pas de travaux d'équipe, je vais avoir un apprentissage qui va me servir ". (T7AP)

J'ai reçu la feuille pour concilier tout ça. À l'hôpital où je travaille, on a juste à présenter nos trois certificats sans attendre que tout soit concilié puis on est tout de suite payée comme bachelière [...] c'est reconnu dans la convention collective. (T3GP)

J'aimais beaucoup me déplacer [...], j'avais plus l'impression que ça me changeait les idées d'aller ailleurs, c'est intéressant aussi. (T3GP).

Question 1.2 :

Durant ces études, vous assumiez d'autres responsabilités (travail, famille, engagement social) ou réalisiez d'autres activités (loisirs). Comment ces responsabilités ou activités influençaient-elles le déroulement de vos études (au niveau du rythme, de l'organisation du temps consacré aux études)?

Quand j'ai pris des cours à distance je me suis rendue compte que j'étais moins structurée que lorsqu'il fallait que je me déplace. (T3GP)

Mon travail motivait mes études mais les désorganisait. (T13AD)

J'ai élevé mon fils toute seule et j'ai pu étudier ! Pour un enfant, voir sa mère étudier... Je recommande ça à toutes les bonnes femmes. Étudiez et votre enfant va étudier! On peut parler des cours aussi. C'est un bon sujet de conversation avec un enfant. (T3GP)

J'apporte mon matériel pour étudier en vacances. (T5AP)

D'une semaine à l'autre j'organisais mon horaire en fonction du temps libre que j'avais. (T13AD)

J'ai vraiment eu un problème de gestion de temps, de manque de temps. (T14AD)

Pis, un petit garçon à la maison qui avait alors 7 ans. C'est sûr que j'ai des responsabilités familiales, les devoirs, le bain, l'épicerie. Il ne me reste pas beaucoup de temps pour les études. Donc, [les études] c'est le temps qui me reste : la fin de semaine et le soir. C'est pour ça que je prenais 1 cours [par session] : les obligations. Pis mon mari, faut pas l'oublier! Faut que je partage entre tout ça. Du temps pour moi j'en ai pas. (T9GD)

Mon employeur ne me laisse pas de temps pour étudier, mais moi j'en prends. (T5AP)

Question 1.3 : Ce certificat était-il en lien avec votre carrière?

Mon employeur ne m'oblige pas à suivre des cours et il ne remboursait pas. (T3GP).

Une autre raison pour laquelle j'ai entamé des études universitaires est que je suis technicienne infirmière. Pas de baccalauréat, je suis plafonnée dans le système. Les infirmières n'ont pas de responsabilités supérieures. On leur confie des responsabilités de débutantes et les choses un peu plus intéressantes, peuvent pas les faire. (T9GD)

J'ai l'impression que je suis une meilleure infirmière grâce à tous les cours que j'ai pris. Il me semble que j'ai plus de connaissances, surtout face aux personnes âgées. J'emploie un vocabulaire que je n'aurais pas utilisé si je n'avais pas suivi les cours. (T3GP)

En CLSC, la directrice nous laisse beaucoup de lousse. Elle nous fait confiance. On des professionnelles. (T12GD)

C'est un choix personnel parce que c'est toujours mieux d'avoir un certificat en administration. (T6AP).

Question 1.4 : Au moment de l'inscription à ce certificat, visiez-vous décrocher un diplôme?

Question 2.1 : Persévérer dans des études à distance, c'est quoi pour vous?

Pas s'arrêter aussitôt... pas s'arrêter à la moindre difficulté. Malgré les difficultés, continuer. (T4GP)

[...] être capable de se discipliner pour atteindre un but. Si le but est d'aller juste chercher un cours, c'est ça le but. Si le but est d'aller chercher le diplôme, c'est ça le but. (T15AD)

Mon Dieu! Persévérer, c'est dur, c'est très dur ! (T16AD)

Question 2.2 :

Était-ce votre première expérience à distance? Qu'est-ce qui vous attirait dans le fait d'étudier à distance?

Question 2.3 :

Avez-vous reçu un coup de pouce lors des moments difficiles ou lors d'une baisse de motivation par rapport à ce certificat à distance? Expliquez.

Moi, je me remonte toute seule. (T6AP)

Ça fait longtemps que je n'attends rien. (T13AD)

Je vais vous dire, l'encouragement que j'ai eu c'était du professeur... celui sur la bande vidéo parce qu'elle était intéressante et j'ai eu le goût de continuer. (T9GD).

Jamais l'université ne m'a téléphoné. (T1GP)

Avec les collègues on s'encourageaient. (T1GP)

Mon conjoint m'encourage, mes collègues m'encouragent. Ils savent que c'est important pour moi. (T14AD).

Moi, ce que j'aurais aimé, dans le domaine hospitalier, c'est qu'on rembourse les cours. (T1GP)

Mon employeur sait que je suis des cours mais ne les rembourse pas. Mon mari travaille dans un milieu totalement différent et son employeur rembourse ses cours. (T2GP)

Les employeurs, quand c'est le temps de rembourser les cours, ils ne sont plus là. (T15AD).

Je pouvais en parler avec mes collègues. Aussi, avec l'ouvrage que j'ai, j'ai voulu abandonner et des collègues m'ont dit : " Ben non, faut pas ". On est ensemble et on en parle. Ça m'a aidée. (T1GP)

Mon mari m'a beaucoup aidée. Des fois j'étais fatiguée, malade, j'ai eu un accident, je voulais tout lâcher, mon mari m'a dit de continuer, que ça me faisait du bien, il m'a dit : " Lâche pas, faut pas que tu lâches. " (T5AP)

Oui j'avais un copain qui travaillait avec moi, qui suivait aussi des cours, on échangeait, " Ce cours là est plate, ça sers-tu à quelque chose? " On pouvait ventiler, ça faisait du bien. (T8AP).

Moi c'est un problème. Je travaille de soir et je ne peux pas appeler du travail. La disponibilité des tuteurs est problématique si on travaille de soir. (T2GP)

[...] un problème que j'ai eu, c'est vraiment les horaires. Comme je suis à mon entreprise [...] souvent j'étais sur un CA les moments où elle était disponible! On choisit pas l'horaire de tutorat. (T14AD)

La disponibilité des tuteurs, j'aimerais ça la fin de semaine. La majorité des gens qui suivent des cours à distance ne travaillent pas le samedi ou le dimanche soir. (T6AP).

Je la dérangeais à chaque fois que j'appelais, donc j'ai pas rappelé. (T14AD)

J'avais des retards, je les ai appelés pour savoir quoi faire, j'ai pas senti qu'on voulait m'aider (T15AD)

Moi j'en ai pas eu besoin donc j'ai pas appelé mais je sais que ça existe. (T12GD)

J'ai jamais appelé dans mes cours parce que c'était quand même assez clair. (T4GP)

Mais y en a une [tuteure], elle était à Québec j pense, elle m'a appelée pour me rappeler les délais. [...] Elle était intéressée. Mais les autres ! Elle était motivée par le succès de ses étudiants, on le sentait. (T14AD).

