Proposition d'un cadre épistémologique et méthodologique pour l'étude de la persévérance scolaire dans l'enseignement à distance

Clément DUSSARPS(1)
Elodie VAUGIER(2)
Julie VARICHON(3)

(1) Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux, (2) Ingénieure d'étude, Université de Bordeaux, (3) Doctorante en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université de Bordeaux.

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9365

Résumé : La persévérance dans l'apprentissage est régulièrement étudiée dans la formation à distance, c'est-à-dire dans les études supérieures. Le concept est souvent défini comme un résultat, en fin d'année mais rarement comme un processus évolutif et plus encore dans le contexte de l'enseignement à distance dans le second degré. Cette contribution proposera une définition originale de la persévérance, mise en regard des concepts d'engagement, d'effort et de motivation, puis présentera les méthodes retenues dans le cadre d'un programme de recherche, financé par l'ANR, qui cherche à identifier les facteurs de persévérance des lycéens à distance (au CNED en particulier) et les leviers possibles permettant de réduire le décrochage scolaire. Pour cela, nous mobilisons quatre disciplines (sciences de l'éducation et de la formation, sciences de l'information et de la communication, psychologie et informatique) et une approche par les méthodes mixtes. Nous terminons en présentant quelques données de cadrage sur le public étudié (notamment la sur-représentation des élèves ayant une anxiété telle qu'ils ne peuvent plus se rendre en établissement) ainsi que de premiers résultats sur la persévérance.

Mots-clés : persévérance scolaire, enseignement à distance, motivation, engagement

Introduction

La persévérance est un concept régulièrement étudié lorsqu'il est question des études, quel que soit le niveau et la modalité (en présence ou à distance). Nous nous intéresserons ici à la modalité distancielle, où, pour de multiples raisons, l'abandon y est souvent plus élevé qu'en présentiel ou formation hybride (Papi *et al.*, 2022 ; Yukselturk *et al.*, 2014). Le sujet a fait l'objet de nombreuses publications, tant dans le monde francophone (par exemple, Gendron, 2015 ; Sauvé *et al.*, 2020 ; Schmitz *et al.*, 2010) qu'anglo-saxon (par exemple, Hopkins *et al.*, 2021). Mais ce sujet reste bien moins traité lorsqu'il est question d'études pré-baccalauréat en France (premier ou second degré).

Dans cet article, nous présenterons le programme de recherche PERSCOL[1], porté par l'Université de Bordeaux et financé par l'Agence Nationale de Recherche (ANR) de 2023 à 2026, au sein duquel nous étudions ce domaine, avec pour terrains le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) et l'Institut Agrosup Dijon (IAD). Notre approche se veut singulière pour plusieurs raisons : tout d'abord, parce que nous étudierons l'évolution de la persévérance au fil du temps et pas seulement comme un résultat en fin d'année comme cela est souvent le cas (c'est-à-dire, un abandon ou une poursuite des études) ; ensuite, parce que la persévérance sera considérée dans sa forme agentique (à travers l'apprenant) et non scolaire (comme résultat) ; enfin, parce que nous rassemblons quatre disciplines au sein de ce projet : sciences de l'éducation et de la formation, sciences de l'information et de la communication, psychologie et informatique, nous amenant à constituer des corpus pluriels et à mobiliser des méthodes complémentaires.

Notre objectif est d'identifier les facteurs de persévérance dans le second degré à distance auprès des apprenants lycéens[2]. *In fine*, il s'agit d'identifier les facteurs sur lesquels l'institution peut agir et ceux sur lesquels elle ne le peut pas, dans le but, notamment, de réduire le décrochage scolaire. Cet article se veut à la fois une réflexion sur la notion même de persévérance, notamment au regard des concepts de motivation et d'engagement, et à la fois une présentation du protocole de recherche mis en place au sein de ce projet. Nous terminerons par la présentation des premiers résultats obtenus sur un échantillon de la population du CNED.

1 La persévérance scolaire : un processus difficile à mesurer

1.1 Persévérer, c'est maintenir son effort pour atteindre un but

La persévérance est définie dans Le Petit Robert en ligne[3] « *comme l'action de persévérer* » et persévérer comme « *continuer de faire ce qu'on a résolu, par un acte de volonté renouvelé* » ; un exemple donné est « *persévérer dans l'effort* ». Le CNRTL[4] définit persévérer comme « *mettre en œuvre sa volonté, user de patience pour pour-*

[1] PERSévérance SCOLaire dans l'enseignement à distance en second degré.

[2] Ce choix a été fait pour éviter de mêler trop de problématiques complexes à étudier. Sont toutefois concernés les lycéens en filière générale, technologique et professionnelle.

[3] Le Petit Robert en ligne, « Persévérer », https://dictionnaire.lerobert.com/definition/perseverer consulté le 06/04/2022.

[4] CNRTL, « Persévérer » https://www.cnrtl.fr/definition/pers\%C3\%A9v\%C3\%A9rer consulté le 06/04/2022.

suivre une action malgré les difficultés, pour rester ferme dans une résolution, une opinion, une attitude ». Cette définition propose ainsi que la persévérance soit la mise en action d'une volonté répondant à un but que l'on s'est fixé (par exemple, obtenir un diplôme) ou la constance dans ses opinions, ses valeurs, son comportement. On peut aisément inscrire cette définition dans un temps long : l'atteinte d'un objectif peut être à plus ou moins long terme et la constance dans une attitude ou des idées n'a également de sens que sur un temps long. Cette inscription dans le temps nous renvoie à deux autres définitions données sur les mêmes plateformes : Le Petit Robert en ligne fournit ainsi une définition du mot au 17e siècle : « *Vertu Chrestienne qui donne la force de se maintenir dans la voye de salut, dans la foy, dans la charité, dans l'observation d'une Regle Monastique.* », et sur le CNTRL, de façon secondaire comme « *demeurer constant dans la fidélité à la foi et à la vertu chrétienne* ». Ces définitions ne sont pas éloignées de notre sujet : en effet, la persévérance dans la résolution que l'on a prise n'aura de sens que si l'on garde confiance, c'est-à-dire foi, en sa capacité à atteindre cet objectif. Bien entendu, il n'est pas question de foi religieuse dans le cadre de la persévérance scolaire, mais la croyance[5] en sa capacité à réussir reste essentielle pour être motivé et persévérer, comme l'a montré Bandura (Bandura, 2007 ; Dussarps, 2014, p. 60). En effet, l'individu n'agira que s'il a une croyance, même faible, qu'il pourra atteindre son but (*ibid.*), sauf dans le cas où il serait forcé.

Dans un précédent travail (Dussarps, 2014, p. 92), nous avions défini la persévérance comme consistant en « *un effort plus ou moins soutenu pour atteindre son but, et donc ne pas abandonner, et cela en dépit des éventuelles difficultés rencontrées* ». Dans cette définition, nous avions caractérisé l'action comme un effort, et stipulé que celui-ci était dynamique (l'effort est variable dans le temps). En effet, toute action nécessite un effort, même mineur, qu'il soit physique ou psychique (Nagy *et al.* 2022 mentionnent un effort tripartite, pouvant être opérationnel, cognitif ou socio-émotionnel). L'engagement dans une formation est une prise de risque qui nécessite d'y réfléchir, même brièvement ; l'obtention d'un diplôme nécessitera un travail plus ou moins continu pendant plusieurs mois ; le suivi d'une formation présentielle nécessitera de se rendre sur les lieux de la formation, parfois en étant éloigné du campus ; le suivi d'une formation à distance alors qu'on est en emploi et/ou chargé d'âmes demandera une organisation, mûrie en amont et maintenue au jour le jour, en dépit de la fatigue, des impératifs et impondérables, *etc.* Tous ces efforts, pas nécessairement intellectuels, permettront à l'apprenant de tenter de réussir sa formation. En somme, les efforts mis en œuvre sont les témoins d'une persévérance plus ou moins élevée et plus ou moins maintenue.

