



# FAVORISER LA SATISFACTION, LA RÉUSSITE, LA PERSÉVÉRANCE ET LA MOTIVATION CHEZ LES ÉTUDIANTS EN FORMATION À DISTANCE : LE RÔLE DE LA RELATION TUTEUR-APPRENANT

Mémoire présenté comme exigence partielle  
de la maîtrise en éducation – concentration formation à distance

Par Marie-Claude Fecteau

Avril 2023



<https://r-libre.teluq.ca/2939>

**UNIVERSITÉ TÉLUQ**

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ TÉLUQ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION –  
CONCENTRATION FORMATION À DISTANCE

PAR

Marie-Claude Fecteau

Favoriser la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation chez les  
étudiants en formation à distance : le rôle de la relation tuteur-apprenant

Avril, 2023

## Sommaire

La persévérance chez les étudiants représente un enjeu majeur, et ce, que ce soit au niveau secondaire ou post-secondaire. De surcroît, la place de plus en plus grande que prennent les études à distance permet certainement de favoriser un retour à l'école pour certains ou bien une meilleure conciliation travail/famille/sport et/ou études. À cet égard, lorsqu'un apprenant poursuit des études à distance, le premier contact avec son milieu d'apprentissage est généralement celui qu'il entretient avec la personne chargée de l'encadrement. Il apparaît donc crucial de s'intéresser à la dyade tuteur-apprenant et à son rôle face à la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation scolaires. Afin d'atteindre cette visée, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) offre un cadre pertinent permettant d'étudier comment le soutien à l'autonomie de la part du tuteur peut créer un environnement d'apprentissage soutenant et motivant, amenant subséquemment l'apprenant à persévérer, réussir et être plus satisfait face à ses études. Ainsi, l'objectif principal du présent mémoire est d'étudier le rôle du soutien à l'autonomie de la part du tuteur face à la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation de l'étudiant envers ses études. Pour ce faire, 148 étudiants (80% de femmes), dont l'âge moyen était de 22 ans, inscrits au Cégep à distance à partir de l'hiver 2020 ont complété un questionnaire en ligne d'une vingtaine de minutes. Plus spécifiquement, ils devaient remplir le questionnaire en se référant à un cours précis pour lequel ils

étaient inscrits ainsi qu'au tuteur attiré à ce cours. De plus, ils devaient avoir complété au moins deux devoirs dans ce cours. La relation tuteur-apprenant étant au cœur de cette étude, il apparaissait important de laisser la relation s'établir notamment par l'entremise du contact d'accueil en début de parcours, ainsi qu'à travers la correction et la rétroaction fournies lors des deux premières évaluations. Les résultats ont démontré que le soutien à l'autonomie était associé à une plus grande satisfaction de l'étudiant par rapport à ses études à distance, à une meilleure satisfaction face aux résultats obtenus dans son cours à distance ainsi qu'à une plus grande intention de terminer ce cours. Il semble donc que le tuteur ait un rôle à jouer qui soit non négligeable face au cheminement de l'étudiant à travers la poursuite d'un cours à distance, et ce, particulièrement en favorisant chez l'apprenant des indicateurs de satisfaction, de réussite et de persévérance. À noter toutefois que contrairement à ce qui était attendu, le soutien à l'autonomie n'était pas lié à la motivation. Néanmoins, les résultats obtenus sont concordants avec des études antérieures ayant étudié le lien entre le soutien à l'autonomie de la part du tuteur et des indicateurs de satisfaction, réussite et persévérance en formation en présentiel (voir entre autres Jang et al., 2016; Reeve, 2006; Reeve et Jang, 2006; Ryan et Niemiec, 2009). Ces résultats s'ajoutent donc à la littérature scientifique en ce qui a trait à la théorie de l'autodétermination. De surcroît, de tels résultats pourraient mener à la création de programmes d'intervention basés sur le soutien à l'autonomie, tel que défini par Ryan et Deci (2000), et destinés aux tuteurs. Ceci permettrait ain-

si de fournir un meilleur encadrement aux étudiants en favorisant une plus grande satisfaction, réussite et persévérance scolaires.

## Table des Matières

Remerciements.....	8
1. Introduction .....	10
2. Problématique.....	11
2.1. Contexte général.....	11
2.2. Pertinence sociale.....	17
2.2.1. L'environnement social: le rôle du tuteur, des pairs et des proches.....	18
2.2.2. Le contexte: les types et outils de support à l'apprentissage .....	23
2.3. Objet d'étude et questions de recherche.....	28
3. Cadre théorique .....	29
3.1. Approches théoriques.....	30
3.1.1. La théorie de la réduction des tensions.....	30
3.1.2. L'approche basée sur l'apprentissage.....	31
3.1.3. Les croyances de contrôle personnel.....	32
3.3.4. La théorie de l'autodétermination.....	33
3.2. Pertinence scientifique .....	34
3.2.1. Le continuum de la motivation .....	35
3.2.2. La satisfaction des besoins fondamentaux .....	37
3.2.3. Le soutien à l'autonomie .....	39
3.2.4. Intervenir selon la théorie de l'autodétermination.....	44
3.3. Questions de recherche et hypothèses.....	47
4. Cadre méthodologique.....	48

4.1. Contexte de la formation offerte au Cégep à distance .....	48
4.2. Participants et déroulement .....	49
4.3. Respect des principes éthiques .....	50
4.4. Mesures.....	51
4.4.1. Motivation dans les études collégiales.....	51
4.4.2. Satisfaction des besoins fondamentaux .....	52
4.4.3. Soutien à l'autonomie .....	53
4.4.4. Satisfaction de vie .....	54
4.4.5. Réussite scolaire .....	55
4.4.6. Intention de terminer leur cours.....	55
5. Résultats.....	56
5.1. Procédure d'analyses des données.....	56
5.2. Résultats des analyses de corrélations.....	56
5.3. Résultats des analyses de régressions.....	58
6. Discussion.....	59
6.1. Principaux résultats, limites et pistes de recherches futures.....	59
6.2. Apports scientifiques et pratiques.....	64
7. Conclusion.....	67
8. Références.....	69
9. Les annexes.....	78
9.1. Annexe A.....	78
9.2. Annexe B.....	80

9.2.1. Courriel d'invitation à participer à une étude.....	80
9.2.2. Formulaire de consentement.....	81
9.3. Annexe C.....	82
9.3.1. Échelles adaptées.....	82
9.3.1.1. Attitudes envers vos études collégiales .....	82
9.3.1.2. Satisfaction face à vos études à distance .....	87
9.3.1.3. Attitudes envers votre cours à distance .....	89
9.3.1.4. Perception de votre tuteur.....	91
9.3.2. Échelles originales.....	94
9.3.2.1. Échelle de satisfaction de vie.....	94
9.3.2.2. Satisfaction des besoins psychologiques.....	95
9.3.2.3. Soutien à l'autonomie de la part de l'entraîneur.....	98
9.3.3. Échelles créées par les chercheurs .....	100
9.3.3.1. Intention par rapport à vos études.....	100



## Remerciements

Je souhaite d'abord et avant tout remercier très sincèrement Serge Gérin-Lajoie pour son soutien, son accompagnement, ses connaissances, sa compétence, ses idées et ses commentaires toujours intéressants, constructifs et pertinents face à mon cheminement. J'aimerais particulièrement le remercier pour la grande liberté qui m'a été accordée de pouvoir travailler sur un sujet qui me passionne et qui m'est cher. La dynamique relationnelle entre tuteur et apprenant étant au cœur de ce mémoire, Monsieur Gérin-Lajoie a su appliquer tous les principes théoriques d'un encadrement qui favorise une motivation autodéterminée et la persévérance dans les études. Il fut donc très certainement, et ce, à travers chaque étape de la réalisation de ce mémoire, un des facteurs clés de ma motivation, satisfaction et réussite! Un merci aussi à Stéphanie Facchin qui m'a accompagnée en co-direction durant les débuts de ce mémoire et qui m'a permis d'avoir accès aux données du Cégep à distance en étant à cette époque responsable des projets de recherche dans cette même institution. Un très grand merci également à Patricia Guay qui, en tant que technicienne de recherche au Cégep à distance, a ni plus ni moins réalisé l'entièreté de ma collecte de données. Moi qui fus habituée de devoir passer des questionnaires papier un à un, avoir une technicienne disponible pour m'aider à bâtir mon questionnaire et collecter les données fut un réel cadeau! Un merci spécial aussi à Guillaume Desjardins pour ses commentaires pertinents et constructifs au ni-

veau de la méthodologie. Finalement, un merci à mon conjoint qui depuis 12 ans me soutient dans tous mes projets, et ce, malgré le temps, l'énergie et l'implication qu'ils comportent!

## 1. Introduction

La persévérance chez les étudiants représente un enjeu majeur, et ce, à tous les niveaux scolaires. De plus, la place grandissante que prennent les études à distance permet de favoriser un retour à l'école pour certains ou bien une meilleure conciliation entre les différents domaines de la vie pour d'autres. Par ailleurs, lorsqu'un apprenant poursuit des études à distance, le premier contact avec son milieu d'apprentissage est généralement celui qu'il entretient avec la personne chargée de l'encadrement. L'objectif de ce mémoire est donc de d'étudier le rôle de la relation tuteur-apprenant face à la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation de l'apprenant en contexte d'études à distance. Dans un premier temps, la problématique permettra de cerner l'importance et la place que prend la formation à distance depuis les dernières années. De ces données découleront ensuite les questions de recherche. Afin de répondre à ces questions, différentes approches théoriques seront présentées pour ensuite s'arrêter sur la théorie motivationnelle de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Par la suite, le cadre méthodologique décrira le déroulement de la collecte de données, les participants, les mesures utilisées ainsi que les informations relatives au respect des principes éthiques. Ensuite, les résultats seront interprétés en regard d'études récentes en lien avec la théorie de l'autodétermination. Les apports, les limites et quelques pistes de recherches futures seront finalement présentés.

## 2. Problématique

### 2. 1. Contexte général

Dans le domaine de l'éducation, la notion de réussite représente certainement l'objectif le plus déterminant pour le développement ultérieur de l'apprenant. Au préscolaire, par exemple, on encourage les jeunes à développer leurs capacités sur les plans social, affectif, langagier et physique. Au secondaire, ils développeront leurs compétences quant au monde qui les entoure ainsi que par rapport à certaines habiletés spécifiques, telles que la maîtrise d'une langue seconde ou bien l'apprentissage des mathématiques et du français. Au niveau collégial ou universitaire, ils seront amenés à développer leur sens critique et à maîtriser des notions théoriques et pratiques afin de s'intégrer adéquatement au marché du travail. À ce niveau, l'apprenant devra d'ailleurs possiblement faire des choix fort importants pour son avenir. Par exemple, les mesures de classification, telle que la cote R entre autres, représentent pour les étudiants de niveau collégial un critère de sélection majeur. On prône donc la réussite comme objectif à atteindre, et ce, à travers chacune des étapes du parcours scolaire.

Par contre, bien que la réussite soit un but à atteindre, encore faut-il que l'étudiant persévère dans ses études. Et les études à distance permettent à un bon nombre d'apprenants de rester ou revenir sur les bancs d'école en optant pour un mode alternatif d'apprentissage, puisqu'elles offrent une multitude

d'outils et de façons d'adapter l'enseignement aux besoins et rythme de l'étudiant. Par exemple, étudier de la maison ou à temps partiel permet pour certains de faire un retour aux études ou de changer de carrière sans nécessairement devoir arrêter de travailler. Cela permet également à des parents d'être avec leurs enfants ou au travail le jour et de progresser dans leurs cours lorsque le temps leur permet. La formation à distance offre aussi à certains l'opportunité de se perfectionner en allant chercher une formation supplémentaire qui viendra bonifier leurs pratiques en tant que travailleur.

De ce fait, le rapport public de Johnson et al. (2019) soulève que les inscriptions à des cours en ligne au Canada, à la fois aux niveaux collégial et universitaire, ont progressé d'environ 10% entre l'année 2016-2017 et l'année 2017-2018. Plus récemment, Johnson et al. (2020) ont observé une augmentation de 17% des inscriptions à des cours en ligne (qu'ils soient à distance ou en mode hybride) en 2020 par rapport à l'année précédente, notamment en raison de la pandémie mondiale.

Au niveau provincial, l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits à distance au Québec au cours des dernières décennies témoigne également de la pertinence, voire même de la nécessité, de ce mode d'étude alternatif aux études en présentiel. Parr (2017) souligne d'ailleurs que les inscriptions au Québec pour les trois niveaux de formations, soit secondaire, collégial et univer-

sitaire, ont connu en 2015-2016 un taux de croissance de 228 % par rapport à l'année 1995-1996 (Parr, 2017).

Au Québec, la formation à distance au niveau collégial est principalement offerte par le Cégep à distance. Selon Wotto et al. (2018), les inscriptions dans cette institution ont cru de 40 % entre les années 1995-1996 et 2015-2016. À noter toutefois qu'entre 2011 et 2015-2016, les inscriptions au Cégep à distance ont diminué de 15%, et ce, au profit des autres institutions collégiales au Québec qui proposent maintenant une offre de cours en ligne pour certains programmes. En ce sens, durant les dernières années, on note une augmentation de 45% du nombre d'institutions collégiales au Québec offrant des cours à distance (Wotto et al., 2018). Ces derniers justifient en partie ces données par l'hybridation de la formation à distance avec la formation en présentiel faite par certaines institutions qui offrent à la fois des cours en ligne sur le campus en parallèle de la formation en présentiel; ce qui permet notamment de rejoindre une plus grande clientèle d'étudiants.

De plus, plusieurs collèges privés, comme le collège O'Sullivan, ont eux aussi une offre de cours en ligne qui sont synchrones et donc animés directement par des enseignants à heures et dates fixes (<http://osullivan-quebec.qc.ca>). De surcroit, le Cégep Virtuel représente également une alternative intéressante pour les étudiants. En ce sens, depuis 2016, 7400 étudiants

ont pu bénéficier de cette offre de cours en mode synchrone, pour laquelle le taux de réussite est de 86% (<http://www.cegepvirtuel.ca>).

Villeneuve et Turgeon (2015) stipulent qu'outre la conciliation études-travail-famille, la formation à distance, notamment au Cégep à distance, offre une flexibilité fort appréciable pour les étudiants. Ceux-ci s'y inscrivent donc pour plusieurs motifs. Entre autres, poursuivre leurs études à distance leur permet de reprendre un cours pour lequel ils auraient obtenu un échec, de s'inscrire à une session ou des cours durant la période estivale ou bien d'alléger une session au régulier durant les sessions d'automne et/ou d'hiver. Les études à distance sont également un bon moyen pour les étudiants-athlètes de poursuivre des cours lorsqu'ils ont à voyager pour des compétitions sportives ou, au contraire, elles leur permettent de s'avancer davantage dans leurs devoirs lorsqu'ils ne sont pas en période de compétitions (<http://www.cegepadistance.ca>).