Questions 2.4, 2.5 :

Selon vous, une personne qui réussit des cours suivis sur place à l'université réussit-elle tout aussi bien si elle étudie à distance? Pourquoi? ET

Question 2.5 : À l'inverse, selon vous une personne qui réussit des cours à distance à l'université réussit-elle aussi bien si elle les suit sur place, à l'université? Pourquoi?

[...] y a eu des périodes où mes notes ont baissé... déménagement, facteurs de stress, mais je suis pas du genre à paniquer. (T6AP)

[...] ne pas traverser des événements personnels en même temps ! Moi, j'ai traversé un déménagement. Ça n'a aucun sens. Je ne me suis pas réinscrite depuis mon déménagement. Je commence juste à reprendre le dessus. (T14AD)

[...] si je n'avais pas perdu mon emploi. (T15AD).

Si on est fatiguée, une femme qui court pour se rendre à ses cours, chercher les enfants à la garderie avant... (T12GD)

J'aime mieux à distance, le soir je ne fonctionne pas. (T5AP)

Question 2.6 :

J'imagine qu'avant d'entrer dans ce certificat offert à distance, vous vous étiez fait une idée du déroulement de vos études. La formation à distance correspond-elle à ce que vous souhaitiez au point de départ?

Les gens arrivent avec leur valise. Celui qui ne réussit pas, manque d'intelligence. (T3GP)

Quand j'ai commencé on faisait pas d'examen et je trouvais que [...] ça ôtait beaucoup de crédibilité à l'université. Mais ça a changé parce qu'après la 1^{ère} année, j'étais à la TÉLUQ, on avait des examens en salle. Je travaillais tellement dans les cours. D'autres retournent aux études et se passent leurs travaux, leurs notes, même en présence à l'université. Avant, ma mère aurait pu m'aider. Là au moins, le crédit me revient. Ça donné du crédit au cours, à la formation à distance si on veut (T8AP).

Question 2.7 :

Le contenu de vos cours était imprimé sur du papier à la manière d'un livre. Selon votre expérience d'étudiante à distance, est-ce que cela aurait changé quelque chose pour vous si vos cours (ou l'encadrement) avaient plutôt été diffusés par ordinateur?

Écoutez, moi je suis un très mauvais exemple parce qu'un ordinateur je sais à peine comment le mettre à «on». (T3GP)

Si le cours avait été diffusé par ordinateur, j'aurais du être branchée. (T1GP)

Puis assis devant l'ordinateur sur une petite chaise droite j'aurais eu besoin d'aménagement pour étudier avec ma hernie je peux pas. (T2GP)

Les livres, on peut les lire partout, le midi au travail. (T5AP)

J'aime mieux un livre. (T10GD)

Pour moi, ça aurait été une vraie plaie ! (T11GD)

J'aime bien mettre du highlighter quand je lis et lire avec un crayon, c'est une habitude. Mais j'me connais, j'imprimerais les passages que je voudrais lire en détail. Pour moi, lire c'est du papier. Mais j'ai rien contre les ordinateurs. J'ai un e-mail et c'est pratique. (T12GD)

Non ! Un long document on lit pas ça à l'écran! C'est très fatigant lire à l'écran. On consulte à l'écran, on écrit une lettre à l'écran, mais on lit pas. Je travaille dans une entreprise qui développe des applications web. Je suis très imbibée par le sujet. On imprime tout et on lit. Moi la magie « tout à l'écran » j'crois pas à ça. (T14AD)

Non. Le papier oui. Tout est bien organisé. Aller chercher les affaires, les imprimer, vérifier si j'ai tout en main... la qualité. Être sûre d'avoir tout en main. Ne pas me casser la tête pour aller chercher tout ça sur Internet. J'aime mieux payer puis recevoir mes affaires et commencer. (T16AD)

J'imprimerais tout. Ma job c'est devant un écran d'ordinateur. J'pense que j'aimerais pas ça. (T6AP)

J'aimerais pas qu'on me dise de travailler avec d'autres [à distance]. (T5AP).

Question 3.1 :

Selon votre expérience, qu'est-ce qui favorise le plus la persévérance dans un certificat suivi à distance?

Le fait que ce soit à distance, à la maison, de pouvoir choisir le moment où on peut étudier, c'est un facteur pour persévérer. (T8AP)

Quelqu'un qui veut vraiment, qui ne peut faire autrement, qui a des enfants ou d'autres obligations à la maison, mais qui veut vraiment s'instruire, je trouve que c'est un super bon moyen. (T16AD)

Il y a de plus en plus de gens qui sont intéressés à la formation à distance justement à cause de l'horaire de travail et des contrats de travail, vont de plus en plus être présents dans ce genre de cours. (T13AD)

J'ai été malade, ça m'a aidée à avancer dans mes cours à distance. (T5AP)

En temps normal c'était 2 [cours]. Mais j'ai eu deux sessions de 4 cours parce que j'étais une employée excédentaire chez Vidéotron. (T8AP)

Si on m'avait dit : "Tu vas avoir ton bacc. dans dix ans". Non. C'est trop long. Mais un certificat en 2 ou 3 ans. Si j'avais vu la grosse montagne en premier... (T3GP).

Les gens sont disponibles à l'université, pour nous montrer c'est quoi le cheminement. Quand on va sur place, sont très disponibles. (T9GD)

Tout est super bien expliqué. Je reçois une feuille, je remplis la feuille, j'ai fini un cours et là on m'en propose un autre, des autres d'ailleurs. Puis là, je remplis ma petite feuille, je l'envoie, j'ai juste le timbre à mettre. (T3GP)

Aussi, ce que j'aimais bien, c'est recevoir à chaque fois le programme de Géronto. Alors là, je cochais en jaune, celui là je l'ai fait, puis, je commençais par les obligatoires, puis suivais les optionnels. Moi je trouvais que c'était super structuré. (T3GP)

Y avait une feuille avec le matériel, qui disait quoi faire et quelles étapes. Je les ai toutes suivies. (T12GD)

Chaque cours a un déroulement, un programme, des objectifs par semaine. Y a vraiment un bon plan de match comme on peut dire. Je trouve que c'est bien divisé. Le problème c'est de le suivre. (T14AD).

Pour moi c'était facile à cause de la qualité de la documentation. Je travaille dans le réseau des bibliothèques et une amie suit [elle aussi] des cours en ressources humaines, [...] elle trouve sa documentation tellement bien faite ! (T7AP)

J'ai fait un cours où les réponses n'étaient pas bonnes [...] c'était bourré de fautes. Le tuteur m'a dit : " Ne t'en fais pas, t'as raison, c'est pas grave ". C'est grave! Tu vois, ce cours là j'ai tendance à ne pas le faire [...] faudrait revoir les contenus. (T6AP)

Au premier examen, on a droit à toutes nos notes. Quelqu'un qui rate ça! (T3GP)

On n'est pas des bébés. Souvent les cours pourraient être des cours de DEC. (T4GP)

Quand tu reçois ta bible c'est décourageant même avant de commencer ! Tu n'as que de la lecture. Un chapitre de 100 pages ! (T2GP)

[À] l'UQAM il y a deux cours dans le programme en administration qu'on crédite [même s'ils ont été suivis] à distance : Ressources humaines et Introduction au marketing. (T16AD)

Question 3.2 :

Spontanément, connaissez-vous des mesures ou des ressources que l'université ou votre programme d'études à distance mettait à votre disposition pour vous aider à persévérer?