La notion d'effort n'est pas toujours présente dans la définition de la persévérance dans les études s'y rapportant (voir notamment Parent, 2017 : 44) et, le plus souvent, la persévérance est caractérisée par son résultat qui, de façon implicite, a résulté d'un effort. Par exemple, pour Legendre (2005, p. 980), elle est « *le fait, pour un élève ou une élève, de poursuivre ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études* », comme c'est le cas pour Papi et Sauvé (2021, p. 2). Pour Gendron *et al.* (2015), elle « *concerne la poursuite d'un programme d'études en vue d'obtenir la reconnaissance de ses acquis (diplôme, certificat, attestation d'études,*

[5] C'est-à-dire considérer comme très probable voire assurée sa réussite.

promotion au niveau scolaire suivant, etc.). Lorsque l'élève complète avec succès son parcours scolaire, il est alors question de réussite scolaire, soit l'aboutissement de la persévérance scolaire ». Si le but est bien présent et que l'on imagine dans ces définitions que la persévérance s'inscrit dans le temps et résulte d'un effort, elle est considérée dans le résultat de son action. De plus, dans la dernière citation, elle résulterait de fait en la réussite, et l'échec (et pas seulement l'abandon) serait considéré comme résultant d'une absence de persévérance. Sauvé *et al.* (2020, p. 16) font état de quelques recherches sur la persévérance, et confirment qu'elle est généralement caractérisée par les inscriptions et/ou l'obtention de diplômes : « *de ces différentes définitions du concept de persévérance, il ressort que la constance de l'étudiant dans son programme universitaire, et ce, jusqu'à l'obtention de son diplôme ou de son certificat, constitue l'élément central sur lequel l'accent est souvent mis* ». Celle-ci est donc considérée par une sorte « d'état » administratif, et peu de recherches semblent la considérer sous l'angle de la décision individuelle. C'est plutôt sa caractérisation qui offre un peu de complexité et de subjectivité, mais elle est faite avec un regard académique : pour Tinto (1975/2005), elle est un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et son environnement de formation, en particulier de son intégration académique et sociale. Selon nous, cela met en avant les « témoins » de la persévérance, ses facteurs d'évolution, mais ne définit pas la persévérance en tant que concept. Contrairement à Sauvé *et al.* (2020 : 16), nous ne pensons pas que le concept de persévérance soit difficile à définir, mais plutôt difficile à mesurer. Nous reviendrons sur ce point plus loin dans cet article.

Compte-tenu de ces réflexions, nous définissons la persévérance scolaire ou universitaire comme la volonté de déployer et maintenir des efforts (physiques et psychiques) visant à atteindre un but que l'on s'est fixé, et cela en dépit des difficultés rencontrées. Elle se traduit concrètement par un comportement (un ensemble d'actions) mis en place afin d'atteindre cet objectif. Ce choix émane d'un désir, d'un besoin ou d'une obligation externe (par exemple, la pression sociale), que cela soit conscient ou non. Le comportement qui en résulte se traduit par des efforts, qui continuent d'être déployés autant de temps que nécessaire, avec une intensité plus ou moins stable, malgré les obstacles rencontrés et jusqu'à ce que le but soit atteint (celui-ci pouvant être renégocié éventuellement) ou que l'on y renonce (temporairement ou définitivement). Ce but peut être actualisé en cours de route. En somme, persévérer, c'est maintenir son effort jusqu'à l'atteinte de son but ou renoncer (abandonner). Dans le contexte scolaire ou universitaire, l'objectif poursuivi consiste généralement en le passage en année supérieure ou l'obtention d'un diplôme, mais peut être plus modeste et ne concerner que l'apprentissage de contenus sans aucun passage d'examens. Dans le premier cas, s'il y a renonciation et qu'elle est ferme et définitive, cela résulte en l'abandon de la formation suivie ; en revanche, l'échec aux examens n'implique pas forcément un renoncement, et l'apprenant pourrait continuer à persévérer (en redoublant, en repassant l'examen, *etc.*). Dans le second cas, l'apprenant sera considéré comme ayant abandonné pour l'institution qui le forme, même s'il atteint son objectif, car sa non présentation aux examens sera considérée comme un renoncement. Ce cas est bien entendu plus rare mais peut exister, en particulier en université et à distance (*ibid.*). Cette situation mérite d'être considérée, et l'apprenant n'aurait alors, selon notre

définition, pas abandonné au regard de son objectif. Enfin, nous différencions la persévérance du sentiment de persévérance (se sentir persévérant) ou de la représentation que l'on a de sa propre persévérance (se représenter comme quelqu'un de persévérant, déterminé, *etc.*) ou d'une attitude persévérante (quelqu'un qui, de façon générale, persévère dans différents domaines de la vie). Nous considérons en effet uniquement le maintien de l'effort (qui se traduit par des comportements) lorsque nous parlons de persévérance et l'étudions dans une activité ou un domaine spécifique (ici, dans une formation ou une année scolaire).

L'arrêt d'un effort ne signifie pas forcément abandon, puisqu'on peut différer l'effort : tant que la volonté d'atteindre son objectif subsiste, il y a une forme de persévérance. Ainsi, nous émettons également l'hypothèse qu'il est possible d'établir des « niveaux de persévérance » (au fil du temps), à partir de critères que nous exposerons par la suite, et que l'inverse de la persévérance n'est pas toujours l'abandon des études. En effet, en reliant la persévérance à l'abandon des études, nous la considérerions alors comme un état administratif ou pédagogique, ou un résultat, et non comme le processus qui conduit à ce résultat. En outre, nous souhaitons mesurer la persévérance tout au long de la formation des apprenants afin de mieux identifier les facteurs de persévérance associés (quasiment *in situ*). C'est précisément la volonté de continuer et le comportement qui seront questionnés pour établir ce niveau de persévérance.

La partie suivante tente de lever des confusions existantes entre persévérance, motivation et engagement, ces notions étant en effet très proches.