D'ailleurs, à noter qu'au Cégep à distance, il existe deux profils types proportionnellement représentés, soit les étudiants admis et les étudiants avec commandite. Les étudiants admis représentent ceux qui ont fait une demande d'admission dans un programme offert au Cégep à distance et qui complètent leurs études entièrement à distance. Les étudiants avec commandite sont ceux qui proviennent d'un cégep qui offre une formation en présentiel et qui ont obtenu une autorisation pour compléter un ou plusieurs cours au Cégep à distance (<http://www.cegepadistance.ca>).

Au niveau universitaire, l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université TÉLUQ représenteraient, selon Wotto et al. (2018), les trois principales institutions offrant de la formation à distance. Sur une période de 21 ans, on observe une augmentation des inscriptions-cours de 239% dans ces trois universités. En 2015-2016, l'Université Laval détenait 35% des inscriptions universitaires à distance alors que l'Université TELUQ et l'Université de Montréal détenaient respectivement 33% et 9% des inscriptions (Parr, 2017).

À noter également que selon les données disponibles sur le site web de l'Université TELUQ (<http://www.teluq.ca>), en 2021, 80% des étudiants seraient inscrits à temps partiel et 69% de ceux-ci auraient plus de 35 ans. De plus, Wotto et al. (2018) soutiennent qu'une majorité des étudiants de l'Université TELUQ occuperaient aussi un emploi. De surcroît, Bonin (2018) souligne que les étudiants inscrits exclusivement en formation à distance, et ce, quelle que soit l'institution à distance, assumeraient davantage de responsabilités personnelles et familiales et la majorité d'entre eux occuperaient également un emploi à temps plein. Ces données provenant des milieux collégiaux et universitaires laissent donc entrevoir qu'une part considérable de la clientèle en formation à distance représente des étudiants qui doivent conjuguer à la fois études, travail, sport et/ou famille.

Bien qu'il semble y avoir une progression considérable du nombre d'inscriptions dans les cours de formation à distance au Québec durant les der-



nières décennies, le taux d'abandon moyen en formation à distance se situerait autour de 35%, soit 20% à 50% supérieur à celui observé en formation en présentiel (Facchin et al., 2016; Sauvé et al., 2012). Des données similaires sont également observées plus spécifiquement à travers le réseau des Universités du Québec. À cet égard, Bonin (2018) soutient que le taux de diplomation serait plus faible à l'Université TELUQ par rapport aux autres Universités du Québec. En effet, on observe un taux de diplomation de 20% inférieur chez les étudiants entièrement en formation à distance par rapport à ceux étant partiellement ou totalement aux études en présentiel (Bonin, 2018). Ces données n'illustrent d'ailleurs pas uniquement le portrait québécois puisqu'en France, on observe un taux d'abandon de 43% en formation à distance vs 15% dans le cadre d'études en présentiel (Rapport d'activité du CNAM 2010-2011 cité dans Dussarps, 2014).

Considérant que la conciliation études-travail-famille (et parfois sport-études) représente à la fois un défi et une réalité pour bon nombre d'étudiants inscrits en formation à distance, il apparaît souhaitable que l'encadrement de leurs études soit adapté à leurs besoins spécifiques et respectifs. En ce sens, les besoins d'une jeune étudiante âgée dans la vingtaine et inscrite à temps plein dans un programme de formation à distance ne sont possiblement pas les mêmes que ceux d'une mère monoparentale de 40 ans faisant un retour aux études dans le but d'entamer un changement de carrière. L'encadrement fourni se doit donc d'être plus personnalisé et orienté en fonction de la réalité de cha-

cun, et ce, afin de promouvoir la persévérance et la réussite de ces étudiants, tout en prévenant l'abandon de leurs études.

## **2.2. Pertinence sociale**

À travers la littérature scientifique, plusieurs chercheurs se sont intéressés à identifier les facteurs clés permettant de prédire la réussite ainsi que la persévérance en formation à distance. La plupart s'entendent pour citer à la fois des variables sociodémographiques, institutionnelles, environnementales et propres à l'apprenant (Bourdages et Delmotte, 2001; Facchin et al., 2016). Parmi ces facteurs, certains offrent toutefois peu d'emprise sur les acteurs susceptibles d'influencer le parcours scolaire de l'apprenant, notamment les variables de types démographiques et socioéconomiques (la situation financière de l'étudiant par exemple). En effet, bien que certaines études soutiennent que des variables sociodémographiques pourraient en partie expliquer l'abandon en formation à distance (Papi et al., 2020), en tant qu'enseignant ou tuteur, il s'avère impossible de modifier le contexte professionnel et/ou financier de l'apprenant. En revanche, ce sur quoi il est possible d'intervenir est l'encadrement fourni et les moyens mis à la disposition de l'étudiant pour l'aider et l'accompagner dans son cheminement.

### **2.2.1. L'environnement social : le rôle du tuteur, des pairs et des proches.**

L'environnement social de l'apprenant représente dans un premier temps un des facteurs sur lesquels il est possible d'intervenir. En ce sens, Dussarps (2014) soutient que les relations que l'individu entretient avec ses proches, ses pairs et ses tuteurs représentent un enjeu clé de la persévérance en formation à distance. Il souligne de ce fait que l'isolement typique qui caractérise souvent les études à distance amène un désir d'interactions et de soutien à la fois *dans la formation* (soit auprès des tuteurs et/ou pairs) ainsi qu'en *dehors de la formation* (soit auprès de l'entourage proche, notamment du conjoint ou de la conjointe).

En ce qui concerne les interactions *dans la formation*, Dussarps (2014) soutient d'abord que les tuteurs ont le rôle de soutenir l'apprenant aux niveaux cognitif, métacognitif, affectif et motivationnel. Il a d'ailleurs démontré par l'entremise d'entrevues réalisées auprès d'étudiants de niveau post-secondaire que 83% des répondants s'attendaient à ce que leur tuteur soit présent et disponible face à leur compréhension du contenu du cours.

Quant aux pairs, Dussarps (2014) soulève que le but premier de favoriser les contacts entre pairs serait de briser l'isolement. Il dénote cependant que 83% des étudiants interrogés jugeaient peu ou pas utiles les contacts avec les pairs. Dussarps expliquent principalement ces résultats par le fait que les ap-

prenants, particulièrement les plus âgés, préfèrent travailler seuls. De plus, ceux-ci ont généralement des enfants, ce qui rend donc d'autant plus difficile de favoriser les interactions d'un point de vue logistique.

Néanmoins, il souligne l'importance des proches mentionnée par bon nombre d'étudiants. En ce sens, l'encouragement et le soutien des proches (soit de la famille immédiate) étaient jugés très utiles, voire indispensables, chez 46% des étudiants, et ce, particulièrement chez ceux en couple (Dussarps, 2014). Ceci illustre donc l'importance du soutien des proches dans la démarche scolaire de l'apprenant. De plus, selon Papi et al. (2022), il semble également que les étudiants en union persévèrent davantage que ceux étant célibataires, notamment en raison du soutien moral et de l'aide offerte par le ou la conjointe.

Bourdages et Delmotte (2001) soutiennent quant à eux que le sentiment d'isolement lié à la réalité propre aux études à distance représenterait un des facteurs clés sur lequel il faut s'attarder lorsque l'on souhaite favoriser la persévérance scolaire. En ce sens, il semblerait qu'un plus grand nombre d'interactions de même que des interactions de meilleure qualité seraient liés à des niveaux de réussite et de persévérance plus élevés (Jiang et Ting, 1999) ainsi qu'à une plus grande satisfaction face à leurs études chez les étudiants inscrits en formation à distance (Gunawardena et Zittle, 1997). La satisfaction face aux études semble également être plus élevée lorsque l'on favorise des activités d'apprentissage qui encouragent la collaboration entre pairs (Gunawar-

dena et Zittle, 1997). De surcroît, il semble que lorsque les étudiants perçoivent la présence des autres dans un contexte d'études à distance, ils sont davantage enclins à persévérer face à leurs études (Shin, 2002).

D'ailleurs, Sauvé et al. (2020) ont, entre autres, étudié le rôle des interactions entre l'apprenant, ses pairs et la personne chargée de l'encadrement dans un contexte de formation universitaire à distance. Plus spécifiquement, ils soulèvent que les échanges aux niveaux méthodologique, administratif, technique et relatifs aux évaluations formatives permettent de soutenir la satisfaction de l'apprenant face à ses études. Cependant, 88% des étudiants interrogés soulèvent n'avoir eu en réalité que peu d'interactions entre pairs. En ce qui a trait aux interactions avec la personne chargée de l'encadrement, 63% des étudiants estimaient important le premier contact avec le tuteur; celui-ci les rendant plus à l'aise de communiquer avec lui et de requérir son aide ultérieurement (Sauvé et al., 2020).

Quant à lui, Poellhuber (2007) a pu démontrer, dans le cadre d'une étude utilisant un devis quasi expérimental, que les contacts avec le tuteur (par l'entremise d'une lettre de bienvenue personnalisée ainsi qu'une relance personnalisée après la sixième semaine de cours) étaient associés à une différence de 14.8% au niveau de la persévérance observée chez les étudiants par rapport à ceux n'ayant pas bénéficié de ces contacts. Ces résultats sont d'ailleurs similaires à ceux de Papi et al. (2020) qui ont récemment démontré à

travers un échantillon de 19 cours asynchrones de premier cycle universitaire que les étudiants étant satisfaits de l'accompagnement fourni dans leur cours avaient persévéré davantage que ceux n'étant pas satisfaits de l'encadrement fourni.

Poellhuber (2007) s'est également intéressé à la collaboration et aux interactions entre les pairs. Contrairement à ce qui était attendu, il semble que la persévérance était plus élevée pour les groupes d'étudiants dans lesquels aucune interaction n'était proposée. Bien qu'a priori surprenants, ces résultats sont en concordance avec ceux obtenus par Dussarps (2014) en ce sens qu'ils mettent en lumière le fait que le besoin d'interactions chez l'apprenant ne passe pas nécessairement et obligatoirement par la collaboration avec les autres étudiants, mais peut très bien s'illustrer à travers la relation dyadique entre l'apprenant et son tuteur.

Kozanitis et Latte (2017) ont pour leur part soulevé, à travers une revue de littérature, que la relation pédagogique entre l'enseignant et ses apprenants inscrits aux études supérieures pouvait influencer considérablement la motivation, la persévérance et la réussite de ceux-ci. Bien qu'on ne parle pas du lien spécifique entre la personne chargée d'encadrement en formation à distance et l'apprenant, on souligne tout de même l'importance de la dynamique relationnelle et pédagogique entre l'apprenant et son enseignant.

Également, De Lièvre et al. (2003) ont exploré le rôle du tuteur chargé de l'encadrement en contexte de formation à distance. En évaluant les perceptions de l'apprenant a priori par rapport à son tuteur (soit au début d'un cours) puis a posteriori (soit une fois le cours terminé), ils soutiennent que l'importance accordée au support offert dans le cadre d'un cours à distance n'était guère notable au départ, mais qu'a posteriori, l'apprenant en soulevait finalement son importance. En conséquence, considérant que la perception entretenue face au tuteur puisse évoluer au fil des interactions et interventions, De Lièvre et al. (2003) dénotent la nécessité d'offrir un encadrement basé sur les attentes et caractéristiques propres à chaque apprenant. Ceci est d'ailleurs tout à fait concordant avec les résultats obtenus par Poellhuber (2007) et Sauvé et al. (2020).

Finalement, la notion d'enseignement explicite, telle qu'étudiée entre autres par Gauthier et al. (2007), semble également offrir un angle de réflexion intéressant quant au soutien offert à l'étudiant. En ce sens, Gauthier et al. décrivent l'enseignement explicite comme étant l'ensemble des moyens qui doivent être intentionnellement élaborés pour maximiser les apprentissages de l'apprenant. Spécifiquement, cette approche est orientée à la fois par le désir de rendre clairs et explicites les objectifs visés par le contenu à apprendre, tout en fournissant à l'apprenant une rétroaction appropriée lui permettant de faire des liens avec du contenu déjà appris de même que mettre en pratique de nouveaux acquis. Concrètement, expliquer à l'apprenant la pertinence et l'utilité d'une acti-

tivité d'apprentissage, tout en l'accompagnement au fil de sa progression, pourrait lui permettre de développer davantage ses compétences sur un sujet donné.

Bien que les études basées sur l'enseignement explicite apparaissent efficaces pour prédire la réussite en milieu scolaire, la majorité d'entre elles ont été réalisées auprès d'élèves de niveaux primaire ou secondaire dans un contexte de formation en présentiel (Austin et McIntosh, 2019; Bissonnette et al., 2010; Gauthier et al., 2019). Néanmoins, ce type d'encadrement souligne tout de même l'importance de s'attarder à la façon dont le contenu est communiqué, véhiculé et enseigné à l'apprenant. En d'autres mots, ce n'est pas uniquement le support fourni à l'étudiant qui semble important, mais également la manière dont ce support est formalisé.

### **2.2.2. Le contexte : les types et outils de support à l'apprentissage.**

En ce qui a trait au contexte d'apprentissage, il semble d'abord que le design pédagogique du cours puisse favoriser la persévérance des apprenants en formation à distance. En ce sens, bien que Desjardins et al. (2020) aient soulevé certaines variables sociodémographiques comme étant en partie responsables de l'abandon en formation à distance, ceux-ci soutiennent que le design du cours pourrait protéger certains étudiants qui démontrent un profil sociodémographique plus à risque. En d'autres mots, s'attarder à comment le cours est conçu et organisé semble être un élément pertinent à considérer lorsque l'on souhaite prévenir l'abandon en formation à distance.



Les profils d'encadrement fournis à l'étudiant semblent également jouer un rôle important en ce sens qu'ils permettent de baliser l'encadrement proposé en tentant de répondre à différents types de besoins. À cet égard, Rodet (2005) soutient qu'il existe deux types de plans sur lesquels s'exerce l'encadrement, soit les plans pédagogique et administratif. Ce dernier fait d'abord référence à différentes modalités telles que l'organisation du cursus du cours, les médias de communication utilisés, la possibilité d'interagir avec les pairs ou l'accessibilité à la bibliothèque numérique de l'institution.