C'était pour nous dire "J'ai un bacc. dans tel domaine, j'travailles dans tel domaine", mais pas pour dire : "Appelez-moi, j'suis là pour vous aider. (T6AP).

Moi je suis quasiment un rat de bibliothèque [...] la documentation fournissait des références. J'avais fait un travail sur " le mourir " de la personne âgée, comment l'entourer. Ma nomenclature je l'avais trouvée dans l'Infirmière canadienne. (T11GD).

Un courriel électronique, oui, mais faut que la réponse soit rapide. J'ai eu un tuteur à qui on pouvait écrire, mais la réponse est arrivée trop tard. C'est trop long le temps de réponse. (T8AP)

Le professeur avait dit qu'on pouvait envoyer nos questions par ordinateur, mais j'ai jamais eu de réponse, je sais que ma question s'est rendue, parce qu'elle ne m'est pas revenue. (T5AP)

J'ai utilisé la reconnaissance des acquis mais ils ont fait une erreur. (T2GP);

Je savais qu'il y avait eu une collation des grades, mais j'ai pas été invitée, même si j'avais mon diplôme. J'aurais aimé ça. (T7AP)

[...] des fois j'avais étudier ailleurs s'il y a trop de bruit à la maison. (T6AP)

[...] le dimanche matin, j'allais à Bronfman [...], il y a un petit local, j'écoute la cassette, j'en faisais 2-3 par matin comme ça et je prenais des notes. Pas tous les dimanches, mais j'ai fait ça souvent, je trouvais ça super pratique. (T3GP)

Question 3.3 :

Selon vous, les efforts faits par l'université pour aider les étudiants à persévérer vous ont-ils été utiles (service téléphonique, tutorat électronique, rencontres, références)?

Moi j'ai pas trouvé ça utile le courriel électronique parce que ça n'a pas marché. (T5AP)

J'ai téléphoné et j'ai eu l'impression de déranger. (T13AD)

Je sais qu'on peut aller sur Internet maintenant. J'ai essayé mais je n'ai jamais réussi. J'ai trouvé ça tellement compliqué que je n'ai jamais réessayé. (T8AP).

Question 3.4 :

Selon vous, quels moyens l'université pourrait-elle utiliser pour améliorer la persévérance aux études des étudiants à distance?

Dans le fond, si y avait un programme, ce serait surtout d'encourager les élèves, s'intéresser à eux, voir comment ils vont dans leurs études. (T16AD)

Moi je fonctionne bien seule. Mais y a seule et seule. (T15AD)

J'aimerais être félicitée, qu'on me dise : " En quoi je peux t'aider ", qu'on s'intéresse à moi, qu'on me demande si j'accroche sur quelque chose. Savoir si je vais bien, si j'avance. (T5AP)

Qu'on nous appelle, qu'on devienne quelqu'un envers qui on a de l'intérêt, une personne de qui on s'informe. Au début du cours, toujours, à la fin toujours appeler, être intéressé. (T7AP)

Jamais on m'a téléphonée. (T1GP)

Personne m'a appelée. À aucun moment on vérifie si ça va bien. (T13AD)

Moi, ce que j'aurais aimé, c'est qu'on nous appelle pour savoir - pas obligé un tuteur, pas obligé de connaître la matière qu'on étudie - non, juste quelqu'un qui nous appelle pour savoir où on est rendu : " Ça fait deux semaines que t'as reçu ta documentation, est-ce que ton tuteur t'a appelé? As tu pu regarder ta documentation, as-tu pu t'organiser? " (T15AD).

Ça pourrait être intéressant qu'on relance les gens qui ne se réinscrivent pas. Pas par lettre, parce que par lettre, les gens jettent la lettre! Par téléphone ça pourrait être intéressant : "Qu'est ce qui se passe?" Mais sans culpabiliser. Montrer un intérêt face à la personne. Si vous êtes abonnés à un

journal et si vous abandonnez, ils vous envoient trois lettres et nous disent : "S'il vous plaît! Réfléchissez bien!" Puis à l'université, on abandonne puis on ne relance pas ! (T3GP)

La plupart savent pas comment présenter un travail. (T15AD)

[...] l'université devrait faire une différence entre les gens de mon âge et les jeunes quand c'est le temps de remettre un travail pour les critères de présentation. (T11GD)

Il n'y avait rien à faire, ils ont refusé. S'ils avaient accepté un travail au lieu d'un examen, j'aurais continué. (T10GD)

Même si je déménageais, on me disait : " On va te trouver un autre endroit pour l'examen ". Même à un mois d'avis, on a toujours trouvé un endroit, y a jamais eu de problème avec ça. (T6AP)

J'ai du modifier une date parce que j'ai subi une intervention chirurgicale et j'ai eu aucun problème. (T11GD)

C'était dans le temps du verglas. Pis au travail, on travaillait jour et nuit. C'était l'urgence. La personne a compris. (T13AD)

J'ai eu un examen en Caroline du Nord. (T16AD)

Des cours comme Introduction à la gestion, j'ai essayé de me le faire créditer. J'ai fais la révision d'un cours que j'ai fais dans ma technique, c'était la même affaire, les mêmes contenus ! (T6AP)

Puis, je suis retournée à l'école, au Cégep Ahuntsic. J'ai terminé le DEC. J'ai suivi tous ces cours-là le soir. J'savais pas que j'aurais pu m'en faire reconnaître [à l'université]. (T7AP)

Y a des cassettes qui sont plates ça pas d'allure ! La dame lit ! Je vais lire toute seule, j'en suis capable. (T4GP)

Je préfère avoir une cassette vidéo déjà faite, ça permet d'aller plus vite. Pas obligée d'attendre l'émission la semaine prochaine si j'ai le goût de faire ce chapitre là ! C'est contraignant de suivre ça à chaque semaine. (T4GP)

En quoi c'est utile des cassettes où la personne fait juste lire? Qu'ils envoient des entretiens avec des gens, des choses comme ça. Des choses qui viennent ajouter au matériel que t'as déjà. (T1GP)

J'sais pas qui sont les autres. On devrait pouvoir décider d'être sur une liste ou non, d'avoir la liste, le choix [d'échanger avec d'autres étudiants]. Ça serait à nous de décider. (T15AD)

C'est le fun de voir que t'es pas toute seule à avoir trouvé le cours difficile. Pis ça aide de pouvoir se parler des cours, de se donner des trucs. On parle des cours, du choix de cours pour la prochaine session, on échange : " Comment t'as trouvé ce cours-là? Celui-là? Le prof... " (T4GP)