1.2 Persévérer, c'est maintenir son engagement et sa volonté d'atteindre son objectif

Pour plusieurs auteurs (Sauvé et Viau, 2003 ; Tinto, 1975/2005), la persévérance se traduit par un engagement, qui renvoie à la notion d'effort. L'engagement est, pour Astin (1984) « la quantité d'énergie physique et psychologique qu'un élève consacre à l'expérience scolaire » ou encore, son « implication » (Pocean, 2022). Dans cette définition de l'engagement, que nous retiendrons, l'effort est qualifié (de physique ou psychologique). En outre, l'engagement est parfois caractérisé par sa dimension comportementale au sein de l'établissement scolaire ou universitaire, alors que nous considérons la persévérance dans sa dimension individuelle puisque reliée au but recherché par la personne. En effet, dans différents travaux, l'engagement aurait une dimension observable très directe, au travers notamment de la présence aux enseignements et de la participation aux exercices durant ceux-ci, mais aussi à la participation aux d'activités du campus (Mosher et McGowan, 1985). Cette approche semble plus adaptée aux systèmes anglo-saxons (où les activités pratiquées sur le campus sont une dimension plus ou moins importante dans les études), et reste discutable : un apprenant pourrait être engagé dans ses études sans toutefois participer à des activités non liées à sa formation proposées sur le campus. De la même façon, il pourrait ne pas réaliser tous les exercices (surtout s'ils sont facultatifs) et être persévérant malgré tout : peut-être s'estime-t-il déjà compétent, manque-t-il de temps ou priorise-t-il d'autres éléments du cours en fonction de ce qui lui semble plus adapté. En somme, il peut paraître moins engagé qu'un autre, et être persévérant.

L'engagement est généralement caractérisé par ses différentes dimensions. Selon les auteurs, il peut être social, scolaire et intellectuel (Willms *et al.*, 2009), cognitif, affectif et comportemental (Parent, 2017), de l'ordre de la responsabilité, de l'interaction, de l'expérientiel et du choix individuel (Adams, 1979), académique et institutionnel (Willis, 1993), *etc.* L'engagement est alors mesuré au niveau de différents domaines. Les différentes études que nous avons pu lire divergent quant à l'importance de chaque « domaine » au regard de la réussite dans les études ou dans un autre domaine d'activité. Certaines études « additionnent » les scores d'engagement sans discrimination, considérant par exemple les trois domaines les plus couramment retrouvés (comportemental, cognitif et affectif) comme ayant la même importance. Il est important de rappeler, comme nous l'avons fait pour la persévérance, que cette approche souvent anglo-saxonne doit être adaptée à un système Français (par exemple, les activités extra-scolaires, effectuées ou non sur le campus, n'ont pas la même importance *a priori*). L'engagement est un processus dynamique et évolutif, au même titre que la persévérance telle que nous la définissons ici.

Comme d'autres auteurs, nous considérons que la notion d'efforts est l'essence même de la façon dont se traduit l'engagement (Astin, 1984 ; Nagy *et al.*, 2022). Il n'est pas rare que les deux concepts soient employés sans distinction et que l'engagement soit mesuré comme une « quantité d'efforts » (Nagy *et al.*, 2022) à l'aide de questionnaires composés essentiellement d'échelles (Parent, 2017). Pour nous, la persévérance est le maintien de ces efforts, en dépit des obstacles, mû par une volonté individuelle. En outre, nous considérons la persévérance au regard du but fixé par l'individu, et en ce sens considérons la motivation et l'engagement comme des facteurs de persévérance : alors que la persévérance se traduit par le maintien des efforts, l'engagement est leur expression concrète, quantifiable. Enfin, l'engagement se mesure dans le comportement comme la persévérance, mais ce dernier est plus directement observable, la persévérance ayant, comme nous l'avons précisé, une dimension psychologique très forte (la volonté) et donc plus discrète et intime. La persévérance est avant tout le reflet d'une volonté de continuer son effort et le fait de réellement le continuer, en somme de maintenir son engagement (considéré ici comme le déploiement d'efforts).

Ainsi, les recherches sur l'engagement complètent celles sur la persévérance et les deux peuvent s'expliquer par nombre de facteurs identiques. Le flou demeure quelque peu entre ces notions selon les définitions choisies, l'engagement comportemental pouvant être l'effort de participation aux activités (et parfois son maintien), l'engagement cognitif l'effort intellectuel dans la démarche d'apprentissage (notamment) et l'engagement affectif la motivation et la volonté de persister (Parent, 2017 : 40-47). Pour des raisons de clarté définitionnelle, nous retenons donc que l'engagement est le déploiement d'efforts (une implication active) et la persévérance le maintien volontaire des efforts pour atteindre un but. En effet, la distinction est importante : l'on peut réussir (et donc avoir été suffisamment persévérant pour cela) sans être engagé (notamment au plan intellectuel -Parent, 2017, p. 49), ce qui donne un intérêt particulier à l'étude de la persévérance.

1.3 Persévérance et motivation : quelles différences ?

La motivation est étymologiquement dérivée de « motif », lui-même provenant du latin « *motivus* », renvoyant au mouvement. La motivation est ainsi le motif de l'action, ce qui pousse à agir. Pour Parent (2017 : 13), l'engagement, comme la persévérance, suit la motivation :

> « la motivation constituerait ainsi le déclencheur du processus d'engagement menant un étudiant à s'investir, à participer avec une certaine quantité d'efforts et une certaine intensité […]. Ainsi, la motivation n'est pas l'action, celle de participer et de persister, mais bien l'incitation à le faire. Elle est nécessaire, mais pas toujours suffisante pour mener à l'engagement : on peut être motivé, mais ne pas participer activement à une tâche […]. Plusieurs étudiants ne semblent pas fournir leur plein potentiel, mais persévèrent et arrivent quand même à réussir. » (Parent, 2018).

Dans le modèle proposé par Fenouillet (2009), la motivation, premier ensemble d'étapes du processus conatif, concerne également le motif, lequel est basé sur une origine (de nature psychologique) et l'anticipation d'un résultat (laquelle peut influencer le passage à l'action). Le second ensemble d'étapes du processus conatif est la volition, qui relève à la fois de la décision (d'agir, de reporter l'action, d'y renoncer…), de la stratégie mise en œuvre pour parvenir à ses fins, du comportement et du résultat. L'ensemble du modèle est fait de rétroactions (basées sur la satisfaction, l'auto-régulation, l'évaluation du résultat obtenu, *etc.*). La persévérance (« persistance » chez Fenouillet, 2009, p. 327) est une des facettes du comportement, aux côtés de l'intensité du comportement et de la finalité, les uns étant interprétés par rapport aux autres, car, comme l'explique Fenouillet, « dans certains cas, le fait de ne rien faire peut tout aussi bien caractériser un comportement motivé pour peu que le résultat souhaité par l'individu se produise précisément parce qu'ils s'abstient d'agir […] la force de la motivation ne peut donc pas toujours être inférée de l'intensité du comportement » (*ibid.*). Chez Viau (2009) la motivation est « un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Ainsi, la motivation est ici aussi à l'origine de la persévérance et de l'engagement, qui doivent le conduire à passer de son motif d'agir à un résultat, un but espéré. Le « motif de l'action » est l'origine, éventuellement renouvelée ou actualisée, de la volonté que nous avons évoquée en définissant la persévérance.

Le schéma (Fig1) synthétise la place donnée à chaque élément, du désir ou besoin à l'accomplissement de l'objectif :

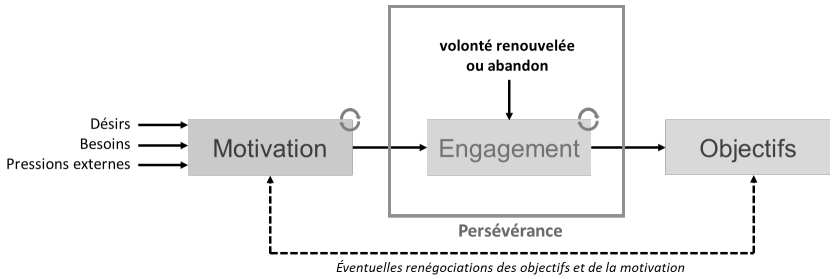


FIG. 1 : Place de la persévérance par rapport à la motivation à l'engagement.