Le plan pédagogique, quant à lui, s'illustre par l'entremise de quatre volets, soit cognitif, méthodologique, métacognitif et socioaffectif. Premièrement, le support cognitif représente un soutien visant le traitement de l'information touchant particulièrement au contenu théorique proposé à l'apprenant. Par ce soutien, la personne chargée de l'encadrement répond aux questions de l'apprenant et le conseille au niveau de sa compréhension du matériel ainsi que par rapport aux évaluations. En ce qui a trait au plan méthodologique, le soutien proposé se trouve au niveau des stratégies d'apprentissage préconisées par l'apprenant, par exemple sa gestion du temps ou bien ses méthodes de lecture ou d'écriture. Quant au support socioaffectif, il représente les valeurs, attitudes, émotions et sentiments véhiculés à l'apprenant pour le soutenir au niveau affectif. Plus spécifiquement, il se rapporte à la capacité d'empathie du tuteur et à sa capacité d'employer les mots justes et appropriés pour accompagner l'apprenant durant son parcours. Finalement, le support métacognitif porte sur le

contrôle conscient, par l'apprenant, de ses mécanismes d'autorégulation et sur sa capacité à prendre un pas de recul pour réfléchir à ses apprentissages et aux processus y étant sous-jacents.

Les travaux de Rodet concordent d'ailleurs avec ceux de Dionne et al. (1999). En effet, ceux-ci décrivent quatre types de support à l'apprentissage susceptibles d'influencer le cheminement de l'apprenant inscrit en formation à distance, soit cognitif, métacognitif, affectif et motivationnel (ce dernier correspondant notamment à la mobilisation de l'énergie permettant de stimuler ou d'éveiller l'intérêt chez l'apprenant (English et English, 1976).

Dionne et al. (1999) se sont donc attardés à investiguer le rôle joué par ces profils d'encadrement, et ce, à travers quatre cours universitaires offerts en formation à distance. Dans un premier temps, ils soutiennent que la majorité des activités d'apprentissage observées offraient des supports cognitifs, métacognitifs et motivationnels. Ils dénotent toutefois le manque de soutien et d'activités d'encadrement au niveau socioaffectif. Dionne et al. (1999) avancent également que l'encadrement fourni ne supportait pas suffisamment l'autonomie de l'apprenant, mais prônait plutôt un modèle traditionnel où l'apprentissage se fait de façon unidirectionnelle, soit du tuteur vers l'apprenant.

Deschênes et al. (2004) ont quant à eux identifié certains besoins et attentes chez les apprenants en milieux universitaires à distance. Ceux-ci ont notamment mentionné lors d'entrevues l'importance de la rapidité des réponses à

leurs questions et la qualité de la rétroaction cognitive (soit liée au contenu) fournie lors d'une évaluation. Gagné et al. (2002) soutiennent également que les apprenants s'attendent à recevoir aussi un support de type motivationnel. Visser (1998) a d'ailleurs démontré que le fait que le tuteur s'engage à envoyer une lettre motivationnelle personnalisée à chaque apprenant était lié à un niveau de persévérance plus élevé chez ce dernier. Ceci est d'ailleurs tout à fait concordant avec les travaux de Poellhuber (2007) qui a lui aussi démontré que les contacts avec le tuteur à des moments clés du cheminement de l'apprenant avaient un impact considérable sur leur persévérance.

Plus concrètement, le rapport d'un projet pilote ayant eu lieu au Cégep à distance (Rhéaume et Boisvert, 2019) fait état de l'importance spécifique de l'encadrement fourni par la personne tutrice, et ce, par l'entremise de différents outils et moyens pédagogiques. Au cours de ce projet pilote, Rhéaume et Boisvert ont tenté d'explorer le rôle joué par différents outils d'encadrement sur la réussite et la satisfaction des étudiants. Par exemple, on propose d'envoyer à chaque étudiant une lettre personnalisée à laquelle on joint également une vidéo d'introduction. On fait également des courriels et/ou appels de relance dans le cas où un étudiant obtiendrait un résultat inférieur à 70% lors des premiers devoirs. On offre aussi une rétroaction audio à l'étudiant, de même qu'une séance d'accueil en ligne par visioconférence.

Les résultats obtenus suite à ce projet ont notamment démontré que, chez les étudiants participants, le cheminement dans leur cours se faisait plus rapidement, tout comme le délai de remise du premier devoir. Aussi, 70% des étudiants se disaient totalement satisfaits de l'encadrement reçu. Par ailleurs, le taux de réussite des étudiants ayant spécifiquement participé à la séance d'accueil était de 72% vs ceux ayant manqué cette séance (le taux de réussite dans ce cas étant de 52%) (Rhéaume et Boisvert, 2019). Ces données permettent donc à leur tour de souligner le rôle clé joué par la personne chargée d'encadrer l'apprenant à travers son cheminement scolaire.

Plus récemment, Manh-Chien Vu et Courcot (2021) ont établi des profils de décrochage auprès des étudiants du Cégep à distance. Plus précisément, les résultats obtenus ont permis de démontrer que certaines caractéristiques spécifiques étaient associées au décrochage scolaire. D'une part, les étudiants ayant un risque élevé de décrochage étaient ceux n'ayant aucune expérience en formation à distance, étant âgés de moins de 18 ans, possédant une moyenne plus faible au secondaire (soit inférieure à 66%) et ayant obtenu un faible résultat lors de leur premier devoir. D'autre part, ceux étant à risque faible avaient une expérience de deux cours à distance ou plus, étaient âgés de 21 ans et plus, avaient une meilleure moyenne au secondaire (soit supérieure à 72%) et avaient obtenu de bons résultats lors des premiers devoirs. Il semble donc, encore une fois, que les besoins des apprenants soient multifactoriels. Manh-Chien Vu et Courcot soulèvent par ailleurs que le taux d'abandon était

particulièrement élevé après le premier devoir, et ce, principalement dû à la difficulté de concilier, entre autres, les sphères familiale, professionnelle et personnelle.

### **2.3. Objet d'étude et questions de recherche**

Au regard de ces résultats, il apparaît évident que plusieurs facteurs jouent un rôle clé face au cheminement de l'apprenant, que ce soit des variables sociodémographiques (soulevé notamment par Facchin et al., 2016; Manh-Chien Vu et Courcot, 2021), le support de l'entourage, des pairs et du tuteur (voir Bourdages et Delmotte, 2001; De Lièvre et al., 2003; Dussarps, 2014; Poellhuber, 2007; Sauvé et al., 2020), ou le type d'encadrement fourni à l'apprenant (voir Gauthier et al., 2007; Dionne et al., 1999; Rodet, 2005).

Cependant, deux constats pertinents peuvent ressortir de ces résultats. Dans un premier temps, plusieurs variables (tels que le statut socioéconomique ou bien le support des proches) peuvent expliquer le cheminement de l'apprenant, or il est difficile d'avoir une emprise concrète sur ces variables. En second lieu, en formation à distance, le tuteur est généralement le premier contact que l'apprenant a avec son milieu d'apprentissage. D'ailleurs, à cet égard, Pyhältö et Keskinen (2012) ainsi que Pyhältö et al. (2015) soulèvent l'importance du premier contact comme étant un levier clé de la réussite aux cycles supérieurs en formation à distance.

Pourtant, peu d'études se sont attardées à la nature même de la relation entre l'apprenant et la personne chargée de l'encadrement. D'une part, il semble difficile de modifier les variables extérieures à la formation et qui sont propres à chacun (le contexte financier par exemple). D'autre part, en ce qui a trait à l'encadrement fourni, on s'attarde généralement aux moyens/outils mis en place sans toutefois prendre en considération l'entité en soi représentée par la dynamique relationnelle particulière qu'est celle entre apprenant et tuteur.

Il apparaît donc pertinent de se questionner sur l'influence réelle du tuteur et ultimement sur le rôle spécifique joué par la relation entre lui et l'apprenant. Une question générale s'impose alors à ce stade : Quel est le rôle de la relation tuteur-apprenant face au cheminement de l'apprenant en contexte de formation à distance? De cette question peut ainsi découler la sous-question suivante, soit : Comment cette relation peut-elle plus spécifiquement favoriser à la fois la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation de l'étudiant face à ses études à distance? Afin de répondre à cette question, nous explorerons différentes approches pour ensuite se baser sur le cadre théorique motivationnel de Deci et Ryan (1985).

### **3. Cadre théorique**

L'objectif principal de ce mémoire est d'étudier la relation tuteur-apprenant et de mesurer à quel point celle-ci peut favoriser la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation de l'apprenant en formation à dis-

tance. Afin d'atteindre cette visée, explorons quelques approches théoriques en lien avec la motivation humaine pour ensuite s'attarder à celle de l'autodétermination telle que décrite par Deci et Ryan (1985).

### **3.1. Approches théoriques**

#### **3.1.1. La théorie de la réduction des tensions.**

Dans un premier temps, l'approche biologique (élaborée par Hull en 1943), plus spécifiquement la théorie de la réduction des tensions (ou théorie de l'homéostasie), soutient que nous sommes motivés à adopter des comportements pour réduire une tension physiologique et dans le but précis de revenir à un état d'équilibre. Dans cette optique, un étudiant pourrait donc passer la nuit à réviser la matière d'un cours la veille d'un examen, car le fait de se mettre en action servirait à le ramener à un état d'équilibre et donc se sentir moins angoissé à l'idée de ne pas être suffisamment préparé.

Bien que cette approche semble pertinente en ce qui a trait à l'explication de besoins de base tels que boire ou manger de même que certains comportements d'ordres supérieurs (tel que celui d'étudier la nuit avant un examen), elle ne permet pas d'expliquer universellement l'ensemble des comportements humains. Par exemple, certains athlètes de sports extrêmes sont activement à la recherche de sensations fortes (et donc de tensions); ils ne sont donc pas motivés par le besoin de réduire leurs tensions, mais plutôt l'inverse.

### **3.1.2. L'approche basée sur l'apprentissage.**

L'approche basée sur l'apprentissage soutient plutôt que nous répondons à des stimuli de l'environnement par conditionnement opérant; c'est donc ce qui nous motive à adopter ou non un comportement (Baldwin et Baldwin, 1986; Skinner, 1938). De ce fait, elle souligne la portée motivationnelle que procurent les récompenses (favorisent la probabilité du comportement) vs les punitions (favorisent la diminution du comportement). Un étudiant pourrait alors poursuivre des études supérieures par conditionnement afin de recevoir des encouragements et félicitations (récompenses) de la part de son entourage, comme par exemple ses parents. Ainsi, c'est le fait de renforcer au fil du temps les comportements en lien avec les études qui mènerait l'individu à poursuivre un tel but.

Toutefois, bien qu'en effet certaines personnes adoptent des comportements pour des motifs provenant de l'environnement, cette orientation théorique met de côté le désir profond de l'individu de s'engager par lui-même dans certaines activités. En ce sens, certains individus n'ayant reçu aucun renforcement durant leur enfance décident tout de même de s'engager dans des études universitaires. L'explication de comportements tels que la poursuite des études ne peut donc pas uniquement s'expliquer par des motifs provenant de l'environnement.



### **3.1.3. Les croyances de contrôle personnel.**

Bandura (1997) suggère quant à lui que c'est la motivation à exercer un contrôle personnel sur nos actions qui nous pousse à adopter un comportement. Plus spécifiquement, celle-ci découle de deux types d'attentes, soit les attentes d'efficacité (par exemple, un étudiant qui se sent capable d'adopter de bonnes méthodes d'étude lors des examens de fin de semestre) vs les attentes de conséquences (par exemple, ses méthodes d'étude lui permettront d'obtenir une cote R satisfaisante à la fin du semestre). C'est donc ces attentes qui détermineront en partie pourquoi l'étudiant s'engage dans de bonnes stratégies d'étude (il sait qu'il en est capable et qu'elles mèneront à de bons résultats).

Le modèle attentes-valeurs (Eccles et Wigfield, 2002) ajoute pour sa part la notion de valeur comme concept motivationnel. D'un côté, les attentes se rapportent à la conséquence (par exemple, s'attendre à recevoir une bonne vs une mauvaise note lors d'une évaluation), alors que la notion de valeur correspond à l'attrait de la tâche, notamment aux niveaux de son utilité (elle servira à obtenir un bon résultat à la fin de la session), de son coût (elle nécessitera un nombre d'heures raisonnable) et de son intérêt (elle sera agréable). Ces deux états mentaux (attentes vs valeurs liées à la tâche) représentent donc des sources motivationnelles qui sont apprises au fil des expériences. Par ailleurs, la rétroaction reçue (par exemple, celle provenant de l'enseignant) quant à la réussite ou non prédira en partie la motivation subséquente envers cette tâche.

La théorie des attributions causales (Weiner, 1986) soutient finalement que le motif derrière le comportement de l'individu découle principalement de la notion de locus de contrôle. Ainsi, un locus interne signifie que l'on attribue la conséquence à soi-même (par exemple, l'étudiant qui obtient un bon résultat lors d'un examen en raison de ses nombreuses heures d'études) alors qu'un locus externe signifie que l'on attribue la conséquence à autrui (par exemple, l'étudiant qui obtient un mauvais résultat car selon lui, le professeur n'avait pas bien expliqué les consignes).

#### **3.1.4. La théorie de l'autodétermination.**

Selon Deci et Ryan (1985), l'être humain possède une tendance à la fois innée et universelle à s'actualiser et développer son plein potentiel. Plus spécifiquement, les tenants de la théorie de l'autodétermination soutiennent que les individus cherchent universellement à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux (appartenance, autonomie et compétence) qui les mèneront ensuite à s'engager activement et de façon autonome (autodéterminée) dans diverses activités. De plus, il semble qu'il soit possible, pour les personnes entourant l'individu (par exemple, l'enseignant, les collègues ou les parents), de nourrir sa motivation à poursuivre des objectifs en favorisant un milieu optimal et en l'amenant à puiser dans ses ressources motivationnelles pour poursuivre ses études (Ryan et Deci, 2000).

### 3.2. Pertinence scientifique

Outre la théorie de l'autodétermination, prises séparément, les approches théoriques décrites précédemment ne permettent pas d'expliquer de façon universelle les comportements relatifs à la poursuite d'objectifs scolaires. Par ailleurs, certaines d'entre elles n'ont pas démontré de réelles preuves empiriques ayant permis de valider des hypothèses de recherche précises.

Quant à elle, l'approche de Deci et Ryan (1985) a été testée et appliquée dans plusieurs domaines, que ce soit en milieux scolaire, sportif, professionnel ou dans les relations interpersonnelles (voir entre autres Deci et al., 1991; Pelletier et al., 1988; Blais et al., 1990; Blais et al., 1990), démontrant ainsi un soutien empirique robuste pour les postulats de la théorie de l'autodétermination et son applicabilité dans les différents domaines de vie. De plus, elle est la seule qui tient compte de l'interaction spécifique entre l'individu et son environnement. Et comme en formation à distance l'environnement d'apprentissage débute généralement avec la personne chargée de l'encadrement, cette théorie offre une base solide sur laquelle s'appuyer afin d'étudier la dyade tuteur-apprenant. Ainsi, en raison de sa validité empirique, d'une part, et d'autre part de son importance accordée à l'environnement, il semblait tout à fait justifié d'atteindre l'objectif visé en se basant sur le cadre théorique de l'autodétermination.