J'attendais des cours qui étaient supposés sortir mais qui sont jamais sortis. Des cours plus spécialisés, en alimentation, en vieillissement. Il me reste 4 cours à faire. Y en a un qui est obligatoire et qui s'offre pas à distance : Éducation à la santé. J'aurais fini. (T4GP)

S'il y avait 4 [cours à distance] que je pourrais prendre à la prochaine session, je finirais mon bacc avec ça. Mais là, j'ai déjà fait tous les cours à distance. [...] J'sais pas quoi faire. Je vois pas quels autres cours je pourrais prendre. Et me déplacer pour aller à des cours, ça va moins m'intéresser. Ils pourraient aller chercher bien plus d'étudiants s'il y avait plus de cours. [...] au CSLC, ce sont tous des bacheliers qui aimeraient prendre des cours, mais ne veulent pas se rendre, veulent pas faire le trajet. [...] Mais y a pas de cours. (T4GP)

La disponibilité des tuteurs est problématique lorsqu'on travaille de soir. (T2GP)

Sont froids, superficiels, n'aiment pas leur travail, font ça pour la paye. Mais on ne sait pas ce qui leur est demandé, combien ils sont payés. (T15AD)

Je me suis déjà fait répondre : " Poses-tu vraiment cette question-là? " Il m'a dit : " C'est écrit dans ton livre ". Qu'ils prennent le temps d'expliquer avec des exemples ! (T6AP)

Il n'a pas le temps, nous met en attente. Je suis autonome, donc j'ai laissé faire. (T8AP)

On les dérange, ils ont notre nom sur un papier, c'est tout. La dernière, je la dérangeais à chaque fois que je l'appelais, donc je ne l'ai pas rappelé. (T14AD)

J'ai un souvenir horrible. À mon avis, j'avais des questions très intelligentes [rires]. Et j'ai eu échec. Ça ma foutu un de ces coups ! Elle a refusé de nous rencontrer. J'ai du reprendre un autre cours parce que je n'avais pas terminé le certificat. (T3GP).

Moi je travaille souvent sur ordinateur, le professeur avait dit qu'on pouvait envoyer nos questions par ordinateur, mais j'ai jamais eu de réponse et je sais que ma question s'est rendue, parce qu'elle ne m'est pas revenue. Il disait que ce serait plus facile comme ça. Moi j'trouve pas. J'aime mieux téléphoner. (T5AP)

C'est sûr que t'as pas de prof. Y a toujours un tuteur que tu peux appeler. C'est pas évident, le lundi soir de 7 à 10. C'est plutôt le mardi que je suis disponible. Mais j'ai déjà eu un professeur qui mettait des disponibilités un soir, mais qui m'a dit : " Tu peux m'appeler quand tu veux, c'est parce qu'il faut que je donne mes disponibilités à la TÉLUQ mais tu peux m'appeler quand tu veux. Si j'suis pas là, t'as juste j'à laisser un message pis je te rappelle ". Ça faisait mon affaire. (T6AP)

J'ai eu l'impression de déranger. Ce que j'ai ressenti le plus c'est qu'ils ont un cadre, qui est rigide, parlent du contenu du cours. (T13AD)

Un problème que j'ai eu, c'est vraiment les horaires. Le moment où elle était disponible moi j'avais un Conseil d'administration. On choisit pas l'horaire de tutorat. (T14AD)

J'essaie de penser en tuteur, qu'est-ce que je ferais? " Je suis là pour vous aider ". Qu'on sente une dynamique, une bonne volonté, qu'on s'occupe de nous. C'est une vocation, n'est pas pédagogue qui veut : " Moi je suis là pour t'aider ". C'est le message qui faut qu'on sente. Si on a senti que la personne veut nous aider, et qu'on sente que c'est important pour la personne qu'on ait du succès. Savoir que ça compte pour quelqu'un qu'on réussisse. Si j'étais tuteure : " J'en ai 50, si à la fin j'en ai 45 qui ont réussi, j'ai peut-être une petite part dans leur réussite. " (T15AD)

Un appel pis ça s'arrête là. J'ai senti que ces gens faisaient le travail pour lequel ils étaient payés : " Je suis payé pour appeler des étudiants, bon ce soir je suis disponible, voilà je vous appelle ". J'ai pas senti qu'on voulait m'aider. (T15AD)

C'est juste un 3 heures qu'on peut appeler. Par exemple juste le lundi ou le mardi, une fois par semaine. Des fois je ne pouvais pas continuer ma matière durant une semaine, je ne pouvais pas avancer parce qu'il y a des échéanciers ça arrivait que j'devais faire un sprint pour récupérer. (T16AD)

Ben c'est ça, avoir du feedback c'est bien. En avoir vite c'est mieux. Des fois c'est long. Savoir si on est correct pour continuer. (T5AP)

J'ai pas eu de feedback sur mes travaux, ça m'a beaucoup manqué. (T13AD)

Ce que j'aime pas avec les travaux qu'on poste, c'est la lenteur à les recevoir corrigés. On avance pas, on attend. Ça serait bien qu'on les corrige vite pour pas perdre de temps. Quand tu reçois ton travail et ta note, c'est motivant, mais quand y a pas de commentaire, comment savoir pourquoi c'est un bon ou un mauvais travail? (T5AP)

Si à chaque semaine on recevait des messages : " Comment ça va vos études? ", pour se sentir quelque part. (T15AD)

Il n'y a pas de tutorat électronique. (T16AD)

S'il y avait moyen de joindre les tuteurs par courriel. (T2GP)

Question 3.5 :

D'après votre expérience d'universitaire à distance, selon vous - à talent égal - qu'est-ce qui caractérise une personne qui persévère à distance d'une autre, qui elle, abandonne les études à distance?

Comme j'étais une fille vraiment de dernière minute, il a fallu que j'apprenne à répartir mon travail. (T2GP)

On dirait qu'il y a toujours autre chose à faire qu'étudier. (T16AD)

La sociabilité ne me manque pas. (T3GP)

J'avais un emploi... le fait d'aller à l'université, je prenais deux cours. Ça été la pire gaffe que j'ai faite. (T15AD)

Ce sont mes notes qui me motivent. (T6AP)

Faut beaucoup d'automotivation. (T9GD)

Tous ces sujets m'intéressent. (T3GP)

Moi, c'est évident, j'ai de la difficulté à garder mon intérêt parce qu'il n'y a pas d'échanges. Mais l'interaction moi je ne trouve pas cela nécessaire. (T1GP)