La persévérance est alors le maintien de l'engagement, considéré comme le déploiement d'efforts, et la volonté, renouvelée, de persister dans ces efforts. Les flèches d'actualisation sur Motivation et Engagement montrent que ces éléments sont dynamiques : la motivation, en tant que motif de l'action, peut changer au fil du temps et l'engagement être plus ou moins intense, jusqu'à être nul. L'engagement nul ne signifie pas nécessairement l'abandon : on peut rompre temporairement son engagement mais avoir la volonté de continuer.

1.4 Les facteurs de persévérance en formation à distance

La définition posée, nous nous heurtons toutefois à une difficulté majeure : la liste des éléments pouvant participer à la persévérance est longue et difficile à circonscrire. Puisque, comme le postule la définition proposée, la persévérance est directement reliée à la motivation et plus généralement à l'ensemble du processus conatif, des facteurs internes (cognitifs, métacognitifs, affectifs, de régulation, etc.) et externes (environnement social, informationnel, etc.) y prennent part, de façon plus ou moins importante selon les situations et les individus. L'enjeu de nos travaux à long terme est, notamment, de discriminer ses facteurs selon leur importance (éventuellement selon différents profils), voire idéalement de les pondérer (tâche généralement difficile au regard du système d'interactions et de rétroactions entre les différents facteurs). Très peu de travaux existent sur la motivation et la persévérance des élèves à distance dans un contexte français (en particulier au CNED) et sont particulièrement datées (Déchérat *et al.*, 1999) ou de l'ordre du témoignage dans des situations particulières (Vidal, 2010). Nous prendrons alors appui sur des travaux concernant la persévérance dans le supérieur en France ou dans le second degré outre-atlantique (particulièrement au Canada où elle a été de nombreuses fois étudiée), et l'enjeu du projet PERSCOL sera justement de « combler » ce manque de travaux académiques sur le sujet dans le second degré en France.

Les travaux canadiens sur le sujet montrent que les facteurs sont aussi nombreux qu'hétérogènes (Fortin et Picard, 1999 ; Papi *et al.*, 2022) et les études menées sur la persévérance en contexte distanciel n'en mesurent pour la plupart qu'un nombre restreint, soit parce que l'angle choisi par les chercheurs était spécifique, soit parce que les moyens à disposition n'offraient pas la possibilité de tenir compte de l'ensemble. En outre, Papi *et al.* (2022) ont classé, suite à leurs recherches empiriques et revue de littérature, les facteurs de persévérance en formation à distance en quatre

ensembles : facteurs propres aux étudiants (la situation familiale, l'âge, le niveau scolaire, les stratégies d'apprentissage…), facteurs environnementaux (conciliation entre plusieurs sphères de sa vie, soutien des proches, difficultés financières…), facteurs institutionnels (soutien par les enseignants et tuteurs, organisation des enseignements…) et design pédagogique (« ingénierie pédagogique mises en œuvre lors de la conception des cours », *ibid.*). De nombreuses études existent sur le sujet depuis plusieurs décennies (Sauvé *et al.*, 2006) et les facteurs identifiés sont souvent les mêmes. Le rôle de la motivation (Parent, 2017 : 36 ; Viau, 2009), du sentiment d'auto-efficacité et de l'auto-régulation sous différentes formes (Broadbent *et al.*, 2022) sont souvent mis en avant comme facteurs englobant ou témoins d'autres plus précis (par exemple, le soutien familial peut avoir un impact direct sur l'auto-régulation).

Dans le cadre de notre étude, les facteurs relevés dans l'enseignement supérieur ont été identifiés et classés, adaptés à l'enseignement secondaire et complétés à la fois par ceux de niveaux équivalents au Canada et par ceux relevés sur les études dans l'enseignement présentiel à distance en France. Nous avons ainsi classé les facteurs comme suit (Tab1) :

Tab. 1 : Organisation des facteurs de persévérance identifiés selon trois grandes familles.

Famille de facteurs		Exemples
Individuels	Psychologiques : cognitifs et métacognitifs, affectifs, conatifs	Concentration dans l'exécution de la tâche, stratégies d'apprentissage, auto-handicap, sentiment d'auto-efficacité, projets, besoins…
	Scolaires (profil ~)	Expérience de la distance, résultats passés…
	Socio-démographiques	Sexe, âge, situation familiale, diplômes des parents…
En lien avec le dispositif de formation[6]	Organisation du dispositif	Actions tutorales, rythme d'apprentissage…
	Plateforme d'apprentissage	Affordance, ressources, design pédagogique…
	Acteurs et interactions	Disponibilité des enseignants, soutien des pairs…
En lien avec l'écosystème d'apprentissage	Espace d'apprentissage	Organisation matérielle et technique…
	Espace info-documentaire	Organisation des ressources documentaires…
	Soutien psycho-social	Soutien des parents, d'amis…

2 La mesure de la persévérance en distanciel au sein du projet PERSCOL

2.1 Objectifs et approche méthodologique

L'objectif du projet PERSCOL est d'identifier l'évolution de la persévérance, les facteurs de persévérance dans le second degré à distance et ceux sur lesquels l'institution pourrait agir. Nous cherchons également à identifier les principaux moments d'abandon (au regard de ceux dans l'enseignement supérieur notamment). Enfin, nous cherchons à identifier des profils d'élèves « à risque » d'abandon, pour prévenir le décrochage, lorsque cela est possible. L'enjeu, au-delà du projet, est la réduction du décrochage scolaire (Bruno *et al.*, 2017), alors que le nombre d'élèves à distance augmente de façon connexe à l'augmentation du nombre touchés par les refus scolaires anxieux notamment (baromètre du CNED, 2022). Nous émettons plusieurs hypothèses, les principales étant que 1) les dispositifs existants sont pensés « enseignement » avant d'être pensés « apprentissage », même lorsque l'autonomie attendue des élèves est très importante ; 2) les écarts entre l'attente des apprenants et la conception des dispositifs

participent à la persévérance ; 3) les facteurs de persévérance des apprenants à distance en 2nd degré sont pour partie différents de ceux de l'enseignement supérieur (du fait notamment des différences de statut familial) ; 4) la persévérance des apprenants fluctue tout au long de l'année scolaire, en fonction de facteurs internes ou externes à ces apprenants ; 5) il est possible de détecter des apprenants « à risque d'abandon » selon différents profils (à établir dans cette recherche). Des sous-hypothèses précisent celles-ci, en fonction des variables observées (par exemple, la participation du sentiment d'auto-efficacité comme facteur interne dans la 4e hypothèse ou comme élément de profil dans la 5e).