### **3.2.1. Le continuum de la motivation.**

Les tenants de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) s'attardent plus spécifiquement au rôle joué par la motivation et soutiennent que le type de motivation peut avoir un impact significatif sur plusieurs variables, telles que la satisfaction, la persévérance et la réussite en milieu scolaire. Comme premier postulat, Deci et Ryan stipulent que la motivation se situe sur un continuum allant de complètement autodéterminée (autonome) à non autodéterminée (contrôlée); les individus pratiquant une activité pour le plaisir que celle-ci leur procure sont donc intrinsèquement motivés. Par exemple, un élève ayant une motivation autodéterminée face à ses études accomplit ses travaux, entre autres, pour le plaisir que lui procure le fait d'apprendre de nouvelles choses.

La motivation extrinsèque, quant à elle, se divise en quatre types, soit les régulations intégrée, identifiée, introjectée et externe. D'abord, la régulation intégrée se manifeste lorsque l'apprenant s'identifie à ses études et que celles-ci font partie intégrante de qui il est comme personne. Un étudiant pour qui faire un baccalauréat est en concordance avec les valeurs qu'il accorde face à l'éducation universitaire démontre ainsi une motivation de type intégré. Un individu qui n'est pas particulièrement passionné par ses études, mais qui sait qu'elles sont importantes pour accomplir son futur métier représente plutôt un exemple de motivation identifiée. Quant à la régulation introjectée, elle s'illustre

par la pression interne que l'individu s'impose à lui-même. Par exemple, celle-ci peut découler d'un sentiment d'obligation relatif aux études. Un individu qui poursuit ses études car il se sent coupable de ne pas le faire illustre une motivation introjectée. La régulation externe représente pour sa part le fait d'étudier pour diminuer des pressions externes à soi, comme l'obtention de récompenses ou l'évitement de punitions. Par exemple, un individu qui poursuit des études en médecine pour le prestige que cela lui apporte ou pour bien paraître aux yeux de ses parents adopte une motivation externe (Deci et Ryan, 1985).

Par ailleurs, les tenants de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) soutiennent que l'on peut regrouper les motivations en deux principales catégories, soit la motivation autonome (motivation intrinsèque, régulation intégrée et identifiée) vs la motivation contrôlée (régulation introjectée et externe).

Finalement, il existe une troisième forme de motivation, soit l'amotivation. Celle-ci correspond au fait de ne percevoir aucun lien entre nos actions et les motifs qui nous guident à les faire. En d'autres mots, l'amotivation correspond à l'absence de motivation. Un étudiant allant à ses cours chaque jour, mais sans trop savoir pourquoi il le fait est amotivé (Deci et Ryan, 1985).

À travers la littérature scientifique basée sur la théorie de l'autodétermination, plusieurs études ont démontré que le type de motivation adopté par l'apprenant était lié à diverses conséquences en milieu scolaire. Plus

spécifiquement, Ratelle et al. (2007) ainsi que Guay et al. (2008) ont démontré qu'une motivation autonome était significativement associée à une persévérance scolaire plus élevée ainsi qu'à moins d'abandon (Litalien et Guay, 2015; Litalien et al., 2017). Il semble également que cette motivation soit liée à des efforts ainsi qu'un niveau d'engagement plus soutenus, à l'utilisation de meilleures stratégies d'apprentissages (Bailey et Phillips, 2015; Kusurkar et al., 2012; Vansteenkiste et al., 2009) et à de meilleures performances scolaires (Lee et Pang, 2013; 2014; Orsini et al., 2018; Taylor et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2009). En ce sens, en adoptant des méthodes d'apprentissage plus appropriées à la tâche à accomplir, l'étudiant démontre un engagement plus élevé envers cette tâche, ce qui a alors subséquemment un impact sur la réussite de celle-ci. Une récente méta-analyse compilant 344 études (pour un total de 223 209 participants) a également démontré qu'une motivation autonome représentait un facteur clé permettant de prédire la persévérance et le succès en milieu scolaire (Howard et al., 2021).

### **3.2.2. La satisfaction des besoins fondamentaux.**

Les études précédemment mentionnées permettent donc de mettre en évidence l'importance de favoriser chez l'apprenant une motivation autonome. Pour y arriver, Ryan et Deci (2000) proposent un second postulat. Ceux-ci stipulent qu'afin de favoriser une motivation autonome chez l'apprenant, il faut satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, soit les besoins

d'appartenance, d'autonomie et de compétence. En d'autres mots, ces besoins représentent des mécanismes expliquant la qualité de la motivation développée (lorsqu'ils sont satisfaits, la motivation est autonome; lorsqu'ils sont brimés, la motivation est contrôlée).

D'abord, l'appartenance est le besoin que tout individu a de développer des liens positifs et réciproques avec des individus significatifs dans son environnement, de sentir qu'il est important pour ces personnes et que celles-ci le sont pour lui. Par exemple, en formation à distance, cela pourrait s'illustrer par des occasions de réseautage avec les pairs ou bien à travers la relation que l'apprenant a avec son tuteur. Concrètement, si l'apprenant perçoit son tuteur comme étant une ressource à sa disposition et comme étant ouvert et disponible à répondre à ses questions, il percevra possiblement sa relation comme étant davantage satisfaisante, favorisant ainsi son besoin d'appartenance. En contexte d'enseignement en présentiel, ce besoin pourrait se traduire par le sentiment d'avoir des relations significatives avec des collègues de classe.

Le besoin d'autonomie, quant à lui, signifie que l'individu a besoin de sentir que ses comportements ou son engagement envers une activité sont faits de façon libre et volontaire, notamment parce qu'elle fait du sens pour cette personne. De plus, on explique le rationnel derrière les demandes formulées à l'endroit de l'apprenant (Ryan et Deci, 2000). Concrètement, un étudiant qui peut opter pour un sujet de son choix lors d'une rédaction se sentira libre et

autonome. En d'autres mots, il peut choisir par lui-même ce sur quoi il souhaite travailler; on lui laisse donc une certaine liberté d'action. Il possède ainsi un pouvoir/contrôle sur sa démarche d'apprentissage.

Finalement, le besoin de compétence se rapporte au besoin de se sentir apte et efficace face à l'accomplissement d'une tâche, notamment parce que l'on croit posséder les habiletés nécessaires pour la faire (Ryan et Deci, 2000). Par exemple, ce besoin pourrait s'illustrer chez un individu qui croit qu'il a les ressources intellectuelles et cognitives pour poursuivre des études supérieures durant plusieurs années.

De surcroit, la théorie de l'autodétermination soutient que la satisfaction de ces trois besoins prédit le type de motivation, soit autonome vs contrôlée de l'individu, de même que diverses conséquences autant cognitives, affectives que comportementales en milieu scolaire (Ryan et Deci, 2017). En ce sens, la satisfaction de ces trois besoins semble être associée significativement à une motivation autonome, à une meilleure réussite scolaire, à des efforts plus soutenus, à moins d'abandon, à une persévérance plus élevée ainsi qu'à une perception plus positive de l'apprenant face aux interactions qu'il entretient avec son milieu (Ryan et Niemiec, 2009).

### **3.2.3. Le soutien à l'autonomie.**

Les tenants de la théorie de l'autodétermination en sont venus à identifier, comme troisième postulat, deux types d'environnements d'apprentissage à



travers lesquels l'apprenant évolue, soit un environnement qui soutient l'autonomie vs un environnement de type contrôlant (Ryan et Deci, 2000). Concrètement, un environnement qui soutient l'autonomie est organisé de sorte à permettre à l'étudiant de sentir qu'il peut agir de façon volontaire, qu'il est personnellement responsable de ses apprentissages et qu'il endosse ses actions. Ceci implique plusieurs comportements de la part de l'enseignant, notamment d'offrir à l'apprenant des opportunités de faire des choix significatifs, de lui laisser une certaine liberté d'action, de lui permettre de s'exprimer, de donner son avis et d'être à l'écoute de ses émotions, tout en s'assurant que les consignes soient claires et explicitement formulées. De plus, dans ce contexte d'apprentissage, on met l'accent sur l'importance de fournir un rationnel pour justifier la pertinence de ces consignes.

Dans un environnement contrôlant, l'enseignant cherche à promouvoir son propre agenda au détriment de celui de l'étudiant, qui se sent obligé de se conformer au programme de l'enseignant. L'étudiant se sent donc contrôlé à agir, penser et ressentir ce que le professeur détermine comme étant attendu. Peu de place est alors laissée aux opinions, émotions et à la liberté d'action. De plus, la relation enseignant-apprenant se fait majoritairement de façon unidirectionnelle, soit de l'enseignant vers l'apprenant.

Ryan et Deci (2000) soutiennent que l'environnement peut jouer un rôle clé face au type de motivation observé chez l'apprenant. Reeve (2006) a

d'ailleurs recensé diverses études ayant témoigné du lien significatif entre le type d'environnement d'apprentissage, la qualité de la relation enseignant-apprenant et l'engagement scolaire dans des contextes d'études post-secondaires. En ce sens, il semble que lorsque l'enseignant fournit un environnement basé sur le soutien à l'autonomie, l'apprenant perçoit sa relation avec son enseignant comme étant de meilleure qualité et semble s'engager davantage dans ses études. Ces résultats ont d'ailleurs été corroborés par une étude de Reeve et Jang (2006). De plus, des résultats similaires ont également été obtenus chez des étudiants de niveau secondaire (Patall et al., 2019).

Dans une autre étude, Jang (2008) va plus loin en abordant spécifiquement l'impact du contexte d'apprentissage lors d'une activité jugée comme inintéressante. En ce sens, lorsque l'on fait référence à un climat d'apprentissage qui soutient l'autonomie, on inclut notamment comme stratégie d'expliquer aux étudiants le motif derrière le choix d'une activité d'apprentissage. En comprenant le rationnel derrière l'activité, l'apprenant y perçoit un sens et comprend donc sa pertinence. Ceci rejoint d'ailleurs étroitement la notion d'enseignement explicite telle qu'étudiée par Gauthier et al. (2007). Ainsi, Jang (2008) a divisé des participants en deux groupes ayant chacun à compléter un exercice qualifié d'inintéressant. Chez un des deux groupes uniquement, on a expliqué aux étudiants pourquoi ils devaient réaliser cette activité et quelle en était son utilité spécifique. Les résultats ont ensuite démontré que ces étudiants démontraient une motivation autonome, de même qu'un meilleur engagement face à la tâche.

Il semble donc pertinent et justifié d'intégrer, à même l'encadrement fourni, des stratégies d'enseignement permettant de soutenir l'autonomie et d'ainsi favoriser une meilleure réussite.

Ryan et Niemiec (2009) ont d'ailleurs recensé plusieurs études démontrant des liens significatifs entre le climat d'apprentissage basé sur le soutien à l'autonomie, la satisfaction des besoins psychologiques, la motivation et la réussite scolaire. Ces auteurs proposent d'ailleurs de fournir des choix à l'apprenant et de lui expliquer le rationnel derrière une activité d'apprentissage afin de créer un climat basé sur le soutien à l'autonomie. Les études réalisées par Orsini et al. (2017) ainsi que Kusurkar et Croiset (2015) corroborent également ces résultats auprès d'étudiants en médecine dentaire; un climat qui soutient l'autonomie et qui fournit une rétroaction constructive et positive semble prédire une motivation autonome.

De surcroît, une étude s'est attardée spécifiquement à l'enseignement tel que préféré par les étudiants. En effet, Jang et al. (2016) ont exploré l'utilité d'enseigner aux étudiants de la façon dont ils le préfèrent. Plus spécifiquement, ils ont voulu déterminer si le fait d'enseigner aux élèves de leur manière favorite pouvait leur permettre de percevoir plus de soutien de la part de leur enseignant, ainsi que contribuer à une meilleure acquisition des apprentissages. Les étudiants devaient dans un premier temps identifier, parmi différentes options, quel type d'enseignement ils préféreraient (par exemple des cours magistraux ou

bien des activités en équipe). Les résultats ont par la suite démontré que dans le groupe expérimental (soit celui dont les étudiants recevaient un enseignement “préféré”), ceux-ci avaient tendance à percevoir que leur enseignant soutenait davantage leur autonomie. De plus, les analyses ont aussi démontré que le fait d’enseigner aux apprenants de leur façon dite favorite augmentait la satisfaction du besoin d’autonomie, le niveau d’engagement (autant de façon auto-rapportée que rapportée par une personne externe), ainsi que le niveau d’apprentissage (autant de façon auto-rapportée que rapportée par une personne externe). Il semble donc justifié de créer un environnement favorable pour l’apprenant en prenant en considération son point de vue et ses préférences.

Finalement, Chen et Jang (2010) ont quant à eux voulu tester la théorie de l’autodétermination dans un contexte d’apprentissage à distance. Les résultats obtenus étaient similaires à ceux obtenus en enseignement en présentiel. En ce sens, pour les apprenants à distance chez qui on soutenait l’autonomie, ceux-ci percevaient que leurs besoins d’autonomie, de compétence et d’appartenance étaient plus satisfaits. À son tour, la satisfaction de ces trois besoins prédisait une motivation autonome. Wang et al. (2019) ont d’ailleurs récemment répliqué ces résultats. En effet, ils ont étudié de façon comparative des études en présentiel vs à distance et ont démontré que la satisfaction des besoins psychologiques était significativement associée à une motivation autonome plus élevée ainsi qu’à de multiples conséquences positives liées à la progression de l’apprenant.

### **3.2.4. Intervenir selon la théorie de l'autodétermination.**

À la lumière de ces résultats, il semble que le climat créé par la personne chargée de l'encadrement pourrait significativement influencer le type de motivation de l'apprenant de même que des indicateurs de satisfaction, de réussite et de persévérance scolaires. En favorisant une plus grande autonomie, en lui laissant des choix et en prenant en considération son avis et ses sentiments face à son parcours scolaire, on contribue à renforcer la relation entre l'apprenant et son tuteur. Ainsi, maintenant que des liens significatifs ont été démontrés entre le climat d'apprentissage (notamment par l'entremise du soutien à l'autonomie de la part du tuteur), la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation scolaires, comment peut-on intervenir? En d'autres mots, est-ce possible de transférer des connaissances théoriques, telles que décrites par les tenants de la théorie de l'autodétermination, vers la pratique quotidienne dans les milieux d'enseignement?

MacLachlan et Hagger (2010) ont tenté de répondre à cette question en réalisant une étude qui avait pour but de tester une intervention (sous forme de séminaire) destinée aux enseignants. Le but de cette formation était de leur enseigner des comportements orientés vers le soutien à l'autonomie, et ce, dans le but de pouvoir les appliquer par la suite auprès de leurs étudiants. Les résultats ont démontré que les enseignants ayant reçu la formation, comparativement aux autres enseignants, démontraient une augmentation du nombre de comporte-

ments basés sur le soutien à l'autonomie et une diminution de comportements de type contrôlant, et ce, tel que perçu par leurs étudiants. Il semble donc, selon Maclachlan et Hagger, qu'il soit tout à fait possible de transférer des connaissances théoriques vers la pratique.