ANNEXE 12. Énoncés génériques codés et classés par ordres de facteurs

Les trois ordres de facteurs, favorables ou défavorables à la persévérance	Thèmes validés dégagés de 927 énoncés génériques	Sous-thèmes	Synthèse des énoncés, suivis des codes identitaires des participantes, du nombre de participantes qui l'ont abordé et du nombre d'énoncés qui s'y rapportent
Facteurs d'ordre psychologique FAVORABLES <i>Définition opérationnelle : Énoncé des caractéristiques individuelles, préférences ou comportements d'apprentissage qui favorisent la persévérance en situation d'autoformation assistée universitaire et reliée au travail</i>	L'attrait envers la souplesse du mode à distance	pouvoir décider de l'horaire	occupe un travail rémunéré de soir ou selon des quarts; veut être présent pour ses enfants le soir pour es enfants (question Psy1.1) : T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T5AP; T6AP; T8AP; T10GD; T11GD; T12GD; T16AD; N=11, 16 énoncés
		pouvoir décider du rythme	perd son temps en classe : T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T12GD; T13AD; T14AD; T15AD; N=16, 53 énoncés
		pouvoir décider du lieu	ne veut pas se déplacer; habite hors Québec; voyage dans son travail; inconfortable sur les chaises et dans les locaux universitaires (hernie discale, surcharge pondérale) : T1GP; T2GP; T3GP; T5AP; T9GD; T10GD; T11GD; T15AD; T16AD; N=9, 25 énoncés
		pouvoir décider de la façon d'apprendre	morcelle les contenus (question Péd3.4) : T2GP; T3GP; T4GP; T11GD; T12GD; T13AD; T14AD; T15AD; N=8, 9 énoncés ne veut pas travailler en équipe; ne veut pas rencontrer des gens; ne veut pas être jugé (poids, âge, handicap) : T1GP; T2GP; T4GP; T7AP; T8AP; T15AD; N=6, 13 énoncés
	Le lien perçu entre la formation et les buts	d'ordre scolaire	vise le diplôme au moment de l'inscription (question Psy1.4) : T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T12GD; T13AD; T14AD; T15AD; N=16, 28 énoncés connaît la nature de l'autoformation assistée et y voit des avantages (question Péd2.6) : T1GP; T3GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T13AD; T14AD; T15AD; N=13, 18 énoncés Souhaite éviter les frais sur place (nourriture, stationnement) : T2GP; T3GP; T6AP; N=3, 3 énoncés
		d'ordre professionnel	l'autoformation assistée est en lien avec sa carrière (question Env1.3); veut se perfectionner, hausser son salaire ou changer d'emploi; T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T12GD; T13AD; T14AD; T15AD; N=16, 56 énoncés
		d'ordre scolaire ou cognitif	ce n'est pas sa première expérience en autoformation assistée (question Psy2.2); T1GP; T2GP; T7AP; T15AD; N=4, 4 énoncés
	Des prédispositions ou des compétences personnelles		A déjà réussi des cours universitaires; T1GP; T2GP; T3GP; T5AP; T8AP; T10GD; N = 6, 8 énoncés
			Aime apprendre : T3GP; T4GP; T5AP; T7AP; T8AP; T13AD; T14AD; N=7, 12 énoncés
			s'intéresse aux contenus des cours : T2GP; T3GP; T6AP; T7AP; T11GD; T12GD; T13AD; T14AD; T15AD; N=9, 17 énoncés
			sait comment apprendre, étudier et produire les travaux; T2GP; T3GP; T5AP; T8AP; T9GD; T11GD; T13AD; T14AD; T16AD; N=9, 11 énoncés
			devient compétent à apprendre en autoformation assistée; T2GP; T3GP; T6AP; N=3, 3 énoncés
			est « prédisposé » pour l'autoformation assistée; voit des différences entre en classe et en autoformation assistée, si réussit sur place ne réussira pas nécessairement en autoformation assistée (question Psy2.4); si réussit en autoformation assistée ne réussira pas nécessairement sur place (question Psy2.5) : T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T12GD; T13AD; T14AD; T15AD; N=15, 27 énoncés

Facteurs d'ordre pédagogique FAVORABLES	La souplesse du mode à distance	d'ordre comportemental (ou attitudinal)	n'a pas besoin de rencontrer des gens en personne dans ses études. : T1GP; T3GP; N=2, 2 énoncés
			S'automotive par ses résultats ou autrement: T2GP; T3GP; T6AP; N=3, 3 énoncés
			Est discipliné, responsable, gère son temps d'études; T2GP; T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T10GD; T12GD; T13AD; T14AD; N=10, 15 énoncés
			demande de l'aide au besoin :T8AP; T14AD; N=2, 2 énoncés
		s'adapte aux aléas de la vie	surmonte les difficultés et poursuit l'autoformation assistée (question Psy2.1); Ne se laisse pas distraire par l'entourage; trouve des façons ou des raisons de continuer; déploie des stratégies pour réussir malgré ses obligations (question Env.1.2) ex. suit moins de cours à la fois; Réduit ses heures de travail rémunéré; Étudie durant ses pauses au travail; Fréquente des lieux publics accessibles aux enfants et où il peut étudier tels bibliothèque municipale, aréna, etc. : T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T13AD; T14AD; T16AD; N=14, 46 énoncés
			s'inscrit au nombre de cours qu'il se sait capable de compléter; T8AP; T14AD; N=2, 2 énoncés
			termine les cours débutés ou le programme (question Psy2.1); T1GP; T2GP; T3GP; T7AP; T8AP; T10GD; T12GD; T16AD; N=8, 8 énoncés
			peut convenir d'une autre date de remise d'un travail si un impondérable survient; T3GP; T4GP; T6AP; T8AP; T11GD; T13AD; N=6, 8 énoncés
		s'adapte aux buts changeants	Peut convenir d'un autre lieu pour l'examen final si se trouve dans une autre ville ou pays; T16AD; N=1, 1 énoncé
			Pouvoir cumuler ces certificats universitaires en mode d'autoformation assistée et les transformer en baccalauréat par cumul; T3GP; N=1, 1 énoncé
Énoncé des caractéristiques ou éléments qui relèvent de l'université ou sur lesquels elle peut agir, ex. : le produit qu'est la formation, sa livraison, l'encadrement, etc. qui favorisent la persévérance	La reconnaissance du mode à distance	par les employeurs	le fait qu'il y a dorénavant des examens ajoutés à sa valeur; le fait de bénéficier d'une hausse salariale en échange des cours réussis; T3GP; T8AP; N=2, 3 énoncés
		par les autres universités	L'autoformation assistée reconnue par les autres universités, cours crédités par des programmes d'études universitaires sur place : T16AD; N=1, 1 énoncé
	La qualité du matériel didactique	contenus	Structurés; Dondants; Mis à jour; Stimulants; Sans redondance d'un cours à l'autre; T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T6AP; T7AP; T9GD; T11GD; T15AD; N=9, 19 énoncés
		consignes	Clares de déroulement du cours; de réalisation des travaux; de réinscription à d'autres cours (Péd2.4) T1GP; T3GP; T4GP; T6AP; T11GD; T12GD; T13AD; T14AD; T15AD; N=9, 26 énoncés
	pédagogie	dispositifs	contenus papier, préférence pour le papier pour apprendre, lire; autrement imprimerait tout; Craint que livraison par ordinateur calque désagréments de la formation sur place : travail en équipe, horaires imposés; T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T12GD; T14AD; T15AD; T16AD; N=15, 26 énoncés
			Cassettes audio et vidéo audibles et qui ajoutent aux contenus; T1GP; T3GP; T7AP; T8AP; T113AD; T14AD; T15AD; N=7, 7 énoncés
		accès technologique facile; site internet fonctionnel et qui renferme les fonctionnalités annoncées (Péd3.2) T1GP; T3GP; T7AP; T8AP; T13AD; T14AD; T15AD; N=7, 7 énoncés	
		Pédagogie adaptée à l'autoformation assistée (Péd3.4); T2GP; T3GP; T8AP; N=3, 3 énoncés	