Notre approche est interdisciplinaire, se voulant intégrative, en rassemblant les sciences de l'éducation et de la formation, les sciences de l'information et de la communication, la psychologie et l'informatique, nous amenant à constituer des corpus pluriels et à mobiliser des méthodes complémentaires. Notre approche méthodologique est essentiellement mixte, mêlant recueil et traitements quantitatifs et qualitatifs dans un but de complémentarité (apporter d'autres points de vue au regard de notre objet pour mieux s'en saisir et voir si l'on obtient les mêmes résultats avec différentes méthodes), d'exhaustivité (nous essayons d'avoir une vue la plus complète possible de l'objet), de développement (pour obtenir des résultats complémentaires à ceux obtenus dans l'une ou l'autre des méthodes), de confirmation (nous vérifions si les hypothèses formulées dans le cadre des enquêtes quantitatives se retrouvent dans l'enquête qualitative) et, éventuellement, de compensation (si notre échantillon de réponses exploitables aux questionnaires est de trop petite taille et/ou non représentatif) (Venkatesh *et al.*, 2013). Nous adoptons ainsi une forme de triangulation des sources et des données (Denzin, 1970).

Enfin, nous ferons deux recueils, le premier est déjà en cours (2023-2024) et le prochain (2024-2025) permettra de compléter et surtout de cibler les méthodes mises en œuvre sur ce qui aura relevé comme essentiel lors du premier recueil. Des croisements entre l'ensemble des données sont prévus, dans la mesure du possible, et détaillés par la suite.

2.2 Notre terrain

Notre étude se porte sur deux terrains bien différents : le CNED et l'Institut Agro Dijon (qui propose à distance des diplômes de niveau Baccalauréat Professionnels et Brevets de Technicien Supérieur dans le secteur agroalimentaire). Nous nous intéressons aux apprenants de 16 ans et plus (en lycée), qui ne sont pas soumis à l'instruction scolaire du fait de leur âge (même si depuis 2020 une loi les oblige à suivre une formation ou être en activité de toute autre manière que ce soit, ceci donne lieu à des pratiques très variées et certains restent malgré tout en dehors du système scolaire), ce que nous supposons avoir un impact sur leur persévérance. Les enjeux pour eux sont particulièrement importants, en termes d'orientation, d'insertion sociale et également sur un plan psychologique.

Le CNED propose un équivalent au lycée mais à distance. Pour notre étude, cela concerne environ 10 000 apprenants, dont 62% de femmes selon les chiffres que nous a fournis le CNED en 2021. La majorité suit un cursus classique, en formation initiale

et 93% ont d'ailleurs entre 15 et 18 ans. Sur les 53% dont on connaît la raison de l'inscription au CNED plutôt qu'en établissement en présentiel, il s'agit de l'impossibilité de se rendre dans un établissement en présentiel pour des raisons de maladie, nécessitant des soins à domicile ou en établissement spécialisé (32%) ou de handicap (23%) ou encore d'éloignement ou d'itinérance (25%). Ces chiffres datent de 2021, et les récents baromètres du CNED font état d'une hausse importante des élèves souffrant de refus scolaire anxieux dans leurs effectifs (leur part au CNED est passée de 33% en 2018 à 60% en 2022). Le CNED propose une formation quasi-exclusivement asynchrone, même pour les activités physiques et sportives, les regroupements (toujours à distance) ayant lieu uniquement en début d'année pour présenter le dispositif et répondre aux questions et en cours d'année de façon très ponctuelle et sur des points précis. En outre, un contact téléphonique est envisageable pour des besoins impérieux et à la discrétion du professeur principal.

Au sein de l'IAD, la réalité est très différente : la population étudiée, qui comprend les futurs bacheliers et BTS[6], est inférieure à 1 000 apprenants. 61% d'entre eux ont plus de 25 ans et 60% sont en formation continue. Le point commun de cette population avec celle du CNED est le nombre de femmes : 60% environ. Dans cet article, nous n'étudierons pas les données récoltées pour l'IAD (seulement celles du CNED), ayant procédé à une étude de cas plus appropriée (l'échantillon recueilli étant trop faible pour une exploitation statistique ou des entretiens) et qui fera l'objet de travaux à part.

2.3 Instruments méthodologiques

2.3.1 Etude de dispositifs

Afin de bien comprendre ce que « vivent » les apprenants, nous étudions les dispositifs de formation. Conformément à la définition de dispositif en sciences de l'information et de la communication, en particulier celle de Peraya (*op. cit.*) basée sur celle de M. Foucault, nous prenons en compte lorsque nous parlons de dispositif à la fois la dimension organisationnelle (rythmes, règles…), relationnelle (soutien au sein du dispositif : enseignants et pairs essentiellement) et pédagogique (cours, devoirs, consignes…) du dispositif. Par exemple, l'organisation au sein du CNED et de l'IAD est très différente : alors que le premier propose très peu de temps synchrones (classes virtuelles en ligne), uniquement dans le but de renseigner sur un plan administratif ou des règles pédagogiques générales, l'IAD propose des regroupements présentiels et virtuels (en groupes de moins de 100 apprenants), y compris dans le but de transmission de connaissances. Autre exemple, le CNED propose peu de supports papier au lycée (uniquement « les fondamentaux » dans chaque matière), l'IAD peut proposer de nombreux supports papier selon les formations. L'ensemble de ces informations est précisé et classé dans une grille descriptive. Ceci s'explique à la fois pour des raisons d'effectifs (le CNED accueille près de 10 000 lycéens en « réglementé » alors que l'IAD accueille, toutes formations confondues, moins de 1 000 apprenants) et de contenu

[6]Ce choix a été fait car, même s'il s'agit d'enseignement supérieur, ceci nous semblait pertinent à la fois pour notre étude (étant donné le fonctionnement assez spécifique des BTS par rapport aux autres formations de l'enseignement supérieur) et pour l'Institut Agro Dijon lui-même, très impliqué dans notre recherche.

pédagogique (notamment parce que la part de travaux pratiques au sein de l'IAD est plus importante).

2.3.2 Questionnaires

Les questionnaires, pour lesquels nous adoptions une approche essentiellement psycho-cognitive et psycho-sociale (construits avec deux collègues chercheurs en psychologie), sont au nombre de 20 au total : un premier questionnaire au lancement du recueil (nommé Q0), pour identifier leurs profils sur six domaines : questions concernant l'année en cours et la raison de leur inscription en études à distance, leur environnement de travail (outils et ressources à disposition, satisfaction de l'ambiance de travail), leurs motivations (basé sur le continuum de l'auto-détermination tel que proposé par Deci et Ryan, 1985, et ici adapté par Vallerand *et al.*, 1989), leurs projets en prenant comme base le modèle des buts d'accomplissement (Elliot et Murayama, 2008) ainsi que quelques questions concernant leur projet professionnel et d'étude, leur expérience scolaire passée (en particulier les difficultés rencontrées, notes passées, stratégies d'apprentissage) et leurs caractéristiques individuelles, socio-démographiques et le diplôme le plus élevé qu'ils ont obtenu ou que leurs parents ont obtenu pour les apprenants du CNED.