Ces résultats ont d'ailleurs été répliqués par Su et Reeve (2011) lors d'une étude durant laquelle ils ont eux aussi démontré un lien significatif entre un programme d'intervention offert aux enseignants et basé sur le soutien à l'autonomie et des conséquences positives pour l'apprenant, notamment une motivation autonome. Quant à eux, Cheon et al. (2020) ont récemment démontré que lorsque les enseignants recevaient ce type de formation basée sur le soutien à l'autonomie, leurs étudiants démontraient des niveaux plus élevés d'engagement et de progrès.

De surcroit, Reeve et Halusic (2009) ont tenté d'encourager les enseignants à développer leurs habiletés métacognitives en leur faisant prendre conscience de leurs comportements, et ceci, afin de renforcer le soutien à l'autonomie envers leurs étudiants. Concrètement, huit questions leur ont été proposées dans le but de les amener à réfléchir à leurs actions quotidiennes. Par exemple : "Comment puis-je maintenir l'engagement de mes étudiants?" Une réponse concrète à ce questionnement pourrait être de lui expliquer le rationnel derrière le choix d'une activité (en comprenant pourquoi il la fait, l'apprenant risque de s'engager davantage). Une autre question pourrait être la

suivante : “Comment puis-je savoir que mon encadrement soutient l’autonomie de mes apprenants?” Par exemple, en demandant le point de vue des apprenants, soit leurs commentaires et opinions, l’enseignant obtiendra une rétroaction plus pertinente.

Conséquemment, bien qu’il soit possible de modifier les comportements de l’enseignant, quels devraient-êtré plus spécifiquement ces comportements? Selon McMillan et Hearn (2008), la notion de “*self-assessment*” (soit d’autoévaluation) semble être la clé. En effet, ils soutiennent que les étudiants performant davantage lorsque l’enseignant les encourage à s’autoévaluer comme apprenants, qu’il les amène à prendre conscience de leurs habiletés d’apprentissages et qu’il leur propose de se fixer des objectifs. Ces résultats sont par ailleurs tout à fait concordants avec la nécessité, telle que soulignée par Dionne et al. (1999), d’encadrer les étudiants à la fois sur les plans non seulement cognitif, mais aussi motivationnel, métacognitif et affectif.

Kusurkar et al. (2011) ont pour leur part utilisé les recherches actuelles sur la théorie de l’autodétermination pour formuler 12 conseils pratiques à appliquer par les enseignants afin de mieux soutenir l’autonomie de leurs apprenants. Voici quelques exemples de ces conseils : 1- identifier les besoins spécifiques des apprenants (notamment quelles sont leurs attentes), 2- encourager la participation active de l’apprenant (en l’incitant par exemple à poser des questions), 3- expliquer la pertinence de faire une activité jugée moins intéressante

(en leur démontrant son utilité concrète), 4- donner la possibilité de faire des choix (pouvoir par exemple choisir un sujet parmi quelques possibilités).

Il apparaît donc justifié de soutenir qu'en appliquant les principales prémisses théoriques basées sur le soutien à l'autonomie dans un contexte de formation à distance, on puisse favoriser une satisfaction, réussite, persévérance et motivation autonome plus élevées. Par des gestes concrets, sa façon de fournir de la rétroaction, sa manière de répondre à l'étudiant et/ou le ton employé durant les communications (qu'elles soient orales ou écrites), on peut affirmer que le tuteur favorisant un climat basé sur l'autonomie pourrait influencer considérablement le parcours de l'apprenant.

### **3.3. Questions de recherche et hypothèses**

Les données basées sur la théorie de l'autodétermination semblent ainsi soutenir que l'environnement d'apprentissage, tel que créé par la personne chargée de l'encadrement, puisse avoir une influence notable sur le parcours de l'apprenant. Le présent mémoire permettra donc de tester le rôle de la relation entre le tuteur et l'apprenant (telle que mesurée par le soutien à l'autonomie) face à sa satisfaction, sa réussite, sa persévérance et sa motivation relatives à ses études à distance. Nous pourrions alors ultimement répondre à la question suivante, soit : Comment cette relation peut-elle favoriser à la fois la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation autonome de l'étudiant face à ses études à distance?



Voici plus spécifiquement les hypothèses qui seront testées. Il est attendu que les étudiants bénéficiant d'un encadrement basé sur le soutien à l'autonomie (tel que défini par Ryan et Deci, 2000) 1- soient plus satisfaits dans leurs études à distance, 2- soient plus satisfaits face à leurs résultats scolaires obtenus dans leur cours à distance, 3- aient davantage l'intention de persévérer dans leur cours à distance et 4- démontrent une motivation autonome.

#### **4. Cadre méthodologique**

Afin de tester ces hypothèses, la présente section servira à décrire le contexte général de la collecte de données réalisée au Cégep à distance, de même que les participants, le déroulement spécifique de la collecte de données, les principes éthiques pris en considération, ainsi que les mesures utilisées.

##### **4.1. Contexte de la formation offerte au Cégep à distance**

Étant donné que le Cégep à distance représente une des institutions collégiales à distance les plus importantes au Québec, il apparaissait justifié d'y réaliser la collecte de données. De surcroit, la chercheure principale de cette étude étant elle-même tutrice dans cette même institution, il existait déjà une relation professionnelle établie, facilitant donc certainement l'accessibilité aux données. Concrètement, le Cégep à distance offre une formation à distance en mode asynchrone avec un matériel de cours autoportant. Cela implique que les étudiants s'inscrivent de façon continue tout au long de l'année et donc qu'ils peuvent terminer leurs cours à tout moment. De plus, ils complètent les exer-

cices, lectures, devoirs et autres évaluations à leur propre rythme. Leurs apprentissages se font donc de manière tout à fait personnalisée et individualisée.

#### **4.2. Participants et déroulement**

Tous les étudiants provenant des cours offerts dans le programme de sciences humaines, soit les cours du tronc commun, les cours d'initiation, les cours d'approfondissement, les cours d'application, de même que les étudiants des cours de français de la formation générale commune ont été invités à participer à cette étude (voir Annexe A, tableau 1). Comme les inscriptions au Cégep à distance se font de façon continue, les participants à cette étude étaient tous des étudiants actifs dans un des cours mentionnés en date du 1<sup>er</sup> mars 2020 et qui avaient soit remis leur deuxième devoir dans leur cours ou qui étaient en milieu de parcours (soit 3 mois après leur inscription dans leur cours). L'objectif principal étant d'étudier le rôle de la relation entre le tuteur et l'apprenant, il semblait justifié de laisser l'étudiant débiter sa session afin que ce dernier ait eu des contacts avec son tuteur, que ce soit au moyen de l'accueil, durant les échanges par courriel ou par téléphone, ou bien par la rétroaction lui étant offerte.

Plus spécifiquement, ils ont reçu par courriel une lettre d'invitation ainsi qu'un formulaire de consentement (voir Annexe B). En acceptant de participer, ils recevaient au même moment un lien les menant à compléter un questionnaire en ligne en utilisant la plateforme web Survey Monkey. Considérant que

les inscriptions se font de manière continue, la collecte de données s'est étalée du 1<sup>er</sup> mars 2020 au 1<sup>er</sup> octobre 2020. La durée du questionnaire était d'environ 20 minutes et ce dernier comportait 64 questions. L'ensemble des outils de mesure utilisés seront décrits à la section suivante. De plus, chacune des mesures se retrouve en annexes (voir Annexe C). Au total, 148 étudiants âgés entre 17 et 55 ans (l'âge moyen étant de 22 ans) inscrits au Cégep à distance ont participé à cette étude (dont 80% étaient des femmes).

#### **4.3. Respect des principes éthiques**

Afin de respecter l'anonymat des participants, un code unique avait au préalable été attribué à chaque étudiant au moment de son inscription au Cégep à distance. Cela a ainsi permis que son nom n'apparaisse nulle part sur le questionnaire. Seule la principale chercheuse de cette étude de même que la technicienne en recherche au Cégep à distance ont eu accès au numéro attribué à chaque participant. De plus, à la fin de la collecte de données, la liste comportant le numéro attribué pour chacun a été détruite. Aucune information nominative (nom et prénom) n'a donc été recueillie. Les données ont d'abord été compilées par l'entremise de la plateforme web Survey Monkey, puis par la suite converties dans un fichier SPSS. Seule la principale chercheuse de cette étude a eu accès à cette base de données. Cette dernière sera conservée pour une période de cinq ans, puis elle sera ensuite détruite. Ce protocole a par ailleurs

été soumis et approuvé par le comité d'éthique en recherche du Collège Rosemont (certificat d'approbation éthique numéro 2019.05.610-R1).

Afin que les participants ne ressentent aucun malaise à l'idée d'évaluer la relation qu'ils ont avec leur tuteur, les questions n'étaient pas spécifiquement axées sur la qualité de l'encadrement offert par le tuteur, mais plutôt sur la perception de l'étudiant face à sa relation avec son tuteur. De plus, l'étudiant a été bien informé qu'à aucun moment son tuteur n'aurait accès à ses réponses et que celles-ci étaient totalement confidentielles. Également, afin de minimiser les conflits d'intérêts possibles et par le fait même de ne pas influencer les résultats, les cours encadrés par la principale chercheuse de cette étude, soit Marie-Claude Fecteau (elle-même tutrice au Cégep à distance) n'ont pas été sélectionnés pour participer à ce projet de recherche.

#### **4.4. Mesures**

##### **4.4.1. Motivation dans les études collégiales.**

L'échelle de motivation dans les études collégiales de Vallerand et al. (1989) a été utilisée pour mesurer la motivation. Plus spécifiquement, cette échelle compte au total 28 items et mesure cinq construits, soit la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation externe et l'amotivation. Pour chacun des items, le répondant devait indiquer à quel point l'énoncé correspond à l'une des raisons pour lesquelles il va au cégep, et ce, sur une échelle de type Likert allant de 1 (*ne correspond pas du tout*)

à 7 (*correspond fortement*). Dans le cas de la présente étude, les étudiants devaient, pour cette échelle, se référer à leurs études collégiales de façon générale. Chacune des questions débutait par la formulation : Pourquoi allez-vous au cégep? Voici un exemple d’item se référant à la motivation intrinsèque : “Par ce que j’éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses” (motivation intrinsèque  $M = 4.08$ ,  $E.T. = 1.54$ ; régulation identifiée  $M = 5.64$ ,  $E.T. = 1.31$ ; régulation introjectée  $M = 4.40$ ,  $E.T. = 1.87$ ; régulation externe  $M = 5.04$ ,  $E.T. = 1.59$ ; amotivation  $M = 1.87$ ,  $E.T. = 1.23$ ). (Voir Annexe II pour le questionnaire complet).

Les analyses de cohérence interne ont révélé des alphas de Cronbach allant de .73 à .95. Ces résultats sont d’ailleurs concordants avec les résultats obtenus par Vallerand et al. (1989), soit allant de .62 à .86.

#### **4.4.2. Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.**

L’échelle de satisfaction des besoins en contexte sportif de Gillet et al. (2008) a été utilisée pour mesurer la satisfaction des besoins de compétence, d’appartenance et d’autonomie. À l’origine, cette mesure comporte 15 items pour lesquels le répondant doit indiquer à quel point les énoncés sont exacts pour lui, et ce, sur une échelle de type Likert allant de 1 (*pas vrai du tout*) à 7 (*complètement vrai*). De surcroit, avant de débiter la passation du questionnaire, chaque répondant doit indiquer le sport auquel il se réfère lors de la passation de ce questionnaire. Une adaptation de cette mesure a donc été réalisée

afin de pouvoir être reliée à la réalité spécifique des études à distance. Ainsi, au lieu de se référer à un sport en particulier, les étudiants devaient se référer à un cours spécifique. De plus, 10 des 15 items originaux ont été légèrement modifiés afin de bien refléter la réalité particulière de la relation tuteur-étudiant dans un contexte d'études à distance. Également, l'étudiant devait, pour cette échelle, se référer à un cours spécifique (celui-ci ayant été identifié en début de questionnaire). Voici un exemple d'item reflétant le besoin de compétence : "Dans mon cours, j'ai le sentiment de bien réussir" (compétence  $M = 5.44$ ,  $E.T. = 1.35$ ; autonomie  $M = 5.07$ ,  $E.T. = 1.29$ ; appartenance  $M = 5.00$ ,  $E.T. = 1.60$ ). (Voir Annexe C pour le questionnaire complet). À noter que la version originale de cet item était la suivante : "Dans mon sport, j'ai le sentiment de bien réussir".

Les analyses de cohérence interne ont révélé des alphas de Cronbach de .79 (besoin d'autonomie), .85 (besoin de compétence), .94 (besoin d'appartenance) et .86 (trois besoins combinés). Ces résultats sont d'ailleurs concordants avec les résultats obtenus par Gillet et al. (2008), soit des alphas de Cronbach allant de .72 à .77.

#### **4.4.3. Soutien à l'autonomie.**

L'échelle de soutien à l'autonomie de la part de l'entraîneur de Gillet et al. (2010) a été utilisée pour mesurer le soutien à l'autonomie de la part du tuteur. Cette échelle a donc été adaptée afin qu'elle corresponde au milieu scolaire à distance et particulièrement à la relation tuteur-étudiant (et non entraîneur-

athlète). Cette échelle comporte un total de 12 items pour lesquels le participant devait indiquer à quel point il est en accord avec les énoncés, et ce, sur une échelle de type Likert allant de 1 (*totalelement en désaccord*) à 7 (*totalelement en accord*). Chacun des 12 items permet de mesurer à quel point le répondant perçoit que son tuteur supporte son autonomie. Également, l'étudiant devait, pour cette échelle, se référer au tuteur associé à un cours spécifique (celui-ci ayant été identifié en début de questionnaire). Voici un exemple d'item : "Mon tuteur m'encourage à m'investir dans mon cours" ( $M = 5.00$ ,  $E.T. = 1.47$ ). (Voir Annexe C pour le questionnaire complet). À noter que la version originale de cet item était la suivante : "Mon entraîneur m'encourage à m'investir dans cette activité sportive".

Les analyses de cohérence interne ont révélé un alpha de Cronbach de .95. Ces résultats sont d'ailleurs concordants avec les résultats obtenus par Gillet et al. (2010), soit des alphas de Cronbach allant de .84 et .87.