			accéder en ligne à des grilles de remise de travaux, calendriers ou toutes catégories d'outils ou de gabarits facilitant la préparation ou la présentation des travaux (Péd3.4) : T6AP; T7AP; N=2, 2 énoncés
			cours, examens et évaluations ni trop faciles ni trop difficiles : T1GP; T3GP; T4GP; T7AP; T13AD; N=5, 12 énoncés
	de l'offre de cours abondante		pour poursuivre la formation au-delà du certificat; pour étudier sous ce mode tout au long de la vie : T1GP; T4GP; T6AP; T11GD (Péd3.4) N=4, 6 énoncés
L'intérêt du personnel envers les apprenants	personnel non pédagogique accueillant		accueillant et supportant de l'inscription jusqu'au diplôme (Péd2.3) : T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T12GD; T13AD; T16AD; N=14, 30 énoncés
	tuteurs disponibles (horaire), disposés (attitude), compétents, capables de feedback		disponibles (horaire), disposés (attitude) et compétents;
			fournissent un feedback rapide et complet sur les travaux
			suscitent l'engagement de chacun : téléphonent au début du cours puis régulièrement;
			soutiennent chacun par de l'encadrement pédagogique ou affectif et d'autres moyens que le téléphone à la condition que ces moyens soient éprouvés (moyens énoncés : appel conférence; courriel; café internet)
			polarisent le groupe par une rencontre avec les T au début du cours et les convie à garder contact entre eux; encouragent et instrumentent l'échange entre les étudiants sur le cours ou le programme (Péd3.4)
L'intérêt de l'établissement envers les apprenants	l'établissement offre des services qui répondent aux besoins des apprenants		qualité du français de l'apprenant est évaluée avant son admission à l'autoformation assistée (Péd3.4); T1GP; T2GP; T4GP; T8AP; T11GD; N=5, 6 énoncés
			avoir accès à des journées d'information sur l'établissement, le programme, etc. (Péd3.2);
			être relié et informé des activités de l'établissement (ses professeurs, les autres étudiants, etc.), et ce, par différents moyens (journal papier ou électronique, suivis fréquents, etc.)
			avoir accès à des services d'orientation; de reconnaissance des acquis; (Péd3.4);
			avoir accès à une bibliothèque sur place (Péd3.2);
			être convié à une collation des grades (même s'il a étudié en autoformation assistée);
			l'établissement recueille besoins des étudiants en s'adressant à eux; prend en compte doléances colligées aux évaluations de formation complétées par les étudiants (Péd3.4)
			l'établissement relance par téléphone ceux ne s'étant pas réinscrits (Péd3.4)
La nature du mode favorise l'accès aux études	favorise l'accès aux études supérieures		aux personnes voulant étudier mais qui ont des responsabilités familiales ou autres dont l'horaire de travail est incompatible avec la formation sur place; T3GP; T13AD; T16AD; N=3, 3 énoncés
	favorise le recours aux services de la société civile		accède aux bibliothèques publiques, aux centres de loisirs et communautaires; T3GP; T6AP; N=2, 2 énoncés
Le soutien de l'environnement	personnel ou professionnel		Encouragement et coup de pouce de la famille, de proches; ou de collègues (Péd2.3) T1GP; T2GP; T5AP; T7AP; T8AP; T11GD; T13AD; T14AD; N=8, 12 énoncés
			De l'employeur; hausse salariale si complète un baccalauréat par cumuli; libère du temps pour étudier; rembourse les frais d'inscription : T1GP; T2GP; T3GP; T5AP; T15AD; N=5, 6 énoncés
			technologique : posséder ou avoir accès à un ordinateur personnel et savoir l'utiliser; (Péd2.7)
	des circonstances		être en arrêt de travail (naissance, chômage, maladie) T5AP; T6AP; T8AP; T15AD; N=4, 5 énoncés
			N'a pas ou plus de responsabilités familiales; s'organise malgré ses obligations : T6AP; T12GD; T15AD; N=3, 4 énoncés
Facteurs d'ordre environnemental FAVORABLES			

Facteurs d'ordre psychologique DÉFAVORABLES <i>Définition opérationnelle : Énoncé des caractéristiques individuelles, préférences et comportements d'apprentissage faisant obstacle à la persévérance d'une autoformation assistée universitaire et reliée au travail</i>	Des préjugés à l'égard du mode à distance	croire qu'il n'y a pas de différence entre à distance et en présence	présume qu'il n'y a pas de différence entre ce mode et sur place (questions Psy2.4, Psy2.5) T3GP; T4GP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T16AD; N=7, 7 énoncés
	L'absence de lien perçu entre la formation et ses buts	croire ce mode plus facile qu'en présence	présume l'autoformation assistée plus facile que sur place : T1GP; T2GP; T6AP; T15AD; N=4, 4 énoncés
	Des caractéristiques personnelles	d'ordre scolaire	La formation ne correspond pas à ses attentes (question Péd2.6) : T6AP; T8AP; T11GD; N=3, 3 énoncés
		d'ordre professionnel	l'autoformation assistée n'est pas ou plus liée à la carrière (question Env1.3) : T12GD; T16AD; N=2, 2 énoncés
Facteurs d'ordre pédagogique DÉFAVORABLES	La rigidité institutionnelle	d'ordre scolaire ou cognitif	être à sa 1 ^{ère} autoformation assistée (Psy2.2) : T3GP; T4GP; T5AP; T6AP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T12GD; T13AD; T14AD; T16AD; N=12, 12 énoncés
			manque de talent : T3GP; N=1, 1 énoncé
			ne vise pas le diplôme à l'inscription; T3GP; T11GD; T13AD; T15AD; N=4, 5 énoncés
			N'est pas motivé à apprendre; ne s'intéresse pas aux contenus; T2GP; T12GD; N=2, 3 énoncés
	La mauvaise qualité du matériel didactique		est contraint car cours convoité ne s'offre qu'à distance : T2GP; T12GD; N=2, 3 énoncés; est contraint à étudier par l'employeur : T5AP; T6AP; T9GD; T11GD; T12GD; T14AD; T15AD; N=7, 9 énoncés;
			n'a pas défini ses objectifs ou ses attentes face à cette formation (Péd2.6) ou a atteint ses objectifs et pas nécessairement le diplôme (Psy2.1, Psy1.4) : T2GP; T3GP; T4GP; T7AP; T12GD; N=5, 7 énoncés
			a besoin d'être dirigé : T4GP; T8AP; T14AD; T16AD; N=4, 6 énoncés
			a besoin d'interagir avec d'autres en personne dans ses études : T1GP; T3GP; T4GP; T6AP; T7AP; T9GD; T11GD; T13AD; T15AD; T16AD; N=10, 11 énoncés
	des consignes	d'ordre comportemental (ou attitudinal)	gère mal son temps : T1GP; T4GP; T12GD; T16AD; N=4, 4 énoncés
			présume l'autoformation assistée plus facile que la formation universitaire sur place : T1GP; T7AP; T13AD; T14AD; T15AD; N=5, 7 énoncés
			suit plus de cours qu'il ne peut en réussir : T2GP; N=1, 1 énoncé
			n'adapte pas l'organisation de sa vie personnelle à l'autoformation (Env1.2) / T10GD; N=1, 1 énoncé
	des dispositifs		abandonne tout ce qu'il entreprend : T3GP; N=1 1 énoncé
			ne surmonte pas les aléas de la vie : T3GP; T11GD; T13AD; T15AD; N=4, 5 énoncés
		pour la date de remise d'un travail ou le lieu d'examen	Devoir subir l'examen final à Montréal même si on séjourne hors Québec : T10GD; N=1, 1 énoncé
		des contenus	ne pouvoir convenir d'une autre date de remise d'un travail avec l'université si un impondérable survient; T16AD; N=1, 1 énoncé