Ensuite, dix-huit questionnaires « baromètre », ont été envoyés de façon hebdomadaire (concernant la semaine passée) pendant dix-huit semaines, visant à déterminer leur niveau de persévérance (volonté et engagement) et les raisons qui, selon eux, l'expliquent. Ceci se base sur des éléments subjectifs, mais nous leur demandons également s'ils ont travaillé au cours de la semaine passée, combien de temps et dans quelles matières. Les questionnaires baromètres sont également pour nous l'occasion de poser des questions plus précises sur leur vécu psycho-social de la formation, questions qui sont ponctuées tout au long des 18 semaines afin d'éviter d'avoir des questionnaires trop longs. Celles-ci sont directement issues de deux questionnaires validés en psychologie : le *Self-Regulation for Learning Online (SRL-O) questionnaire* de Broadbent *et al.* (2022, pour la présente version) et l'*Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)* de Pekrun *et al.* (2005). Ces questionnaires visent à mieux comprendre les régulations cognitives, affectives et conatives à l'œuvre (y compris l'anxiété). A ceux-ci s'ajoutent également des questions concernant le locus de contrôle lorsque l'étudiant indique avoir eu une note (Brun *et al.*, 2019) et les questions de Thorsen *et al.* (2021) concernant la persévérance et l'abandon de l'activité (les questions portent précisément sur une tâche). Nous y avons également ajouté quelques questions qui nous semblaient pertinentes.

Enfin, nous terminons par un questionnaire au cours du dernier trimestre de la formation (entre avril et juin), qui vise notamment à être mis en regard du premier questionnaire (Q0) pour comparer l'évolution éventuelle de certains items, mais aussi obtenir une vision sur le vécu de l'année entière avec un peu de recul. Les questionnaires sont traités par des statistiques (descriptives et, dans une moindre mesure, inférentielles).

Nous avons par ailleurs mis en place un ensemble d'éléments visant à engager les apprenants (système de récompenses en bandes-dessinées, *via* une dessinatrice spécialisée

et de personnalisation d'une mascotte sur le site Web de recueil), toutefois la participation espérée reste limitée sur le long terme (546 répondants au Q0 et seulement 72 au dernier questionnaire). La participation des apprenants les plus démotivés pose question et c'est avec l'aide des données des plateformes que nous pourrons tenter, dans de futures contributions, de qualifier les non-répondants.

2.3.3 Entretiens semi-directifs

Adoptant une démarche mixte, nous renforçons notre recherche en effectuant des entretiens semi-directifs dans plusieurs buts (précédemment énoncés) qui renforcent l'assise de la recherche. Les entretiens seront menés dans une démarche compréhensive et mobiliseront essentiellement des concepts et méthodes issus des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences de l'information et de la communication. Il s'agit particulièrement de s'attacher au vécu de l'apprenant et de mieux nous saisir de son environnement (social, informationnel), des interactions qui rythmes ses études et de son activité.

Les entretiens sont effectués de façon régulière avec un même élève (tous les deux mois et jusqu'à un maximum de quatre entretiens). 11 apprenants préalablement choisis selon la méthode de jugement (à partir du premier questionnaire) ont participé, pour un total de 37 entretiens. Ces entretiens visent à la fois à approfondir les questionnaires mais aussi à identifier ce qui ne peut l'être *via* ceux-ci. En outre, établir une relation de confiance et suivre des apprenants plusieurs mois a permis de mieux nous saisir du vécu quasi-quotidien des apprenants et des évolutions en termes de motivation notamment. Les entretiens sont actuellement en cours de codage (association de variables à des parties de texte selon une approche logico-sémantique). Les caractéristiques des élèves du CNED rencontrés en entretien sont montrés dans le tableau (Tab2) :

Tab. 2 : Profil des 11 élèves rencontrés en entretien. *Angélique est le prénom modifié donné à une élève dont la mère a répondu à l'entretien, celle-ci ne pouvant répondre pour raisons de santé.

Prénom (modifié)	Classe	Âge	Raison de la distance	Expérience au CNED
Cécile	Terminale Générale	17 ans	Phobie scolaire	3e année
Laura	Terminale Générale	18 ans	Phobie scolaire	1re année
Mathilde	Terminale Technologique	17 ans	Phobie scolaire	1re année
Anna	Terminale Générale	17 ans	Phobie scolaire	2e année
Charlotte	Terminale Générale	17 ans	Problèmes de santé	2e année
Simon	Terminale Générale	17 ans	Phobie scolaire	1re année
Angélique*	Terminale Générale	19 ans	Handicap	4e année
Aurélie	1re Générale	17 ans	Handicap	2e année
Lazlo	1re Générale	17 ans	Phobie scolaire	*Non recueillie*
Mélissandre	1re Générale	16 ans	Double cursus, suite au covid	4e année
Ali	1re Technologique	17 ans	Troubles de l'apprentissage	4e année

2.3.4 Données issues des plateformes

A partir des données de scolarité (sexe, âge, étudiant en formation initiale ou continue, en emploi, lieu de résidence, notes, *etc.*) et des données d'activité (traces d'activités,

logs) nous cherchons à identifier des profils d'étudiants persévérants ou non persévérants et leur comportement concret. Pour les apprenants qui l'accepteront, nous avons prévu de croiser ces données avec celles des questionnaires (ils doivent alors renseigner leur « indicatif », sorte de numéro étudiant), permettant une comparaison entre le déclaratif et l'activité enregistrée sur la plateforme (qui n'est bien entendu qu'une partie de l'activité réelle). Une automatisation de la mise en forme et du traitement des données est prévue sur le logiciel R. L'étude est massive dans le cas du CNED et de l'ordre de l'étude de cas pour l'IAD (ceci concernera deux formations complètes). Les données à notre disposition sont très différentes : pour le CNED, les données sont complexes (fichiers JSON) et très complètes en matière d'informations de scolarité. Toutefois, l'activité est relevée au mois et concerne uniquement le fait de s'être connecté ou non. Pour l'IAD, nous pouvons relever les traces d'activité que nous souhaitons directement sur le Moodle qui est utilisé par leur formation, ayant un accès privilégié pour cela.

2.3.5 Etude des cours sur les plateformes

L'étude des cours sur les plateformes et de l'espace d'accueil se fait selon une méthode sémiopragmatique. Cette étude se fait hors calendrier de formation, puisque les cours sur les plateformes sont très peu modifiés entre deux années scolaires (ou universitaires) et nous en sommes actuellement à bâtir un socle théorique et méthodologique convenable. L'objectif de cette étude est d'identifier des critères permettant de comprendre la persévérance ou l'abandon un d'un cours ; par exemple, nous essayerons de comprendre comment les signes sur les plateformes peuvent induire des affordances conçues (et prescrites) *vs* perçues (et vécues), selon un modèle déjà éprouvé en sciences de l'information et de la communication en mobilisant le concept de dispositif (par exemple Paquelin, 2009).

3 Les lycéens à distance : un public et des pratiques spécifiques

Cette partie s'appuie sur le baromètre 2022 du CNED, document de travail interne pour lequel la diffusion de quelques résultats nous a été autorisée dans le cadre de notre recherche sur les lycéens. Il rend compte de résultats d'une enquête diffusée aux parents d'élèves, dont 2 251 ont participé (sur environ 10 000 élèves). L'échantillon se répartit de façon homogène entre les classes de 2de (32%), de première générale ou technologique (35%) et de Terminale générale ou technologique (33%). Nous prendrons également appui sur des observations générales effectuées lors des premiers entretiens, sans toutefois avoir encore à ce stade un cadre précis pour leur traitement : il s'agit plus de donner quelques exemples d'illustration.