#### **4.4.4. Satisfaction de vie.**

L'échelle de satisfaction de vie à 5 items de Blais et al. (1989) a été utilisée afin de mesurer la satisfaction dans les études. Cet outil de mesure comporte à l'origine 5 items pour lesquels le répondant doit indiquer sur une échelle de type Likert allant de 1 (*fortement en désaccord*) à 7 (*fortement en accord*) comment il se sent présentement par rapport à sa vie. Les cinq items originaux ont toutefois été adaptés afin qu'ils soient plus spécifiquement liés au contexte

des études en formation à distance. Pour cette échelle, l'étudiant devait se référer à ses études à distances au collégial. Voici un exemple d'item : "En générale, mes études à distance correspondent de près à mes idéaux" ( $M = 5.14$ ,  $E.T. = 1.49$ ). (Voir Annexe C pour le questionnaire complet). À noter que la version originale de cet item était la suivante : "En général, ma vie correspond de près à mes idéaux".

Les analyses de cohérence interne ont révélé un alpha de Cronbach de .90. Ces résultats sont d'ailleurs concordants avec les résultats obtenus par Blais et al. (1989), soit .80.

#### **4.4.5. Réussite scolaire.**

La perception de l'étudiant face à sa réussite dans son cours (soit celui identifié en début de questionnaire) a été mesurée à l'aide d'une question leur demandant à quel point ils étaient satisfaits des résultats obtenus dans ce cours, et ce, sur une échelle de type Likert allant de 1 (*je suis fortement satisfait*) à 7 (*je suis aucunement satisfait*) ( $M = 5.80$ ,  $E.T. = 1.58$ ). (Voir Annexe C).

#### **4.4.6. Intention de terminer leur cours.**

L'intention de l'étudiant de terminer son cours (soit celui identifié en début de questionnaire) a été mesurée à l'aide d'une question leur demandant à quel point, sur une échelle de type Likert allant de 1 (*j'ai fortement l'intention*) à 7 (*je n'ai aucunement l'intention*), ils avaient l'intention de finir leur cours ( $M = 7.00$ ,  $E.T. = .62$ ). (Voir Annexe C).



## 5. Résultats

### 5.1. Procédure d'analyse des données

Comme cette étude comporte un devis de recherche quantitatif corrélational, des analyses de corrélations ont dans un premier temps été réalisées afin d'explorer la relation spécifique entre chacune des variables. Par la suite, des analyses de régressions ont été effectuées afin de tester la direction de la relation entre certaines variables. Rappelons d'abord la question de recherche, soit : Comment la relation tuteur-apprenant (mesurée par le soutien à l'autonomie) peut-elle prédire à la fois la motivation, la persévérance, la réussite et la satisfaction de l'étudiant face à ses études à distance?

### 5.2. Résultats des analyses de corrélations

D'abord, les résultats des analyses de corrélations ont révélé plusieurs liens significatifs. Notamment, il semble que le soutien à l'autonomie de la part du tuteur soit positivement corrélé à l'intention de poursuivre son cours à distance ( $r = .19$ ,  $p < .05$ ), à la satisfaction de l'étudiant face à ses études à distance ( $r = .39$ ,  $p < .001$ ) et à sa satisfaction face à ses résultats obtenus dans son cours à distance ( $r = .28$ ,  $p < .001$ ).

Aucun lien significatif n'a par contre été obtenu entre le soutien à l'autonomie de la part du tuteur et la motivation de l'étudiant, bien que chaque type de motivation soit tout de même corrélé dans la direction proposée par les

tenants de la théorie de l'autodétermination (motivation intrinsèque  $r = .13$ , régulation identifiée  $r = .14$ , régulation introjectée  $r = .10$ , régulation externe  $r = -.06$  et amotivation  $r = -.16$ ). Cela s'explique principalement par le choix de l'outil de mesure de motivation, soit l'Échelle de motivation dans les études collégiales (Vallerand et al., 1989). En ce sens, cette dernière s'attarde à la motivation dans les études collégiales de façon générale, et non la motivation face au cours spécifique mentionné lors du questionnaire rempli par l'étudiant. Il semble donc justifié que la motivation au cégep de façon globale ne soit pas liée au soutien à l'autonomie de la part du tuteur dans un cours spécifique à distance. Cet élément sera abordé plus longuement dans la discussion.

À titre d'analyses supplémentaires, il semble par ailleurs que le soutien à l'autonomie soit positivement corrélé avec la satisfaction des besoins psychologiques de compétence ( $r = .41$ ,  $p < .001$ ), d'autonomie ( $r = .61$ ,  $p < .001$ ) et d'appartenance ( $r = .86$ ,  $p < .001$ ), de même qu'avec la satisfaction des trois besoins psychologiques combinés ( $r = .76$ ,  $p < .001$ ). Les résultats de corrélations ont également révélé des liens positifs entre la satisfaction des trois besoins psychologiques combinés et la satisfaction de l'étudiant face aux résultats dans son cours à distance ( $r = .51$ ,  $p < .001$ ), de même que la satisfaction de l'étudiant face à ses études à distance ( $r = .56$ ,  $p < .05$ ). Finalement, on observe également une corrélation positive et modérée entre la satisfaction de l'étudiant face aux résultats obtenu dans son cours à distance et son intention de terminer son cours ( $r = .30$ ,  $p < .05$ ).

### 5.3. Résultats des analyses de régressions

Des analyses de régressions ont finalement été réalisées afin d'explorer le rôle potentiellement prédictif de certaines variables. La première série d'analyses de régressions s'est attardée à mesurer le lien entre le soutien à l'autonomie de la part du tuteur et la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation scolaires. Les résultats ont révélé un rôle positif du soutien à l'autonomie de la part du tuteur face à la satisfaction de l'étudiant face à ses études à distance ( $\beta = .40, p < .001$ ), ainsi que la satisfaction de l'étudiant face à ses résultats obtenus dans son cours ( $\beta = .29, p < .05$ ). Les analyses de régression n'ont toutefois pas démontré le rôle du soutien à l'autonomie face à l'intention de l'étudiant de terminer son cours à distance. Par ailleurs, aucune analyse de régression n'a été réalisée entre le soutien à l'autonomie et les motivations, puisque les résultats n'avaient démontré aucun lien entre le soutien à l'autonomie et chaque type de motivation.

Finalement, à titre d'analyses supplémentaires, les résultats ont révélé un rôle positif du soutien à l'autonomie de la part du tuteur face à la satisfaction des trois besoins psychologiques combinés ( $\beta = .76, p < .001$ ). Les résultats de régressions ont aussi révélé un rôle positif de la satisfaction des besoins psychologiques combinés face à la satisfaction de l'étudiant par rapport à ses résultats dans son cours à distance ( $\beta = .51, p < .001$ ) de même que sa satisfaction face à ses études à distance ( $\beta = .56, p < .001$ ). Les analyses de régression n'ont

toutefois pas démontré le rôle de la satisfaction des besoins fondamentaux sur l'intention de l'étudiant de terminer son cours à distance.

## **6. Discussion**

### **6.1. Principaux résultats, limites et pistes de recherches futures**

Les résultats de la présente étude ont démontré que le soutien à l'autonomie fournit par le tuteur pouvait favoriser la satisfaction générale de l'étudiant par rapport à ses études à distance, sa satisfaction face à ses résultats obtenus dans son cours à distance ainsi que son intention de terminer son cours à distance. Il semble donc que le tuteur ait un rôle à jouer qui soit non négligeable face au cheminement de l'étudiant à travers la poursuite d'un cours à distance, et ce, notamment en favorisant chez l'apprenant des indicateurs de réussite, de persévérance et de satisfaction.

À cet égard, Rodet (2005) souligne de la façon suivante le rôle clé du soutien à l'autonomie face au cheminement de l'apprenant : « Trop directif, il ne permettra pas à celui-ci de gagner l'indépendance nécessaire, trop imprécis dans ses réponses, il générera incompréhension et frustration de l'apprenant » (Rodet, 2005, p. 27). Ainsi, concrètement, le tuteur qui soutient les choix de l'apprenant, qui lui donne des indications claires tout en lui laissant une certaine liberté d'actions, qui l'encadre, mais sans l'obliger, qui comprend ses besoins, qui se montre disponible et attentif, et qui l'amène à développer ses compétences, favorisera chez l'apprenant un cheminement optimal. Il apparaît alors

essentiel que les personnes chargées de l'encadrement en formation à distance adoptent des pratiques pédagogiques facilitant la satisfaction du besoin d'autonomie de leurs étudiants.

D'ailleurs, le fait que le soutien de la part du tuteur soit lié à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et que ces derniers soient liés à la satisfaction, réussite et persévérance scolaires est en accord avec la littérature existante (voir Jang, 2008; Reeve 2006; Ryan et Deci 2000; Ryan et Deci, 2017; Ryan et Niemiec, 2009), soutenant donc le rôle potentiellement médiateur des besoins fondamentaux. En d'autres mots, on pourrait suggérer que le soutien à l'autonomie de la part du tuteur soit lié à la satisfaction, réussite et persévérance, et ce, principalement à cause du rôle de méditation joué par la satisfaction des besoins psychologiques. Ces derniers faisant ainsi le pont entre le soutien à l'autonomie et des conséquences positives chez l'apprenant. Il serait donc intéressant, lors d'une étude future, de tester la satisfaction des besoins fondamentaux comme variable médiatrice entre le soutien à l'autonomie de la part du tuteur et des indicateurs de satisfaction, réussite et persévérance scolaires. Des résultats significatifs représenteraient d'ailleurs un ajout considérable à la littérature existante basée sur le soutien à l'autonomie dans un contexte spécifique d'études à distance.

Cependant, il importe de souligner que le soutien à l'autonomie de la part du tuteur n'était pas, dans le cadre de la présente étude, positivement lié à la

motivation. À cet égard, la littérature basée sur la théorie de l'autodétermination soutient que le soutien à l'autonomie devrait prédire une motivation autonome (Ryan et Deci, 2000), ce qui ne fut pas démontré. Ceci s'explique toutefois principalement par le choix de l'outil de mesure, soit l'Échelle de motivation dans les études collégiales de Vallerand et al. (1989). En ce sens, cette dernière ayant été adaptée pour divers contextes dont les études collégiales, il fut jugé préférable, a priori, d'utiliser l'échelle telle quelle, et ce, sans y apporter de modification.

Par contre, a posteriori, il semble évident que certaines formulations de l'échelle originale s'appliquent difficilement à un contexte d'études à distance. Par exemple, à la consigne « Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous allez au CEGEP », il était demandé à l'étudiant (tel que stipulé dans l'échelle de mesure originale) de se référer à ses études collégiales de façon générale. Ainsi, comme plusieurs étudiants inscrits au Cégep à distance sont aussi inscrits dans un cégep en présentiel (et parfois même à temps plein), il semble compréhensible que le fait d'évaluer sa motivation dans les études collégiales ne puisse être corrélé à des indicateurs de réussite, persévérance et satisfaction dans un cours spécifique au Cégep à distance. Il serait donc nécessaire, dans le cadre d'une étude future, de valider dans un premier temps l'échelle de motivation de Vallerand et al. (1989) dans un contexte spécifique d'études à distance.

Par ailleurs, combiner les motivations en deux catégories, soit autonome vs contrôlée tel que suggéré par les tenants de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) permettrait également de mesurer avec une plus grande justesse le rôle précis joué par les différents types motivation face à diverses conséquences en milieu scolaire, entre autres aux niveaux de la satisfaction, persévérance et satisfaction de l'apprenant.

De plus, bien que très similaires (voire presque identiques) aux versions originales, les échelles de soutien à l'autonomie, de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et de satisfaction dans les études ont dû être adaptées au contexte spécifique de la formation à distance (voir Annexe C). Des analyses factorielles confirmatoires auraient possiblement permis, du moins en partie, la validation de ces mesures, ce qui aurait représenté un ajout non négligeable à la littérature scientifique basée sur la théorie de l'autodétermination, puisqu'au moment de la collecte de données, aucune échelle de mesure n'avait été validée dans un contexte d'études à distance. La décision de ne pas avoir réalisé de telles analyses dans le cadre de la présente étude se justifie principalement par la taille de l'échantillon (soit 148 étudiants) qui était insuffisante. Il serait donc pertinent, lors d'une prochaine étude, de valider l'adaptation de ces outils de mesure, et ce, avec un nombre plus important de participants. Il serait aussi intéressant de faire une seconde collecte de données avec les mesures adaptées dans le cadre de la présente étude. Ceci permettrait de corrélérer ces mêmes mesures et d'en vérifier à nouveau la cohérence interne, tout en y ajou-

tant une seconde vague de participants. À noter toutefois qu'en 2019, Wang et al. ont validé l'Échelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux en contexte d'études à distance.

Il faut également soulever quelques limites au niveau du devis méthodologique. En ce sens, un devis corrélationnel ne permet pas de tirer des inférences causales et donc d'affirmer la directionnalité de la relation entre les variables étudiées. Il serait ainsi justifié de réaliser une étude de type longitudinal avec minimalement deux temps de mesures afin de tester, dans un premier temps, le soutien à l'autonomie de la part du tuteur, puis dans un deuxième temps, des indicateurs de réussite, de persévérance et de satisfaction scolaires plus tard durant la session.

De surcroit, la réussite de l'étudiant fut mesurée, dans le cadre de la présente étude, par une mesure d'évaluation subjective de l'étudiant face à ses résultats dans son cours. C'est donc l'étudiant qui devait évaluer à quel point il se jugeait satisfait de ses résultats. Bien que cette mesure soit pertinente, il serait utile, lors d'une étude future, de combiner un outil d'auto-évaluation à une mesure objective de performance, par exemple la note finale obtenue dans le cours ou bien la Cote R. Il serait aussi intéressant d'ajouter un indicateur objectif de persévérance, par exemple une preuve de la date où le cours a été complété.



Finalement, il aurait été préférable d'ajouter au questionnaire une mesure de désirabilité sociale, notamment celle de Strahan et Gerbasi (1972). En ce sens, bien que la confidentialité et l'anonymat des réponses aient été clairement et explicitement mentionnés en début de questionnaire, il est tout de même possible que certains étudiants aient, consciemment ou non, voulu répondre en écrivant ce qui "paraît bien", et non ce qu'ils pensaient réellement. Mesurer la désirabilité sociale aurait donc permis de contrôler ce facteur.

## **6.2. Apports scientifiques et pratiques**

En terminant, les présents résultats représentent un apport à la littérature scientifique en démontrant les liens entre le soutien à l'autonomie, les besoins fondamentaux et des indicateurs de satisfaction, réussite et persévérance dans le contexte spécifique des études à distance. À cet égard, peu d'études se sont attardées jusqu'à maintenant à étudier et mesurer les principales prémisses théoriques de l'approche de Deci et Ryan (1985) dans un tel contexte d'apprentissage, mis à part celles de Chen et Jang (2010) et Wang et al. (2019).