Facteurs d'ordre environnemental DÉFAVORABLES	L'indisponibilité, l'attitude négative ou l'incompétence du personnel	de la pédagogie	critères de correction haussés : T6AP; N=1 1 énoncé
		à l'accueil ou à l'admission	N'informe pas, commet erreurs en reconnaissance d'acquis (Péd3.2) : T2GP; T13AD; N=2, 2 énoncés
	Des services institutionnels inadéquats	des tuteurs non disponibles, désintéressés ou incompetents	indisponible (horaire incompatible avec horaire de travail de l'apprenant), pas disposé (attitude), incompétent; T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T9GD; T11GD; T12GD; T13AD; T14AD; T15AD; T16AD; ne fournit pas de feedback rapide et complet sur les travaux; questions par courriel sans réponse (Péd3.2) T5AP; T8AP; T16AD; N=16, 91 énoncés
			ne suscite pas l'engagement, ne téléphone pas au début du cours ni ensuite; T1GP; T2GP; T3GP; T4GP; T5AP; T7AP; T8AP; T9GD; T10GD; T11GD; T12GD; T14AD; T15AD; T16AD; ne soutient pas chacun, use de moyens qui ne fonctionnent pas ou les utilise mal (appel conférence pour présenter son CV; répond pas ou trop tard aux courriels) T1GP; T2GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T13AD; T15AD; T16AD; ne polarise pas le groupe par une rencontre en présence au début du cours, ne convie pas à garder contact entre eux; n'encourage pas (Péd3.4) T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T9GD; T13AD; T15AD; T16AD; N=16, 51 énoncés
		des services innapropriés	inadaptés aux besoins et manque d'information sur place; doutent de l'utilité des moyens pour favoriser la persévérance; aide provient des proches ou de collègues mais pas de l'université ou programme; ignore les mesures ou ressources que l'université ou son programme met à sa disposition pour l'aider à persévérer; n'a pas été informé des journées d'information; T1GP; T2GP; T4GP; T5AP; T6AP; T7AP; T8AP; T10GD; T11GD; T13AD; T14AD; T16AD; N=12, 21 énoncés
			omet de convier diplômés de l'autoformation à une collation des grades (Péd3.2) T7AP; N=1 1 énoncé
			n'embauche pas tuteurs disponibles (horaire), disposés (attitude) ou compétents (Péd3.4) T2GP; T5AP; T6AP; T8AP; T13AD; T14AD; T15AD; T16AD; N=8, 19 énoncés
		une offre de cours insuffisante	oblige à étudier sur place pour compléter le programme : T2GP; T4GP; T9GD; N=3, 8 énoncés
		la non reconnaissance du mode	employeur doute de la valeur de la formation livrée sous ce mode : T15AD N=1, 2 énoncés
		env d'études	beau temps nuit : T2GP; N=1,1 énoncé
	L'influence des aléas		avoir des craintes face à l'informatique dont le courriel : ordinateur familial est source de conflit; T4GP, N=1, 1 énoncé
		env personnel	se laisse distraire; aléas de la vie; période difficile, maladie : T3GP; T4GP; T9GD; T11GD; T14AD; T15AD; N=6, 9 énoncés
Le manque de soutien ou de ressources		env professionnel	trop de responsabilités au travail : T13AD; T14AD; T15AD; N=3, 5 énoncés
		manque de soutien de l'env personnel ou professionnel	pas de coup de pouce, ni de l'U, ni de la famille, ni de proches, ni de collègues lors de moments difficiles ou baisse de motivation (Péd2.3) T2GP; T3GP; T4GP; T6AP; T9GD; T15AD; N=6, 7 énoncés
		manque de temps pour la formation	Employeur n'octroie pas de temps pour études; ne rembourse pas les frais; n'encourage pas la formation; T1GP; T2GP; T3GP; T5AP; T15AD; N=5, 5 énoncés
			N'arrive pas à s'organiser avec ses responsabilités familiales ou autres ou a d'autres priorités : T14AD; horaire de travail variable et réorganisation constante de la vie; fatigue continue à courir tout le temps; N=1, 1 énoncé

ANNEXE 13. Lettre de remerciement postée aux participantes

Montréal, 6 décembre 2000

Madame NOM DE LA PARTICIPANTE,

Un petit mot pour vous remercier de votre précieuse contribution en acceptant de participer à la recherche sur les facteurs d'ordres pédagogique, psychologique et environnemental de persévérance à l'université à distance. Sans la mise en partage de votre expérience et de vos points de vue, je n'aurais pu accéder aux données essentielles à l'exploration de ces facteurs dans le cadre de mon doctorat en éducation.

La décision d'étudier ces facteurs reposait sur des éléments de contextes de plusieurs ordres, à la fois politique (l'accès et la réussite du plus grand nombre), pédagogique (l'essor de la formation à distance et l'avènement des technologies de l'information) et psychologique (les caractéristiques et les besoins des apprenants à distance).

Un des aspects les plus édifiant de la recherche est de m'entretenir avec des femmes formidables. Je vous assure que votre contribution trouvera écho auprès des futurs apprenants et des universités. C'est donc aussi en leur nom que je vous remercie.

Je profite de l'occasion que m'offre cette lettre pour vous souhaitez, à vous et à vos proches, un merveilleux temps des fêtes!

Francine D'Ortun
Doctorante en andragogie
Université de Montréal

/fdo

ANNEXE 14. Glossaire de termes reliés à la persévérance universitaire

Résumé de l'auteure d'après les sources suivantes : Bureau de la recherche universitaire (BRI) de l'Université de Montréal, 2001; BRI de l'Université Laval, 2001; Brochure *Vers l'Université de Montréal*, Bureau du registraire, 2000; Avis du CSE, *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, 2000; FQPPU, 1997; Sales *et al.*, 1997.

Les universités recourent à plusieurs termes pour désigner le rapport qu'un étudiant entretient avec elles. Nous ne présenterons pas tous ces termes mais seulement ceux pertinents à notre recherche.