3.1 Des élèves majoritairement à distance pour raisons psychosociales

Nous notons dans le baromètre du CNED un âge correspondant à celui de la population générale en lycée (16 ans en moyenne) et majoritairement féminin (68%). Ces élèves sont nombreux à avoir déjà redoublé (35%), ce que nous supposons être dû à la rupture entre le lycée « classique », en présentiel, et l'inscription au CNED : cette période, où l'élève est souvent déscolarisé ou peu capable de suivre les cours, peut durer plusieurs mois. Dans cette enquête, 14% des parents indiquent que leur enfant

a décroché, chiffre à reconsidérer à l'aune des nombreux non répondants et pouvant éventuellement être réhaussé.

Les raisons d'inscription à distance sont particulièrement éclairantes, ce choix étant souvent subi : 60% des élèves sont en phobie scolaire (plus généralement appelé « refus scolaire anxieux ») et 13% porteurs d'un handicap (ce qui indique une reconnaissance par la Maison Départementale des Personnes Handicapées -MDPH) ; il n'est pas improbable qu'un certain nombre d'élèves soient d'ailleurs dans un « entre-deux », attendant la reconnaissance MDPH (qui peut nécessiter plusieurs mois voire années) mais ayant un certificat médical permettant une scolarisation à distance. Enfin, 12% sont à distance du fait d'activités artistiques ou sportives de haut niveau, 12% indiquent avoir choisi l'enseignement à distance (souvent en pratiquant l'instruction en famille) et quelques cas concernent l'itinérance ou l'éloignement d'une école (3%).

Les cas de phobie scolaire sont à comparer à ceux relevés dans les précédents baromètres du CNED : 60% en 2021 et 38% en 2020. Cette augmentation de 22 points en deux ans s'explique notamment, selon nous, par l'épisode pandémique : différents spécialistes ont en effet fait cas d'une augmentation de l'anxiété et de dépression dans la population, en particulier chez les adolescents français suite aux confinements et à la fermeture des écoles (Mallet *et al.*, 2022). Lors des premiers entretiens, parmi les élèves qui mentionnent l'anxiété voire la dépression comme cause d'incapacité au suivi de cours à distance, le harcèlement subi par d'autres élèves est également prégnant. En outre, les cas d'élèves ayant un trouble du spectre autistique ou haut potentiel est également mentionné dans les questionnaires ou entretiens (mais jamais demandé de façon directe, ce sont donc les élèves qui choisissent de le mentionner).

3.2 La « débrouille » face aux injonctions scolaires

Le choix de la distance est, pour ces élèves, un moyen de retrouver un espace sécurisant, dans lequel ils peuvent évoluer à leur rythme. Toutefois, les injonctions posées par le dispositif de formation méritent d'être mentionnées : le CNED, par exemple, demande la réalisation de 52 devoirs en terminale générale sur l'année scolaire, année qui s'étend du mois de septembre à mi-avril, ce qui suscite incompréhension et inquiétude de la part de certains élèves rencontrés en entretien, mais qui s'explique par un différentiel de rythme entre ceux-ci et le dispositif, qui doit prévoir la mise en place de correction de copies en masse sur un temps relativement court. Pour pallier les difficultés concernant la correction des copies, le CNED impose ainsi qu'un devoir ne puisse être rendu dans une même matière qu'à deux semaines d'intervalle minimum. En outre, la moitié des devoirs attendus, environ, sont à « correction automatisée » (il s'agit en fait de questionnaires à choix multiples pour lesquels le résultat est connu immédiatement et donnant un *feedback* général selon le score obtenu). Ces devoirs sont effectués avec des règles importantes : l'apprenant a un temps limité et n'a droit qu'à une tentative. Si cela offre un bon moyen de procéder à des évaluations sommatives sans nécessité d'intervention humaine pour la correction, il faut reconnaître que ce fonctionnement accentue les inégalités entre élèves, certains ayant mentionné en entretien avoir connaissance de devoirs corrigés donnés par les élèves des années précédentes, d'autres non. Ce système de triche, que l'on retrouve notamment sur certaines chaînes *Discord*, côtoie aussi un système de soutien relativement rôdé entre

élèves : certains proposent des résumés de cours jugés plus accessibles que les cours actuellement en ligne, des astuces ou rappels concernant les règles, *etc.* Ces groupes sont toutefois disparates et tous les élèves n'y participent pas (une vue globale des groupes est difficile à établir tant les réseaux utilisés sont différents et le bouche-à-oreille important dans ce contexte).

Malgré les difficultés sus-mentionnées, le baromètre du CNED indique une satisfaction de 79% des parents d'élèves ayant répondu (22% très satisfaits, 57% satisfaits). Si la principale amélioration attendue du dispositif est d'avoir plus d'accompagnement et de suivi (42% l'indiquent en première position), nous pensons, mais cela reste à vérifier, que la dimension individuelle, l'asynchronicité du dispostif et l'absence de travaux en groupe poussent peu les élèves à entrer en contact avec leurs pairs. Certains, en entretiens, nous disent n'en voir aucun intérêt, lorsque d'autres le recherche *via* les réseaux sociaux (particulièrement *Discord*).

4 Premiers résultats de l'étude

Nous nous appuyons ici sur les premiers résultats aux questionnaires baromètre (QB), sur un total de 238 élèves du CNED ayant répondu à au moins un QB à ce jour (au total, 640 élèves participent à l'étude, soit un taux de réponse d'environ 7% par rapport à la population totale). Il s'agit en majorité de jeunes femmes (80% de l'échantillon) d'un âge médian de 17 ans. Presque tous déclarent avoir eu des notes élevées dans l'ensemble (51% avaient une moyenne comprise entre 15 et 20 et 44% entre 10 et 14 l'an passé), et nous avons recueilli principalement des réponses d'élèves en première ou terminale générale (74%), chiffre qui pourrait se réguler avec les futures réponses. Ces élèves semblent très persévérants : en moyenne, ils souhaitent aller au terme de leur année à hauteur de 6,6 / 7 points et leur travail est régulier, puisque 94% disent avoir travaillé la semaine précédente sur le premier QB, 81% au second QB et 83% au troisième. Toutefois, ils sont moins souvent satisfaits du travail qu'ils ont réalisé (systématiquement demandé dans les QB sur la semaine passée), à hauteur de 4,6 / 7 points en moyenne et sont nombreux à estimer ne pas avoir suffisamment travaillé : 50% au premier QB, 55% au second et 53% au troisième ; en entretien, ceci se confirme par les attentes en termes d'évaluation, certains considérant que le nombre de devoirs attendus est trop élevé au regard de leurs soucis de santé mentale ou physique (voire de leur handicap), et cela malgré les PAI (Projet d'Accueil Individualisé) qui, au vu des premiers entretiens, semble insuffisant pour les élèves qui en bénéficient, et un manque important pour ceux qui n'y ont pas eu droit. Les raisons évoquées pour expliquer ce manque de travail sont principalement internes (55% indiquent « à cause de moi »[7]), suivies du manque de soutien familial (42%) et de la survenue d'un imprévu (41%). La qualité des cours (21%), les problèmes techniques (16%) ou l'environnement de travail (21%) sont moins souvent indiqués. Pour ceux qui estiment avoir suffisamment travaillé, la cause interne est la plus citée (75%), suivie de l'environnement de travail propice à l'étude (57%), aux cours faciles

[7] La modalité de réponse exacte est : « A cause de moi (ex. j'ai eu une mauvaise organisation, je n'avais pas envie de travailler, mes connaissances et compétences pour comprendre les cours n'étaient pas suffisantes…) ».

et/ou clairs (40%) ou à d'autres cours en dehors du CNED (37%). Le soutien familial est ensuite indiqué (24%) devant d'autres raisons plus variées.