De plus, de tels résultats pourraient potentiellement mener à la création de programmes de formation basés sur le soutien à l'autonomie et destinés aux tuteurs et personnes chargées de l'encadrement. En ce sens, en éducation, les enseignants et tuteurs exigent de leurs élèves différents travaux, rapports et autres évaluations, et ce, sans nécessairement solliciter leurs besoins. À cet égard, un groupe de chercheurs a voulu tester les mérites d'un programme

d'intervention basé sur le soutien à l'autonomie en contexte d'études en présentiel, soit le *Autonomy Supportive Intervention Program* (Cheon et al., 2012). De façon concrète, ce qu'ils ont fait c'est notamment d'écouter les étudiants de manière empathique, reconnaître et accepter leurs affects négatifs, leur fournir des logiques explicatives et adopter leur point de vue. Une telle intervention s'est avérée fort utile pour nourrir les ressources motivationnelles internes de l'apprenant et ainsi favoriser un meilleur cheminement face à ses apprentissages. Su et Reeve (2011) ont d'ailleurs démontré un lien significatif entre ce type d'intervention et des conséquences positives pour l'apprenant dans un contexte d'études en présentiel.

Turk et al. (2022) ont quant à eux souligné que le contexte social en formation universitaire à distance, notamment caractérisé par la présence de l'enseignant, était un facteur clé prédisant la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance chez l'apprenant. À cet égard, la pandémie de Covid19 a récemment exposé l'importance pour les enseignants d'appliquer des stratégies permettant de nourrir la motivation des étudiants dans un contexte d'apprentissage en ligne. Mendoza et al. (2023) ont pour leur part récemment démontré que fournir des consignes de façon à soutenir les besoins des étudiants de niveau secondaire favorisait une augmentation de la motivation autonome chez ces derniers.

Ces résultats représentent donc certes un appui en regard de la pertinence de programmes de formation en contexte d'études à distance. Il semble par ailleurs pertinent de souligner que lorsque les enseignants eux-mêmes sont satisfaits aux niveaux de leur compétence, de leur autonomie et de leur besoin d'appartenance, ils ont davantage tendance à incorporer de meilleures pratiques d'enseignement (Stupnisky et al., 2018). Il apparaît donc bénéfique à la fois pour l'étudiant, mais également pour l'enseignant lui-même, de développer une conscience métacognitive de ses propres besoins à titre d'enseignant/tuteur/chargé de l'encadrement.

De surcroît, des travaux réalisés et présentés par Manh-Chien Vu et Courcot (2021) au Cégep à distance ont démontré l'utilité d'un modèle prédictif d'accompagnement qui permet de soutenir l'étudiant de façon personnalisée et spécifique à son parcours individuel. Concrètement, cela se traduit par certaines mesures clés, par exemple par une relance par courriel ou téléphonique du tuteur après un certain nombre de semaines ou bien par un contact personnalisé lorsque qu'un devoir remis obtient une note inférieure à 70%.

En connaissant spécifiquement où en est l'étudiant dans son parcours et quels sont ses risques d'abandon, il est alors possible de prédire les profils d'étudiants étant les plus à risque de décrochage. Ainsi, une fois ce profil connu et établi, un soutien basé sur l'autonomie permettrait potentiellement la prévention du décrochage, tout en favorisant également un cheminement optimal chez

l'apprenant. Il semble donc justifié de conjuguer un programme de soutien à l'autonomie destiné aux tuteurs qui soit à la fois basé sur des connaissances théoriques empiriquement validées, mais aussi adapté en fonction du moment et du contexte spécifique du cheminement de l'étudiant.

## **7. Conclusion**

En conclusion, la visée principale de ce mémoire était d'étudier la dynamique relationnelle spécifique entre le tuteur et l'apprenant et d'en mesurer son rôle face à la satisfaction, la réussite, la persévérance et la motivation de l'apprenant dans un contexte de formation à distance, et ce, en se basant sur le cadre théorique motivationnel de Deci et Ryan (1985). En effet, bien qu'il soit tout à fait recommandable d'étudier des variables sociodémographiques, institutionnelles ou mêmes financières, la personne chargée de l'encadrement en formation à distance agit habituellement comme première ressource pour l'apprenant intégrant son milieu virtuel d'apprentissage. En ce sens, c'est lui qui accueille l'étudiant dès le début de son parcours, qui répond à ses questions, qui le réfère à la bonne personne/ressource lorsqu'il lui est impossible de répondre à ses questionnements et c'est également lui qui le conseillera sur les plans cognitif, métacognitif, affectif et motivationnel. Et comme le défendent les tenants de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), les facteurs externes à l'apprenant (par exemple la rétroaction fournie de la part de l'enseignant, les explications en lien avec les évaluations et/ou les félicitations

prodigées à l'égard de l'étudiant) sont des événements à considérer comme sociaux et font donc partie intégrante d'un climat interpersonnel d'apprentissage tel que celui notamment observé entre tuteur et apprenant. Conséquemment, il semble pertinent d'affirmer que la relation que le tuteur entretient avec l'apprenant n'est certes par l'unique clé de la persévérance, satisfaction et réussite scolaires, or elle représente incontestablement l'une des clés fondamentales.

## 8. Références

- Austin, S.C., et McIntosh, K. (2019). Explicit teaching of social behavior and routines. Why is it important in school? *La Revue du Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec*, 8, 22-24.
- Bailey, T. H., et Phillips, L. J. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life, and academic performance. *Higher Education Research and Development*, 35, 201-216.
- Baldwin, J. D. et Baldwin, J. I. (1986). *Behavior principles in everyday life* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, R. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire. Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage*, 3, 1-35.
- Blais, M.R., Lacombe, D., Vallerand, R.J. et Pelletier, L.G. (1990). *Motivation en contexte de travail : nature, déterminants et conséquences*. Manuscrit inédit, Université du Québec à Montréal.
- Blais, M.R., Sabourin, S., Boucher, C. et Vallerand, R.J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021-1031.
- Blais, M.R., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Brière, N.M. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du "Satisfaction with Life Scale". *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 210-223.
- Bonin, S. (2018). *Les enjeux de la formation universitaire à distance. Une analyse ICOPE*. Université du Québec.
- Bourdages, L. et Delmotte, C. (2001). La persistance aux études universitaires à distance. *Revue de l'Enseignement à Distance*, 16, 23-36.

- Chen, K. C. et Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
- Cheon, S. H., Reeve, J. et Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396.
- Cheon, S. H., Reeve, J. et Vansteenkiste, M. (2020). When teacher learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teacher and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90. 103004.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Ryan, R.M (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J. et Decamps, S. (2003). Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 115-126.
- Deschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., Pettigrew, F., Beauchesne-Rondeau, M., Côté, C., Maltais, M., Sylvain, L. et Thériault-Fortier, J. (2004). Le tutorat à distance : Qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs? Une étude de cas. *Distances et Savoirs*, 2, 233-254.
- Desjardins, G., Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2020, novembre). *Persévérance aux études universitaires vs abandon en formation à distance : Et si c'était une question de design pédagogique?* [communication orale]. 4<sup>ième</sup> colloque international AUPTIC-éducation.
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3, 69-99.
- Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte à distance* [thèse de doctorat inédite]. Université Bordeaux Montaigne.

- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- English, H.B. et English, A.C. (1976). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*. David McKay Company Inc.
- Facchin, S., Guay, P. et Brodeur, D. (2016, 9 juin). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Contenu des rétroactions traditionnelles, utilisation des TIC et impact sur la réussite [communication orale]*. 36<sup>e</sup> Colloque annuel de l'AQPC, Québec, Québec, Canada.
- Gagné, P., Deschênes, A.-J., Bourdages, L., Bilodeau, H. et Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : Le point de vue des apprenants. *Revue de l'Enseignement à Distance*, 17, 25-56.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite : Une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *La Revue du Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec*, 8, 7-10.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez & G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p.107-116). Presses universitaires de France.
- Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40, 230-237.
- Gillet, N., Vallerand, R.J., Paty, E., Gobancé, L. et Berjot, S. (2010). French validation and adaptation of the perceived autonomy support scale for exercise settings to the sport context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 117-128.
- Guay, F., Ratelle, C. F. et Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233-240.
- Gunawardena, C. N. et Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11, 8-26.



- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16, 1-36.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Oxford University Press.
- Jang, H. (2008). Supporting student's motivation, engagement and learning during an uninterested activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 798-811.
- Jang, H., Reeve, J. et Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84, 686-701.
- Jiang, M. et Ting, E. (1999). A Study of Students Perceived Learning in a Web-based Online Environment. *Proceedings of 1999 Webnet conference Chesapeake, AACE*, 575-580.
- Johnson, N., Bates, T., Donovan, T. et Seaman, J. (2019). *Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne.
- Johnson, N., Seaman, J. et Veletsianos, G. (2020). *L'apprentissage numérique dans les établissements post-secondaires canadiens en 2020*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne.
- Kozanitis, A. et Latte, K. (2017, 10 mai). Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : Une revue de la littérature [*communication orale*]. Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec, Canada.
- Kusurkar, R. A. et Croiset, G. (2015). Autonomy support for autonomous motivation in medical education. *Medical Education Online*, 20, 27951.
- Kusurkar, R. A., Croiset, G. et Ten Cate, O. T. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher*, 33, 978-982.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, O. T. J., Vos, C. M. P., Westers, P. et Croiset, G. (2012). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18, 57-69.

- Lee, P.L. et Pang, V. (2013). Motivational factors in continuing education on academic achievement of adult learners. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 10, 57-77.
- Lee, P. L. et Pang, V. (2014). The influence of motivational orientations on academic achievement among adults in continuing education. *International Journal of Training Research*, 12, 5-15.
- Litalien, D. et Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231.
- Litalien, D., Morin, A. J. S., Gagné, M., Vallerand, R. J., Losier, G. F. et Ryan, R. M. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 67-82.
- Manh-Chien Vu, M. et Courcot, B. (2021). *Anticiper pour mieux accompagner : Apports des modèles prédictifs en FAD*. Atelier présenté à la Semaine de la formation à distance.
- McLachlan, S. et Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1205-1211.
- McMillan, J. H. et Hearn, J. (2008). Student's self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87, 40-49.
- Mendoza, N. B., Yan, Z. et King, R. B. (2023). Supporting student's intrinsic motivation for online learning tasks: The effect of need supportive task instructions on motivation, self-assessment, and task performance. *Computers and Education*, 193, 104663.
- Orsini, C., Binnie V. I. et Tricio, J. A. (2018). Motivational profiles and their relationships with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15, 1-6.
- Orsini, C., Binnie, V., Wilson, S. et Villegas, M. J. (2017). Learning climate and feedback as predictors of dental students' self-determined motivation: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *European Journal of Dental Education*, 22, 228-236.

- Papi, C., Desjardins, G. et Gérin-Lajoie, S. (2020, mars). *Différents facteurs de persévérance en formation à distance* [communication orale]. Atelier du Réseau d'Enseignement Francophone à Distance.
- 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, 1-21.
- Parr, M (2017). *Portrait des inscriptions à des cours en formation à distance au Québec depuis 1995-1996*. Comité de liaison interordres en formation à distance.
- Patall, E. A., Pituch, K. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Yates, N. et Kennedy, A. A. U. (2019). Agency and high school science student's motivation, engagement, and classroom support experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 77-92.
- Pelletier, L. G., Brière, N.M., Blais, M.R. et Vallerand, R.J. (1988). Persisting vs dropping out: A test of Deci and Ryan's theory. *Canadian Psychology*, 29, 600.
- Poellhuber, B. (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes à distance soutenues par les TIC* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Pyhältö, K. et Keskinen, J. (2012). Exploring the fit between doctoral students and supervisors perceptions of resources and challenges vis-à-vis the doctoral journey. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 395-414.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J. et Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisor's perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52, 4-16.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. et Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 4, 734-746.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.

- Reeve, J. et Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145-154.
- Reeve, J. et Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Rhéaume, M.-M. et Boisvert, S. (2019). *L'accompagnement des apprenants en formation à distance : La contribution pédagogique du tuteur-accompagnateur*. Webinaire APOP, Montréal, Québec, Canada.
- Rodet, J. (2005). *Chroniques et entretiens. La formation à distance*. JIP éditions.
- Ryan, R. M. et Deci, E.L. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Ryan, R. M. et Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guilford press: New York London.
- Ryan, R. M. et Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7, 263-272.
- Sauvé, L., Papi, C., Gérin-Lajoie, S., Desjardins, G., Racette, N., Paquelin, D. et Laferrière, T. (2020). *Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne*. Fonds de recherche, société et culture.
- Sauvé, L., Racette, N., Debeurme, G., Ruph, F., Roy, M. et Berthiaume, D. (2012). *Les difficultés en lien avec les stratégies d'apprentissage, la mise à niveau en mathématiques et en français des étudiants ayant ou non des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention en première année d'études au collège et à l'université et l'apport des outils d'aide pour résoudre ces difficultés*. Fond québécois de recherche en société et culture.
- Shin, N. (2002). Beyond interaction: the relational construct of "transactional Presence". *Opening Learning*, 17, 121-137.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organism: An experimental analysis*. Appleton.

- Strahan, R. et Gerbasi, K. C. (1972). Short, homogenous versions of the Marlowe Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology, 28*, 191-193.
- Stupnisky, R. H., Brckalorenz, A., Yuhas, B. et Guay, F. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 15–26.
- Su, Y. L. et Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review, 23*, 159-188.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. et Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39*, 342-358.
- Turk, M., Heddy, B. C. et Danielson, R. W. (2022). Teaching and social presences supporting basic needs satisfaction in online learning environments: How can presences and basic needs happily meet online? *Computers and Education, 180*, 104432.
- Vallerand, R. J., Blais, M.R., Brière, N. M. et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 21*, 323-349.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. et Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*, 671-688.
- Villeneuve, C. et Turgeon, A. (2015). *La formation à distance dans le réseau collégial : enjeux et pratiques*. <http://www.profweb.ca>.
- Visser, L. (1998). *The development of motivational communication in distance education support* [thèse de doctorat inédite]. Université de Twente.
- Wang, C., Kayla Hsu, H.-C., M. Bonem, E., D. Moss, J., Yu, S., B. Nelson, D. et Levesque-Bristol, C. (2019). Need satisfaction and need dissatisfaction: A comparative study of online and face-to-face learning contexts. *Computers in Human Behavior, 95*, 114-125.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York : Springer-Verlag.

Wotto, M., Bélanger, P. et le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine. (2018). *Portrait du Canada francophone en formation à distance et en ligne. Où en sommes-nous au niveau national et international? Que nous réserve l'avenir? Portrait sommaire.* Réseau d'enseignement francophone à distance.