Attrition

L'attrition à l'Université de Montréal (excluant les Écoles affiliées) est une mesure d'interruption temporaire ou définitive des études. Elle comprend l'interruption, l'élimination et l'abandon. Les transferts entre programmes de l'université sont inclus dans la persistance à l'Université de Montréal. Un étudiant est considéré en situation d'attrition, par rapport à son programme, parce qu'il avait quitté l'Université de Montréal (interruption, abandon ou élimination) ou parce qu'il a opté pour un autre programme sans compléter le premier (transfert).

Attrition au programme : L'attrition est une mesure de l'incapacité d'un programme à retenir les étudiants. Les différentes catégories d'attrition au programme ont été regroupées en deux blocs : 1- l'abandon, l'interruption et l'élimination, et 2- le transfert ou changement de programme.

Cohorte

Une cohorte désigne le groupe d'étudiants inscrits pour la première fois à un programme donné lors du trimestre indiqué au titre de la cohorte. Il ne s'agit pas nécessairement d'étudiants qui s'inscrivent pour la première fois à l'université ou qui s'inscrivent en première année du programme.

Cheminement

Le cheminement un an après le début de la cohorte a été retenu parce que l'abandon des études se produit de façon prédominante durant la première année d'études. L'horizon de trois ans a été choisi parce qu'il s'agit de la durée normale pour la plupart des programmes longs de 1^{er} cycle.

Types de cheminement : Les différents comportements étudiants, par rapport à l'inscription à un programme donné, sont regroupés en trois grandes catégories : la persévérance, la diplomation et l'attrition par rapport au programme. La persévérance comprend la réinscription continue et le retour au programme initial. L'attrition au programme se subdivise en quatre catégories : l'interruption, l'abandon, l'élimination et le transfert à un autre programme. Tant qu'un message au bulletin ne précise pas pourquoi l'étudiant n'est plus inscrit au programme et si nous ne retrouvons pas l'étudiant inscrit à un autre programme, il est considéré comme étant en interruption. L'interruption peut se transformer en retour et diplomation ou en abandon. Le transfert ou changement de programme, est présenté de façon distincte par rapport aux autres catégories de l'attrition. En effet, un transfert peut avoir un sens très positif; un étudiant passant d'un deuxième choix à un premier, et constitue une forme de persévérance par rapport aux études à l'Université de Montréal.

Diplomation

Il s'agit de l'indicateur final de la réussite au programme. La diplomation est enregistrée lorsque le message de diplomation apparaît au bulletin de l'étudiant.

Persévérance

La persévérance est une mesure de la capacité de rétention des étudiants par le programme. Ce phénomène recouvre deux comportements distincts, celui de réinscription continue et celui de retour au programme.

Persistance à l'Université de Montréal : L'Université de Montréal emploie le terme « persistance ». La persistance à l'UdeM (excluant les Écoles affiliées) englobe trois types de comportements :

- 1) la persévérance à l'université, qu'il y ait eu changement de programme ou non,
- 2) la réinscription à un nouveau programme suite à l'obtention d'un diplôme et
- 3) l'obtention d'un diplôme sans réinscription à l'Université de Montréal.

Demandes

Nombre de demandes d'admission reçues pour l'année, dans les programmes longs de premier cycle. Les données des programmes courts (certificats et mineurs) ne sont pas affichées. Il faut les obtenir du Bureau de recherche institutionnelle.

Nouvelles inscriptions

Nombre de nouvelles inscriptions pour l'année.

Nombre d'inscriptions d'automne

Nombre d'étudiants inscrits à la session d'automne dans les programmes du département, à plein temps, à temps partiel ou en rédaction de thèse. (Source : Bureau du registraire de l'Université de Montréal, 2001).

Taux d'attrition (%)

Taux moyen d'attrition (abandon, élimination, interruption et transfert) après trois ans de cheminement des cohortes d'automne (été, automne, hiver).

Nombre de diplômés

Le nombre de diplômes décernés au cours d'une année civile est une donnée qui fluctue passablement d'une année à l'autre, particulièrement aux cycles supérieurs. Pour lisser le phénomène, nous donnerons une moyenne triennale. Au premier cycle, le décompte est divisé en deux, les diplômes de baccalauréat d'une part (incluant le majeur en communication), et les majeurs, mineurs, et certificats de premier cycle, d'autre part. (Source : Bureau du registraire de l'Université de Montréal, 2001).

Ajustement relatif au nombre de diplômés

Le Ministère octroie 500\$ par baccalauréat, 600\$ par maîtrise et 1000\$ pour chaque doctorat.

Cote de rendement au collégial moyenne à l'entrée

La cote de rendement au collégial (CRC) combine deux informations : un indicateur de la position d'un étudiant en fonction de la note obtenue dans son groupe (la cote Z) et un indicateur de la force relative de ce groupe. La plupart des cotes de rendement se situent entre 15 et 35. (Brochure *Vers l'Université de Montréal*, Bureau du registraire, 2000). Ce ne sont pas tous les étudiants qui présentent un diplôme d'études collégiales à l'admission puisque certains programmes, notamment les certificats se sont dotés d'une politique de reconnaissance des acquis d'expérience (Source : CSE, *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, 2000). La CRC moyenne à l'entrée donne la moyenne des CRC des étudiants admis à l'entrée dans les programmes longs du département concerné. À noter que la cote en question n'est pas disponible pour tous les étudiants. La CRC minimum à l'entrée correspond à la cote de rendement au collégial de l'étudiant le plus faible admis dans les programmes longs du département concerné.

Réussite à un cours ou à un stage

L'étudiant réussit à un cours lorsqu'il obtient au moins D pour l'ensemble des examens, des travaux et des stages. Un résultat inférieur à D entraîne un échec à ce cours. Dans le cas d'un cours ou d'un stage évalué à la fois par mode d'examen ou de travaux et par mode d'observation directe des attitudes et des aptitudes, l'étudiant réussit s'il obtient au moins D pour chacune des composantes de l'évaluation. L'évaluation de certains cours peut être exprimée par la mention "succès" (S) ou par la mention "échec" (E). Dans ce cas, le résultat obtenu ne contribue pas à la moyenne. Ces cours sont indiqués à l'annuaire de la Faculté, le cas échéant (Université de Montréal, 2001).

Réussite dans un programme : L'étudiant réussit dans un programme et reçoit le diplôme qui y est associé s'il réussit à tous les cours du programme, s'il obtient une moyenne cumulative d'au moins 2,0 et s'il satisfait aux autres exigences du programme (Université de Montréal, 2001).

Accessibilité

Des récentes données sur les conditions socio-économiques des étudiants (Sales *et al* 1997), montrent qu'un très grand nombre d'entre eux doivent travailler pour vivre et payer leurs études; cet état de choses a des répercussions sur les conditions et sur la durée des études, le taux d'abandon, l'endettement, etc. Les enquêtes sur l'impact des compressions budgétaires sur la qualité de la formation des étudiantes et des étudiants et les conditions du travail professoral explorent la problématique de l'accessibilité aux études universitaires, telles Piette, Tremblay et de Sève (FQPPU, 1995, 1997).