5 Conclusion

L'objectif principal de notre projet consiste en l'identification des variables qui influent sur la persévérance dans le second degré et les moments-clés de l'abandon. Les premiers résultats montrent que, comme cela est le cas dans l'enseignement supérieur (Dussarps, 2015), les proches ont un rôle essentiel : le manque de soutien de leur part, que celui-ci soit passif (soutien dans le projet) ou actif (aide conative, à l'organisation ou à la compréhension des cours), est préjudiciable lorsqu'ils donnent un avis sur leur travail. Les élèves semblent, et cela tend à se confirmer avec nos premiers entretiens, stressés par les injonctions en termes d'évaluation, que cela soit dans la sévérité des évaluations ou commentaires reçus ou dans les attentes scolaires (nombre de devoirs à rendre, rythme), pas toujours en phase avec leur santé physique ou mentale. L'enjeu sociétal est réel, tant pour réduire le décrochage scolaire que pour offrir l'opportunité de se réaliser pour des adolescents aux problématiques diverses et parfois handicapantes, de façon chronique ou brève.

Notre projet n'est bien sûr pas sans défaut, surtout parce que, comme dans beaucoup d'autres recherches, les enquêtes dites « au volontariat » sont peu représentatives des élèves dans leur ensemble. Nous l'avons vu, les élèves qui nous répondent sont majoritairement ceux qui s'en sortent le mieux, malgré une anxiété relative. Les prochaines données issues des plateformes de formation nous permettront de mieux éclairer notre propre, puisque les élèves décrocheurs pourront être repérés plus aisément et leurs profils établis. Les entretiens, quant à eux, nous permettront d'approfondir les premières observations issues des autres sources de données.

Bibliographie

Astin, A. W. (1984). Student involvement : A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.

Bandura, A., Carré, P. et Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e édition). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Broadbent, J., Panadero, E., Lodge, J. et Fuller-Tyszkiewicz, M. (2022). The self-regulation for learning online (SRL-O) questionnaire. *Metacognition and Learning*, *18*. https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-022-09319-6

Brun, L., Dompnier, B. et Pansu, P. (2019). Une échelle de mesure des attributions causales pour enfants : EMAC-E. *L'Année psychologique*, *119*(4), 449-471.

Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *43*(1), 246-271.

Déchérat, J-L., Tauzer-Sabatelli, F., Delaunay, F. (1999). L'expérience du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance). *Etudes de linguistique appliquée*, 49.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale : self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*(2), 109-134.

Denzin, N. K. (2017). *The Research Act : A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York : Routledge.

Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance* [Thèse de doctorat, Université Bordeaux 3].

Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, *3*(10). https://journals.openedition.org/dms/1039

Dussarps, C. (2018). Faut-il (ré)humaniser les MOOC ?, *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 12. https://journals.openedition.org/rfsic/3389

Elliot, A. J. et Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals : critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 613-628.

Fenouillet, F. (2009). Vers une approche intégrative des théories de la motivation, Dans Fenouillet F. et Carré, P. (dir.), *Traité de psychologie de la motivation – Théorie et Pratiques* (p. 305-308), Paris : Dunod.

Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, *25*(2), 359-374.

Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., Frenette, É. et Simard, D. (2015). Persévérance scolaire au Québec : Les déterminants du rapport à l'école selon des jeunes de 10 à 17 ans. *International Journal of Violence and Schools*, *16*, 147-173.

Hopkins, S., Workman, J. L. et Truby, W. (2021). The Out-of-Classroom Engagement Experiences of First-Generation College Students That Impact Persistence. *Georgia Journal of College Student Affairs*, *37*(1), 36-58.

Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages.* Paris : L'Harmattan.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Chamonix : Guérin.

Mallet, J., Massini, C., Dubreucq, J., Padovani, R., Fond, G., & Guessoum, S. B. (2022). Santé mentale et Covid : Toutes et tous concernés. Une revue narrative. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 180(7), 707-712.

Mosher, R. et MacGowan, B. (1985). *Assessing Student Engagement in Secondary Schools : Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments.* Boston : Boston University.

Nagy, R. P., Martin, A. J. et Collie, R. J. (2022). Disentangling motivation and engagement : exploring the role of effort in promoting greater conceptual and methodological clarity. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1045717/full

Papi, C. et Sauvé, L. (2021). *Persévérance et abandon en formation à distance : De la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants.* Presses Québec : Universitaires du Québec.

Papi, C., Sauvé, L., Desjardins, G. et Gérin-Lajoie, S. (2022). De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs, 37*. https://journals.openedition.org/dms/6904

Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial* [Thèse de doctorat, Université Laval].

Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants… tout au long de la session, *Pédagogie collégiale*, 31(4), 3-8.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. et Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance : The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 36-48.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, *25*(3), 153-167.

Pocean, A.-D. (2022). *Les pratiques info-communicationnelles des étudiants en lien avec l'apprentissage sur Facebook : Quels liens avec l'engagement et la persévérance aux études supérieures ? : Le cas des Licences LEA de l'Université Bordeaux Montaigne* [Thèse de doctorat, Université Bordeaux-Montaigne].

Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage.* Québec : Télé-Université.

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 783-805.

Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A. et Hanca, G. (2007). Helping students persevere (on campus and in distance learning) in their first university term Research findings and recommendations. *International Journal of Technologies in Higher Education*, *4*(3), 58-72.

Sauvé, L., Papi, C., Gérin-Lajoie, S. et Desjardins, G. (2020). *Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne.* [En ligne] : https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/louise-sauve_formation-distance_rapport.pdf

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *172*. https://journals.openedition.org/rfp/2217

Thorsen, C., Yang Hansen, K. et Johansson, S. (2021). The mechanisms of interest and perseverance in predicting achievement among academically resilient and non-resilient students : Evidence from Swedish longitudinal data. *The British Journal of Educational Psychology*, *91*(4), 1481-1497.

Tinto, V. (2005). Epilogue : Moving from theory to action. Dans A. Seidman (dir.), *College student retention : Formula for student success*. Westport, CT : ACE/Praeger.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the Motivation toward Education Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *21*(3), 323-349.

Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Montréal : Editions Etudes Vivantes.

Venkatesh, V., Brown, S. et Bala, H. (2013). Bridging the Qualitative–Quantitative Divide : Guidelines for Conducting Mixed Methods Research in Information Systems. *Management Information Systems Quarterly*, *37*(1), 21-54.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (5e édition). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Vidal, M. (2010). La formation à distance en prison : un témoignage du CNED. *Distances et savoirs,* 2(8), 291-300.

Willis, D. (1993a). Academic Involvement at University. *Higher Education*, *25*(2), 133-150.

Willms, J. D., Friesen, S. et Milton, P. (2009, mai). *What Did You Do in School Today ? Transforming Classrooms through Social, Academic, and Intellectual Engagement. First National Report.* [En ligne] : https://eric.ed.gov/?id=ED506503

Yukselturk, E. (2014). Predicting Dropout Student : An Application of Data Mining Methods in an Online Education Program. *European Journal of Open Distance and E-Learning*, 17(1), 118–133.