## 9. Les annexes

### 9.1. Annexe A

Tableau 1

*Listes des cours du Cégep à distance*

---

Cours du tronc commun	
300300RE	Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines
300301RE	Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines
330910RE	Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale
350102RE	Initiation à la psychologie
360300RE	Méthodes quantitatives en sciences humaines
383920RE	Initiation à l'économie globale
Cours initiation	
320103FD	Initiation à la géographie
381103FD	Initiation à l'anthropologie
385103FD	Initiation à la science politique
387103FD	Initiation à la sociologie
401103FD	Initiation au processus de gestion de l'entreprise
Cours approfondissement	
101901RE	Biologie humaine
201105RE	Algèbre linéaire et géométrie vectorielle
320203FD	Défis géographiques de l'humanité

---

---

330203FD	La vie internationale au XXe siècle
350203FD	Développement de l'enfant et de l'adolescent
385203FD	Les institutions politiques canadiennes et québécoises
387203FD	Les médias au cœur de la culture
401203FD	Principes de gestion
Cours application	
201103RE	Calcul 1 (calcul différentiel)
201203RE	Calcul 2 (calcul intégral)
201301RE	Méthodes quantitatives avancées
350303FD	Psychologie de la communication interpersonnelle
383303FD	Économie internationale
387303FD	Famille et société
401303FD	Principes comptables
Cours de français	
601101MQ	Écriture et littérature
601102MQ	Littérature et imaginaire
601103MQ	Écriture et littérature
601FPAFD	Principes et procédés de la communication

---



## 9.2. Annexe B

### 9.2.1. Courriel d'invitation à participer à une étude.

*Mieux comprendre la motivation des étudiants inscrits aux études à distance*

Nous sommes une équipe de chercheurs et nous nous intéressons à comment les étudiants interagissent avec leurs tuteurs durant leurs cours à distance. Vous avez la chance d'être inscrit à un des cours ayant été sélectionnés pour cette étude alors nous aimerions beaucoup avoir votre avis!

Votre participation implique d'abord de remplir un questionnaire qui devrait prendre environ 25 minutes de votre temps. Dans un deuxième temps, elle implique également que nous puissions avoir accès à votre dossier scolaire. Seule la chercheuse principale de cette étude aura accès aux informations contenues dans votre dossier scolaire.

Vous êtes libre ou non de participer à cette étude; ni vos tuteurs ni l'administration du Cégep à distance n'auront accès à votre questionnaire. Seuls les principaux chercheurs de cette étude pourront y accéder. Votre participation est donc totalement confidentielle. Pour se faire, un code de participant vous sera attribué, votre nom n'apparaîtra donc pas sur votre questionnaire.

Grâce à votre participation, nous pourrons développer des programmes d'intervention pour aider les futurs étudiants à mieux réussir leurs études à distance!

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration!

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, veuillez communiquer avec le responsable de l'éthique en recherche en utilisant l'adresse courriel suivante : [recherche@crosemont.qc.ca](mailto:recherche@crosemont.qc.ca)

Marie-Claude Fecteau, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université TELUQ

Pr. Serge Gérin-Lajoie, professeur au département d'éducation de l'Université TELUQ

Pr. Stéphanie Facchin, professeure au département de psychologie à l'Université de Montréal

### **9.2.2. Formulaire de consentement.**

#### *Mieux comprendre la motivation des étudiants inscrits aux études à distance*

Invitation à participer : Vous êtes invité(e) à participer à la recherche nommée ci-haut menée par Marie-Claude Fecteau, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université TELUQ, Pr. Stéphanie Facchin, professeure au département de psychologie de l'Université de Montréal et Pr. Serge Gérin-Lajoie, professeur à l'Université TELUQ.

But de l'étude : Le but de cette étude est de mieux comprendre comment votre motivation et votre relation avec votre tuteur peuvent influencer votre cheminement scolaire ainsi que votre satisfaction dans vos études.

Participation : Votre participation à cette étude implique d'abord de remplir un questionnaire qui devrait prendre environ 25 minutes de votre temps. Dans un deuxième temps, elle implique également que nous puissions avoir accès à votre dossier scolaire. Seule la chercheuse principale de cette étude aura accès aux informations contenues dans votre dossier scolaire.

Confidentialité: Vous êtes libre ou non de participer à cette étude; ni vos tuteurs ni l'administration du Cégep à distance n'auront accès à votre questionnaire. Seuls les principaux chercheurs de cette étude pourront y accéder. Votre participation est donc totalement confidentielle. Pour se faire, un code de participant vous sera attribué, votre nom n'apparaîtra donc pas sur votre questionnaire.

Acceptation : J'accepte de participer à cette recherche menée par Marie-Claude Fecteau, Pr. Stéphanie Facchin et Pr. Serge Gérin-Lajoie (case à cocher sur le formulaire en ligne). J'accepte également que la chercheuse principale de cette étude ait accès à mon dossier scolaire (case à cocher sur le formulaire en ligne).

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration!

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, veuillez communiquer avec le responsable de l'éthique en recherche en utilisant l'adresse courriel suivante : recherche@crosemont.qc.ca

### 9.3. Annexe C

#### 9.3.1. Échelles adaptées.

##### 9.3.1.1. Attitude envers vos études collégiales

Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous allez au CEGEP (référez-vous à vos études collégiales de façon générale).

Ne correspond pas du tout							Correspond fortement
1	2	3	4	5	6	7	

Pourquoi allez-vous au Cégep?

1. Parce que juste avec un diplôme d'études secondaires je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant.	1	2	3	4	5	6	7
2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfac-	1	2	3	4	5	6	7

tion à apprendre de nouvelles choses.							
3. Parce que selon moi des études post-secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	1	2	3	4	5	6	7
4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres.	1	2	3	4	5	6	7
5. Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps au CEGEP.	1	2	3	4	5	6	7
6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	1	2	3	4	5	6	7
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un secondaire.	1	2	3	4	5	6	7

8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5	6	7
10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5	6	7
11. Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants.	1	2	3	4	5	6	7
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller au CE-GEP, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	1	2	3	4	5	6	7
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations.	1	2	3	4	5	6	7

tions personnelles.							
14. Parce que le fait de réussir au CEGEP me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5	6	7
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	1	2	3	4	5	6	7
17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière.	1	2	3	4	5	6	7
18. Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé-e par ce que certains auteurs ont écrit.	1	2	3	4	5	6	7
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais au CEGEP et franchement je m'en	1	2	3	4	5	6	7

fous pas mal.							
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5	6	7
24. Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur-se.	1	2	3	4	5	6	7
25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents	1	2	3	4	5	6	7

sujets intéressants.							
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais au CEGEP.	1	2	3	4	5	6	7
27. Parce que le CEGEP me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	1	2	3	4	5	6	7
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	1	2	3	4	5	6	7

### 9.3.1.2. Satisfaction face à vos études à distance

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord (référez-vous à vos études collégiales à distance).

Fortement en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Légèrement en accord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7



1. En général, mes études à distance correspondent de près à mes idéaux.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mes conditions d'études à distance sont excellentes.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je suis satisfait-e de mes études à distance.	1	2	3	4	5	6	7
4. Jusqu'à maintenant, j'ai atteint les objectifs importants que je voulais dans mes études à distance.	1	2	3	4	5	6	7
5. Si je pouvais recommencer mes études à distance, je n'y changerais presque rien.	1	2	3	4	5	6	7

### 9.3.1.3. Attitudes envers votre cours à distance

Lisez attentivement chacun des énoncés suivants. Ensuite en utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez dans quelle mesure ces énoncés sont exacts pour vous (référez-vous au cours spécifique mentionné dans le courriel).

Pas vrai du tout			Moyennement vrai			Complètement vrai
1	2	3	4	5	6	7

1. Dans mon cours, je me sens libre de mes choix face à la poursuite de mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
2. Dans mon cours, j'ai beaucoup de sympathie pour mon tuteur.	1	2	3	4	5	6	7
3. Dans mon cours, souvent, je ne me sens pas très compétent.	1	2	3	4	5	6	7
4. Dans mon cours, je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions à mon tuteur.	1	2	3	4	5	6	7
5. Dans mon cours, je m'entends bien avec mon tuteur avec lequel							

je rentre en contact.	1	2	3	4	5	6	7
6. Dans mon cours, j'ai le sentiment de bien réussir.	1	2	3	4	5	6	7
7. Dans mon cours, j'ai la possibilité de prendre des décisions à propos de l'encadrement de mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
8. Dans mon cours, le tuteur que je côtoie m'estime et m'apprécie.	1	2	3	4	5	6	7
9. Dans mon cours, j'estime être en mesure de répondre aux exigences de mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
10. Dans mon cours, j'ai la possibilité de faire des choix à travers la poursuite de mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
11. Dans mon cours, je considère avoir une bonne relation avec mon tuteur avec lequel j'interagis dans ce cours.	1	2	3	4	5	6	7
12. Dans mon cours, je n'ai pas beaucoup de possibilités de mon-							

trer ce dont je suis capable.	1	2	3	4	5	6	7
13. Dans mon cours, je peux donner mon avis concernant l'encadrement de mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
14. Dans mon cours, je me sens à l'aise avec mon tuteur.	1	2	3	4	5	6	7
15. Dans mon cours, souvent, je ne me sens pas très performant.	1	2	3	4	5	6	7

#### **9.3.1.4. Perceptions de votre tuteur**

Les prochaines questions permettent de mesurer à quel point vous percevez que votre tuteur supporte votre autonomie. Indiquez à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants (référez-vous au tuteur attribué au cours spécifique mentionné dans le courriel).

Totalement en désaccord						Totalement accord
1	2	3	4	5	6	7

--

1. J'estime que mon tuteur me laisse la possibilité de faire des choix au sujet de mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je pense que mon tuteur comprend pourquoi je choisis de compléter mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
3. Mon tuteur a confiance en mes capacités à poursuivre mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mon tuteur m'encourage à m'investir dans mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
5. Mon tuteur est à mon écoute à propos de mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
6. Mon tuteur me donne des retours positifs durant mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
7. Je peux discuter sans problème de mon cours avec mon	1	2	3	4	5	6	7

tuteur.							
8. Mon tuteur s'assure que je comprenne pourquoi j'ai besoin de réaliser les évaluations et activités à faire dans mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
9. Mon tuteur répond à mes interrogations relatives à mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mon tuteur s'intéresse à moi lorsque je poursuis mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
11. J'ai le sentiment de pouvoir partager mes expériences dans mon cours avec mon tuteur.	1	2	3	4	5	6	7
12. J'ai confiance dans les conseils donnés par mon tuteur dans mon cours.	1	2	3	4	5	6	7

### 9.3.2. Échelles originales.

#### 9.3.2.1. Échelle de satisfaction de vie

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord.

Fortement en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Légèrement en accord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

1. En général, ma vie correspond de près à mes idéaux.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mes conditions de vie sont excellentes.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je suis satisfait-e de ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
4. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de la vie.	1	2	3	4	5	6	7
5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n' y	1	2	3	4	5	6	7

changerais presque rien.							
-----------------------------	--	--	--	--	--	--	--

### 9.3.2.2. Satisfaction des besoins psychologiques

Indiquez le sport auquel vous ferez référence tout au long des 15 prochains énoncés :

.....

Lisez attentivement chacun des énoncés suivants. Ensuite en utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez dans quelle mesure ces énoncés sont exacts pour vous.

Pas vrai du tout			Moyennement vrai			Complètement vrai
1	2	3	4	5	6	7

*Dans mon sport ...*

1. ..., je me sens libre de mes choix.	1	2	3	4	5	6	7
2. ..., j'ai beaucoup de sympathie pour les personnes avec lesquelles j'interagis.	1	2	3	4	5	6	7
3. ..., souvent, je ne me sens pas très compétent.	1	2	3	4	5	6	7



4. ..., je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions.	1	2	3	4	5	6	7
5. ..., je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je rentre en contact.	1	2	3	4	5	6	7
6. ..., j'ai le sentiment de bien réussir.	1	2	3	4	5	6	7
7. ..., j'ai la possibilité de prendre des décisions à propos de mon programme d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
8. ..., les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient.	1	2	3	4	5	6	7
9. ..., j'estime être en mesure de répondre aux exigences de mon programme d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
10. ..., je participe à l'élaboration de mon programme d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
11. ..., je considère les personnes avec lesquelles j'interagis réguliè-							

rement comme mes amis.	1	2	3	4	5	6	7
12. ..., je n'ai pas beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable.	1	2	3	4	5	6	7
13. ..., je peux donner mon avis concernant l'élaboration de mon programme d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
14. ..., je me sens à l'aise avec les autres.	1	2	3	4	5	6	7
15. ..., souvent, je ne me sens pas très performant.	1	2	3	4	5	6	7

### 9.3.2.3. Soutien à l'autonomie de la part de l'entraîneur

Les prochaines questions permettent de mesurer à quel point tu perçois que tes entraîneurs supportent ton autonomie. Indique à quel point tu es en accord avec les énoncés suivants (1 = totalement en désaccord, 7= totalement en accord).

Totalement en désaccord						Totalement accord
1	2	3	4	5	6	7

1. J'estime que mon entraîneur me laisse la possibilité de faire des choix au sujet de cette activité sportive.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je pense que mon entraîneur comprend pourquoi je choisis de pratiquer cette activité sportive.	1	2	3	4	5	6	7
3. Mon entraîneur a confiance en mes capacités à pratiquer cette activité sportive.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mon entraîneur m'encourage à m'investir dans cette activité sportive	1	2	3	4	5	6	7
5. Mon entraîneur est à mon écoute à propos de cette activité sportive	1	2	3	4	5	6	7
6. Mon entraîneur me donne							

des retours positifs quand je pratique cette activité sportive.	1	2	3	4	5	6	7
7. Je peux discuter sans problème de cette activité sportive avec mon entraîneur.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mon entraîneur s'assure que je comprends pourquoi j'ai besoin de pratiquer cette activité sportive.	1	2	3	4	5	6	7
9. Mon entraîneur répond à mes interrogations relatives à cette activité sportive.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mon entraîneur s'intéresse à moi lorsque je pratique cette activité sportive.	1	2	3	4	5	6	7
11. J'ai le sentiment de pouvoir partager mes expériences dans cette activité sportive avec	1	2	3	4	5	6	7

mon entraîneur.							
12. J'ai confiance dans les conseils donnés par mon entraîneur dans cette activité sportive.	1	2	3	4	5	6	7

### 9.3.3. Échelles créées par les chercheurs.

#### 9.3.3.1. Intentions par rapport à vos études

Indiquez dans quelle mesure l'énoncé suivant correspond à vos intentions de finir votre cours (référez-vous au cours spécifique mentionné dans le courriel).

J'ai fortement l'intention						Je n'ai aucunement l'intention
1	2	3	4	5	6	7

Indiquez dans quelle mesure l'énoncé suivant correspond à votre satisfaction quant aux résultats obtenus dans votre cours jusqu'à maintenant (référez-vous au cours spécifique mentionné dans le courriel).

Je suis fortement satisfait-e						Je suis aucunement satisfait-e
1	2	3	4	5	6	7